

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



MARY ANDREA XAVIER LAGES

**ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE DE MANAUS: Aspectos
Linguísticos Políticos e Sociais**

**Manaus
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



MARY ANDREA XAVIER LAGES

**ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE MANAUS: Aspectos
Linguísticos Políticos e Sociais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

**Manaus
2015**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L174e Lages, Mary Andrea Xavier
Estudo da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus: :
aspectos linguísticos políticos e sociais / Mary Andrea Xavier
Lages. 2015
163 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raynice Geraldine Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Libras. 2. Educação. 3. Surdos. 4. Léxico . 5. Variação
Linguística. I. Silva, Raynice Geraldine Pereira da II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

MARY ANDREA XAVIER LAGES

**ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE MANAUS: Aspectos
Linguísticos Políticos e Sociais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas como exigência parcial do processo de conclusão do curso de Mestrado, tendo como Área de Concentração *Estudos da Linguagem*, sob orientação da Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva (Presidente)

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Sérgio Augusto de Souza Freire (Membro)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Mateus Coimbra de Oliveira (Membro)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

AGRADECIMENTOS

Na conclusão de um trabalho de pesquisa ou de qualquer de nossos inúmeros projetos de vida, existe sempre um grande número de pessoas que contribuiu para todo o processo. Lembrar todas elas e agradecer-lhes é um ato um pouco perigoso, pois nem sempre nossa memória está em alerta, porquanto às vezes ela lembra-se dos mais próximos e acaba esquecendo aqueles que, de forma discreta e mesmo imprevista, contribuíram também para o nosso trabalho, através de uma reflexão, uma palavra amiga, um conselho, um alerta, enfim, até de uma orientação que nos ajudou a construirmos um caminho e a realizarmos um sonho.

Mesmo assim, correndo o risco de involuntariamente a memória esquecer alguém que não mereceria o nosso silêncio, vou agradecer aqueles cujos nomes cito.

Ao Senhor Jesus Cristo que foi, é e sempre será meu refúgio, fortaleza, socorro bem presente na tribulação.

À minha família, pelo amor, cuidado, paciência e estímulo, dispensados a mim nos momentos difíceis e por compreender minha ausência.

Aos meus filhos Alan Daniel e Miguel Antônio que por, providencia divina, vieram ao mundo para me ensinar o verdadeiro sentido de viver.

Aos meus pais, Alfredo e Piedade, que não economizaram amor e orações pela minha vida e que sempre foram referenciais de Deus para mim.

Aos meus irmãos e familiares que amo incondicionalmente.

Ao meu esposo Antônio, pelo amor, incentivo, apoio e paciência em todo o tempo.

Às minhas amigas Rosejane Farias e Vitória Reis por estarem presentes e por me apoiarem nos momentos mais difíceis.

À Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira pelas suas nobres e incessantes palavras de alento e amizade, pelo seu exemplo de eminente pesquisadora.

Aos professores doutores da Banca Examinadora tanto da qualificação quanto da defesa por aceitarem fazer parte de um estudo tão importante dentro da Academia.

Aos surdos, professores e intérpretes, informantes da pesquisa, que tão gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

Ao professor/intérprete Iranvith Cavalcante Scantbelruy pelo gentil apoio e conversa amiga.

À secretária do programa do mestrado, Angélica Gonçalves, pela atenção, apoio, compreensão, paciência e competência.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas contribuições diretas e indiretas, pela competência e respeito.

À Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade que me concedeu de realizar uma pesquisa na área de educação de surdos, compreendendo a importância de um trabalho deste tipo para o Amazonas.

A todos os mestrandos do Programa desde 2012 até 2014, pelo companheirismo nas dificuldades superadas, pela comunhão nas conquistas alcançadas e pela felicidade das amizades geradas.

Aos acadêmicos do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Amazonas, pelas contribuições com que enriqueceram a minha pesquisa.

Àquelas pessoas, por vezes mais chegadas que um irmão, cujos nomes não preciso citar, pois cada uma delas sabe o quanto foi e é especial para mim e o quanto foram usadas por Deus para me ajudar a levar a bom termo este mestrado.

*“Pois na língua de um povo, observa Herder,
“reside toda a esfera de pensamento, sua tradição, história,
religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”.*
*Isso vale especialmente para a língua de sinais,
porque ela é a voz – não só biológica mas cultural,
e impossível de silenciar – dos surdos”*

Oliver Sacks

RESUMO

“A Libras – Língua Brasileira de Sinais é língua” e “os surdos possuem direitos linguísticos” são afirmações que pressupõem algumas implicações, dentre as quais o conhecimento da estrutura linguística desta língua e de seus falantes com todas as suas especificidades. Desta forma, a presente pesquisa visa um conhecimento mais aprofundado da lexicalidade e da variação linguística da Libras. Ora, para uma melhor compreensão do tema buscou-se, através de relatos de surdos e de professores de surdos (intérpretes conhecedores de como foi delineada a história da educação desses sujeitos), a construção de um histórico que mostre como foi o início desse cenário no município de Manaus. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a variedade linguística da Libras na cidade de Manaus, com o foco na criação lexical de alguns termos, principalmente nominais. Para tanto, serão considerados os seguintes objetivos específicos: investigar a formação de sinais em Manaus; identificar variações linguísticas da Libras na cidade de Manaus; conhecer a influência de outros estados da Federação na formação dos sinais utilizados em Manaus. A metodologia aplicada é de natureza qualitativa, tratando-se de uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, na qual se recorreu também à técnica da observação participante. A entrevista foi realizada como coleta de dados, uma vez que este instrumento de trabalho oportuniza a obtenção de elementos sobremaneira significativos que não se encontram nas fontes documentais hoje disponíveis. Dada a amplitude das situações delineadas, a pesquisa, além de proporcionar o conhecimento sobre a produção lexical e a variação linguística da Libras em Manaus, pode possibilitar a construção de metodologias e recursos pedagógicos específicos para o ensino e a aprendizagem da Libras, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação de surdos nesta cidade.

Palavras-Chave: Libras, Educação, Surdos, Léxico e Variação Linguística.

ABSTRACT

“Libras – Brazilian Signs Language is a language” or “deafs have linguistic rights” are assertions which imply, for instance, knowledge of linguistic structure of this language and of linguistic capacities of its owners. The aim of this research is a deeper knowledge of Libras’s vocabulary and linguistic variations. In order to obtain a better understanding of this subject, through selected accounts from deafs and their teachers, an outline of the first steps of deafs education at Manaus region was attempted. General aim was to analyze linguistic variation of Libras at Manaus, focused on the creation of new vocabulary, mainly names. In doing so, the following specific items were pursued: investigate signs creation at Manaus; identify linguistic variations of Libras at Manaus; detect the influence of other Brazilian states on the creation of signs used at Manaus. A qualitative methodology was applied, as expected on a field research with half-structured inquiries, and also participative observation. Data collection was made simultaneously with inquiries, due to the fact this line of research allows to obtain utmost significant material not available on ordinary documental sources. As result of the wideness of the situations here contemplated, this research, besides offering first-hand information about vocabulary creation and linguistic variation of Libras at Manaus, can make possible to draw new methodologies and teaching strategies headed for Libras’s so contributing to a better quality of deafs’ education on this city.

Key-words: Libras, Education, Deafs, Vocabulary, Linguistic variation.

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE - Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Manaus
ASL – Língua de Sinais Americana
ASMAN – Associação dos Surdos de Manaus
CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CBS - Confederação Brasileira de Surdos
CEBAM – Centro Educacional Batista das Américas
CES – Centro de Ensino Supletivo
CM – Configuração de Mão
CMEE – Centro Municipal de Educação Especial
CRE – Constant Rate Effect
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELiS – Escrita das Línguas de Sinais
ENM – Expressões Não Manuais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS – Federação Nacional de Integração e de Educação de Surdos
GU – Gramática Universal
HIS – Estruturas Altamente Icônicas
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS - Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris
ITB – Igreja Tabernáculo Batista
JSL - Língua de Sinais Japonesa
L – Locação
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LSCB - Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos
LSB – Língua de Sinais Brasileira
LSF – Língua de Sinais Francesa
LSM – Língua de Sinais Mexicana
M – Movimento
MEC – Ministério da Educação
O – Orientação da Palma da Mão/ Direção
PA – Ponto de Articulação
SADEM – Serviço de Avaliação Diagnóstica de Educação Especial do Município
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMASC – Secretaria Municipal de Assistência Social
SEPED – Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência
Sign Writing– Escrita de Sinais
SUSAM – Secretaria de Estado da Saúde
STS - Sinais Padronizados’ ‘Standard Signs’
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UEA – Universidade do Estado do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS)

Figura I – Samuel_Heinicke.....	24
Figura II - Charles Michel Lépee.....	24
Figura III - Orientação da Palma da Mão.....	73
Figura IV- Configurações de Mão.....	74
Figura V - Ponto de Articulação.....	74
Figura VI – Movimento.....	75
Figura VII - Expressão facial e/ou corporal.....	75
Figura VIII - Orientação/Direção.....	75
Figura IX - Palavra Mãe.....	87
Figura X - Palavra Água.....	88
Figura XI - Palavra Pequeno.....	96
Figura XII - Palavra Pouco.....	96
Figura XIII - Palavra Grande.....	96
Figura XIV – Palavra Muito.....	96
Figura XV - Palavra Ontem.....	98
Figura XVI - Palavra Amanha.....	98
Figura XVII - Palavra Hoje.....	98
Figura XVIII – Palavra Acreditar.....	103
Figura XIX – Frase Eu te amo.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	17
1. SURDEZ: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA.....	17
1.1 Um pouco da história geral dos surdos.....	18
1.2 Contexto da trajetória educacional dos surdos na cidade de Manaus: instituições de ensino.....	28
1.2.1 Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	35
1.2.2 Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos	38
1.2.3 Escola Estadual Getúlio Vargas	38
1.2.4 Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi	39
1.2.5 Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz ..	40
1.2.6 CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos Agenor Ferreira Lima..	40
1.3 Instituições Filantrópicas.....	41
1.3.1 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.....	41
1.3.2 Instituto Felippo Smaldone.....	42
1.4 Educação Especial no Município de Manaus	43
1.4.1 Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo	44
1.5 Trajetória Política dos Surdos	44
1.6 Federações e Associações de surdos em Manaus.....	52
1.6.1 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS.....	52
1.6.2 Associação de Surdos de Manaus - ASMAN.....	53
1.7 Políticas Públicas para Educação de Surdos.....	54
1.7.1 Políticas Linguísticas e Sociais para o Universo Surdo.....	59
CAPÍTULO II.....	63
2 LIBRAS, LÉXICO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	63
2.1 LIBRAS: A Língua dos surdos brasileiros	69
2.2 A Aquisição da Linguagem	77
2.2.1 A Aquisição da Linguagem com crianças surdas.....	85
2.3 Teoria Lexical e a Lexicalidade na Libras.....	94
2.4 Lexicalidade da Libras.....	103
2.4.1 Variação Linguística na Libras.....	108
CAPÍTULO III	117
3. EDUCAÇÃO, LÉXICO E VARIAÇÃO: A História contada por surdos e ouvintes/ pela comunidade surda.....	117
3.1 Um pouco da história da educação dos surdos participantes.....	117
3.2 Criação de Sinais/Formação do léxico	125
3.3 Variação Linguística da Língua Brasileira de Sinais.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS	154
APÊNDICE 2 - PERGUNTAS PARA SURDOS.....	156
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
ANEXO 1- IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS.....	159

INTRODUÇÃO

Uma análise aprofundada da história da educação dos surdos e da língua de sinais possibilita uma reflexão sobre o quanto esses sujeitos ficaram por um longo período à margem de estudos e pesquisas na área da linguística. Tudo isso em função, não só, de os surdos serem considerados, outrora, deficientes e incapazes, mas também por a língua de sinais não ter sido, durante muito tempo, considerada como língua, e sim uma linguagem de gestos e pantomimas. Apesar dos avanços nos estudos linguísticos em torno das línguas de sinais, esse imaginário acerca da língua dos surdos e dos próprios surdos ainda permeia a representação que destes tem uma parcela da sociedade.

A partir dos estudos de Stokoe, (GESSER, 2009), que demonstrou que as línguas de sinais possuem todos os elementos necessários para serem consideradas línguas, esse quadro tem sido modificado devido às novas epistemologias em torno dessa temática. No Brasil, atualmente, essas concepções acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dos surdos estão passando por transformações graças à sua oficialização e regulamentação como língua natural dos surdos, através da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002).

O Movimento Surdo (movimento instituinte legitimado pela FENEIS – Federação Nacional de Integração e de Educação de Surdos e pelas associações de surdos, que lutam politicamente pelos direitos da pessoa surda), além de ter vindo a contribuir significativamente para o reconhecimento da cultura surda, considerando suas identidades multifacetadas, é igualmente responsável pelo bom êxito dessas conquistas. Essas relevantes lutas possibilitam pesquisas nos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. Assim, esta pesquisa surge em meio a este contexto e visa conhecer um pouco mais sobre a realidade dos surdos na cidade de Manaus, a língua de sinais, sua lexicalidade e sua variação linguística.

Convém ressaltar que a prática docente com surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental instigou a curiosidade por pesquisar a Libras como área do conhecimento, servindo de estímulo para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como idioma, ou seja, trabalhando os níveis básico, intermediário e avançado para mediação com os estudantes surdos nos processos de ensino e de aprendizagem de diversas disciplinas no contexto escolar.

Tal experiência oportunizou trabalhar com educandos surdos em vários níveis de ensino, desde as séries iniciais até a educação de jovens e adultos, tanto em escolas inclusivas como em escolas consideradas bilíngues, as quais, segundo o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005 p. 1):

§ 1^o são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, primando por uma educação, também, bilíngue.

A experiência com crianças surdas, adolescentes surdos e adultos surdos ampliou o domínio de uma língua de modalidade visual sinestésica. Nesse sentido, pôde-se olhar o outro a partir de uma perspectiva sociocultural, linguística e identitária, e sob o ângulo da diferença, e não da patologia, como aquela a que alguns surdos, ainda hoje, estão submetidos.

Desta forma, pensa-se ser relevante a análise da variação linguística da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus focalizando alguns aspectos lexicais dos nominais, uma vez que esta abordagem ajudará a compreender os processos pelos quais a comunidade surda cria e legitima seus sinais, ao mesmo tempo em que demonstrará como ocorrem e se constituem as variações linguísticas da Libras.

A justificativa da escolha deste tema está no propósito de reunir as principais contribuições teóricas sobre a língua de sinais brasileira utilizada pelos usuários de Manaus por forma a conseguir-se uma melhor compreensão do funcionamento linguístico desta língua.

Trata-se de uma busca no sentido de evidenciar questões relativas à importância do estudo de língua de sinais em Manaus. Esta preocupação e este direcionamento surgiram também a partir da leitura de Pinker (2010), que chama a atenção para o quanto é sempre importante e urgente a aprendizagem relativa a línguas, como também todo e qualquer esforço para a perpetuação das línguas faladas no mundo, quer essas sejam de modalidade oral ou visual, lembrando, como é óbvio, que aqui a expressão “línguas faladas” está tomada, não no sentido da fala como emissão do som, mas como produção do discurso.

O autor supracitado (2010, p. 301) comenta que:

[...] a mesma maquinaria de manipulação de símbolos subjaz às línguas do mundo [...] e que em todas as línguas encontram-se os mesmos traços básicos de design [...] responsáveis pelo elo da cadeia de transmissão da linguagem. Assim, cada cérebro humano está equipado com uma gramática universal.

Nessa perspectiva, a Libras se constitui como uma língua visual-motora, sendo, portanto, um organismo vivo que está sempre em mutação, convencionada pelos seus falantes no sentido de decidirem quais os símbolos que permanecem em obediência aos traços básicos de design defendidos por Pinker (2010) –, e quais os que são ressignificados, ou, finalmente, extintos (fala-se, especificamente, das constituições da formação do léxico em língua de sinais).

Diante do exposto, a problematização surge a partir da seguinte interrogação: como acontece a variedade linguística da Língua Brasileira de Sinais, na cidade de Manaus? Tal problema suscita as seguintes questões norteadoras:

I) Como são produzidos sinais novos em Manaus?

II) Como acontece a variação linguística da Libras em Manaus?

III) Existindo, essa variação sofre influência de outros estados da Região Norte ou de estados das regiões mais pujantes culturalmente?

IV) Qual é a história da educação de surdos em Manaus e como ocorreu a evolução do conhecimento linguístico da Libras?

Estas questões apontam para a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre a língua dos surdos brasileiros, contribuindo, na medida do possível, para um ensino e uma aprendizagem mais significativos e profícuos nesta área.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a variação linguística da Libras na cidade de Manaus, com o foco na criação lexical de alguns termos, principalmente nominais. Para tanto, perseguir-se-ão os seguintes objetivos específicos: investigar a formação de sinais em Manaus; identificar variações linguísticas de Libras na cidade de Manaus; conhecer a influência de outros estados da Federação na formação dos sinais utilizados em Manaus.

Diante desses objetivos, pode-se dizer que a metodologia aplicada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, visto que implica um compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, segundo Chizzotti (2008). Para este autor, a pesquisa supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais; é uma pesquisa que, usando ou não quantificações, pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem.

Os participantes desta pesquisa serão compreendidos também a partir de uma perspectiva histórica, que consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje. (MARCONI & LAKATOS, 2010)

Trata-se de uma pesquisa de campo que, para o esclarecimento do problema, recorre, ainda, à técnica da entrevista semiestruturada, tendo o entrevistador liberdade para desenvolver os questionamentos, bem como à técnica da observação participante. A entrevista será realizada para a coleta de dados, uma vez que é um instrumento de trabalho que dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam significativos. É um dos motivos que levam alguns autores a ressaltá-la como um instrumento por excelência da pesquisa social (MARCONI & LAKATOS, 2010).

Quanto à análise de dados é importante que se tenham todas as informações contidas na pesquisa e apresentadas com as regras definidas de forma a responder às questões relativas ao problema. Na análise dos dados, Dencker (2000, p. 3) diz que:

O objetivo da análise é reunir as informações de forma coerente e organizada, visando responder ao problema da pesquisa. A interpretação proporciona um sentido mais amplo aos dados coletados, fazendo a relação entre eles.

Neste sentido, a transcrição e análise dos dados objetivam proporcionar, primeiro, respostas às investigações e, por último, a apresentação dos resultados finais considerados relevantes.

Os espaços percorridos para a pesquisa vão desde as escolas específicas para surdos, a Associação dos Surdos de Manaus e a Universidade Federal do Amazonas, até a comunidade surda de um modo geral (espaços esses em que os surdos atuam).

Os participantes desta pesquisa serão os surdos, professores de surdos e intérpretes de Libras considerados como personagens históricas intervenientes e atuantes na comunidade surda e alguns surdos egressos do Curso de Licenciatura Letras/Libras (Pólo - Ufam). Trata-se de um curso bilíngue que foi oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que motivou o surgimento um Curso de Licenciatura da própria Universidade Federal do Amazonas. Os surdos que representam a comunidade surda mais antiga participarão desta pesquisa na intenção de colher dados acerca das suas escolarizações e sua influência nas decisões e criações de sinais. “Ouvir-se-ão” as vozes dos surdos escolarizados desde a década de 60 até o ano 2008. Não é demais sublinhar a importância desta pesquisa, uma vez que, até hoje, esse processo não havia sido documentado. Ressalta-se, ainda, que através dos relatos desses sujeitos, suas histórias serão reconstituídas a partir da contextualização de suas trajetórias pessoal, educacional e identitária.

Assim, os participantes se constituem em seis surdos egressos do Curso Letras/Libras, uma professora de Libras, uma professora de Libras e intérprete de Libras e uma professora de surdos e de Libras no passado representante da comunidade evangélica, um surdo com mais de 60 anos de idade, uma surda integrante da comunidade católica, uma mãe de surdos e um intérprete e professor universitário. Para a coleta de dados utilizar-se-á a câmera de vídeo para as filmagens em língua de sinais que serão, posteriormente, interpretadas e transcritas para a Língua Portuguesa. A pesquisa cobre o período de 2012 a 2014.

As entrevistas foram realizadas em escolas, em casa de um surdo participante da pesquisa, na residência das professoras e de uma das intérpretes. Optou-se por fazer a análise das entrevistas do terceiro capítulo utilizando apenas as iniciais dos nomes dos informantes e dos outros (professores e intérpretes) por identificá-los usando numeração.

A proposta dissertativa desta pesquisa foi organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo faz uma contextualização dos surdos na cidade de Manaus, principalmente dos surdos egressos do Letras/Libras - UFAM, discorrendo um pouco sobre como foi a trajetória educacional, política e de formação desses surdos, considerando sua cultura e sua identidade na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Buscará também neste capítulo a construção de uma história da educação dos surdos na cidade de Manaus.

O segundo capítulo aborda questões referentes à Língua Brasileira de Sinais, discorrendo sobre a lexicalidade e a variação linguística da Libras, tratando da possível origem das línguas de sinais.

O terceiro capítulo apresenta a análise crítica a respeito dos discursos apresentados pelos entrevistados e dos dados obtidos, mostrando como se dá a variação linguística da língua de sinais na cidade de Manaus, mostrando a história da educação de surdos bem como a criação de sinais.

Dessa forma, pensa-se ser esta pesquisa relevante por se tratar de uma pesquisa que segue os caminhos da cientificidade em busca de uma episteme (outrora desconsiderada como área do conhecimento). A epistemologia da surdez requer problematizações que vão desde questões referentes à língua, como bem maior de uma cultura, até as questões referentes às identidades surdas, apresentadas, no decorrer da história, como patológicas.

Como corolário do exposto, a presente pesquisa pretendeu, também, contribuir para a trajetória da educação de surdos em nosso município, bem como proporcionar o conhecimento acerca do léxico e da variação linguística da Libras, na intenção de se conhecer e reconhecer o grupo de surdos como um grupo instituinte que luta por uma política linguística, identitária e cultural, impondo-se, não pela deficiência, mas pela diferença.

CAPÍTULO I

1. SURDEZ: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

*“Para além de um mundo de sons,
transborda um mundo surdo: nas árvores,
no céu, nas nuvens e nos mares”*

Poema gestual de Clayton Valli

A história nos permite conhecer como os homens se organizaram no passado buscando entender processos de transformação, conhecimento que também possibilita compreender um pouco melhor os comportamentos, atitudes, situações e até sentimentos diversos. No caso dos surdos, a história leva a retroceder no tempo e conhecer o processo de perdas, conquistas, tristezas, alegrias e das constantes lutas que todos os dias eles precisaram e precisam travar para, como minoria linguística, estarem ativos e visíveis no cenário social e educacional de uma realidade multidimensional.

O adentrar na história educacional do povo surdo¹ é um convite a uma viagem interessante na qual se pode ao mesmo tempo encontrar respostas, como também despertar muitas outras curiosidades, algo que torna a tarefa de investigação mais interessante e significativa.

Segundo Sá (2006, p. 79):

“A história comum dos Surdos² é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer grandes adversidades.” Na busca de informações sobre como foi essa história, encontram-se vários relatos escritos por professores ouvintes, sacerdotes, médicos, políticos e outros.

Este capítulo fará uma leitura dos episódios mais importantes que marcaram a educação dos surdos, com destaque para os primeiros educadores, as técnicas, metodologias e doutrinas filosóficas que eram aplicadas em cada etapa do desenvolvimento educacional do surdo, com destaque na atualidade para o processo dialógico, a diferença e a alteridade que marcam a cultura e a identidade surda.

¹ Povo Surdo: “O conjunto de sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço”. (STROBEL, 2006, p.8)

² O conceito de surdez e da pessoa surda vem sofrendo mudanças no decorrer da história e, particularmente nas últimas décadas, importantes avanços políticos vêm ocorrendo nesta área, difundindo no Brasil a ideia da pessoa surda com ênfase na “diferença”, e não mais na “deficiência”. Este reconhecimento político da surdez pode ser traduzido em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos, com os recortes de suas identidades, língua, comunidade e cultura, entre outros.

A pessoa surda pode ser definida como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada na comunidade majoritária, e que constrói sua identidade calcada nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, Rev. FENEIS, julho 2002:26-8.)

Lembrando que esse não é o foco principal da pesquisa, mas sem deixar de ser importante, uma vez que é necessário mostrar e demonstrar, para quem se interessar pelo assunto, quem são os sujeitos surdos, aqueles que protagonizaram e protagonizam a história que ora é apresentada.

1.1 Um pouco da história geral dos surdos

Embora os fenômenos históricos da inclusão de surdos se apresentem de forma linear em relação à deficiência, esse percurso não surgiu de forma igual para todas as sociedades. A trajetória histórica dos surdos foi decorrente de mudanças culturais e sociais e os vários enfoques se estabeleceram de acordo com os valores morais e éticos oriundos de uma longa trajetória reproduzida pela sociedade.

Neste sentido, a deficiência é algo bem antigo na sociedade. Ela existe desde as mais remotas épocas. Aranha (2005), depois de lembrar que nas sociedades de cultura primitiva os povos eram nômades, viviam da caça, da pesca, sujeitos às intempéries e aos animais selvagens, aponta que a forma de viver da sociedade desse período dificultava a aceitação de pessoas diferentes da maioria dos membros do grupo, como era o caso dos incapazes de buscarem sua sobrevivência, que se tornavam dependentes da tribo, obrigando esta a abandoná-los em ambientes agrestes e perigosos: situação que inevitavelmente acarretaria a sua morte.

Os diferentes gêneros já ocupavam lugares nas comunidades pré-estabelecidas como “normais”. A mulher ou o homem que tivesse qualquer característica que impedisse sua função não era apropriado para casar, pois seria considerado incapaz de se sustentar e isso perdurou até o final do século XX. Entretanto, no século XXI ainda se encontram práticas repressoras com relação ao casamento entre pares de uma especificidade. Como diz Bianchetti e Freire (2002 apud LOURENÇO, 2013, p. 3):

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, [...] acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa, característicos da nossa fase histórica. [...] quem não tem competência não se estabelece. Isto é, não há uma teorização, uma busca por causas, havia simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem. Deste modo, era comum que os recém-nascidos fossem submetidos a uma análise e, ao se detectar uma incapacidade, sacrificados. Isso ocorria também nas tribos indígenas, onde há uma cultura de grupo em que todos cooperam uns com os outros. Pois deste modo, uma criança com deficiência seria privilegiada ou sofreria até a morte. Nesta cultura [...] é

indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. Considerando que eles nada sabiam sobre deficiência, era um risco muito grande aceitar e mudar tanto pelo desconhecido.

Nas culturas antigas, Stainback (1999) refere que no Egito as doenças graves, deficiências físicas ou problemas mentais eram algo de difícil explicação e cuja causa era atribuída aos maus espíritos ou a pecados cometidos em vidas anteriores. Os sacerdotes buscavam a cura com preces, exorcismos, poções mágicas, pomadas e até cirurgias. Na Roma antiga, os bebês diferentes poderiam ser eliminados e os que não eram mortos eram colocados em cestas próximos às margens do rio Tibre: quando encontrados, eram adotadas por pessoas pobres ou escravos e usados para pedir esmola, negócio muito rendoso.

Em Esparta e Atenas, crianças com deficiência física ou mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com as ideias de estética e eugenia, sendo que os atletas clássicos serviam de base à organização sociocultural, como assenta Pessotti (1984, p.24):

Platão, em sua obra A República, afirmava que deveria existir um cuidado apenas com os cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que não fossem perfeitos. Tal atitude resultaria em benefício, tanto desses desgraçados, como principalmente dos demais membros da cidade, que não precisariam se incomodar com estes deficientes nem correriam o risco de por eles serem contagiados.

Veloso e Maia (2009; citados por LOURENÇO, 2013) citam Aristóteles, filósofo que defendia com veemência que o homem só podia expressar seus conhecimentos através da fala e que, por conseguinte, os destituídos de linguagem verbal, como é o caso dos surdos, não possuíam inteligência, tornando-se incapazes de receber uma educação.

Nesta perspectiva, Lourenço (2013, p. 4) particulariza melhor a posição de Aristóteles:

[...] de todas as sensações, é a audição a que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão. Ele achava absurda a intenção de ensinar o surdo a falar.

A concepção de Aristóteles perdurou até o final do século XVI, com os surdos considerados imbecis e inaptos para o ensino. A concepção aristotélica de que o

pensamento não podia se desenvolver sem linguagem verbal e de que esta não se desenvolvia sem a fala marcou profundamente o imaginário social da sociedade até época bem recente e, desta forma, os surdos foram excluídos da sociedade, com a proibição de casarem e sem direito a herdarem bens de família (FENEIS, 2005).

Na concepção de Aristóteles, era impossível educar pessoas surdas: “[...] mudos também são surdos: eles podem ter vozes, mas não podem falar palavra alguma” (SANCHEZ, 1990, p. 12).

Para Capovilla (2001), as falsas concepções de que não havia condições para uma educação dos surdos e de que eles não eram responsáveis pelos seus atos, e os textos clássicos e sacros da Grécia do século IV a.C., podem resumir-se na postura de Aristóteles, que afirmava que todos os processos envolvidos na aprendizagem deveriam ser realizados através da audição e que, por consequência, os surdos deveriam ser considerados como menos educáveis que os cegos. Por conseguinte, não haveria condições de educação para estes, principalmente porque, naquela época e civilização, se dava extrema importância à estética e ao espírito, e quem não estava enquadrado nesses padrões de exigência considerados essenciais para o bem estar das cidades, era posto de parte e excluído de qualquer processo pedagógico.

Segundo Campello (2009), a trajetória social, política, linguística e de educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive os surdos, percorreu um longo caminho de extermínio e segregação. A sociedade criou guetos para os personagens reais dessa trajetória, onde os surdos deveriam habitar e se manter afastados dos contatos sociais e educacionais.

Machado (2008) e Sasaki (1997) destacam as diversas culturas e períodos distintos nos quais os surdos não foram incluídos por serem considerados deficientes ao não corresponderem ao padrão de normalidade. É o caso da sociedade romana, que, em suas leis, destacava que não eram permitidos cidadãos disformes ou monstruosos, ordenando-se que o pai matasse o filho que nascesse com defeito, conforme prescrito na primeira legislação escrita dos romanos, o Código das Doze Tábuas.

A imperfeição era eliminada da comunidade, fosse homem ou animal, o que demonstrava uma tendência forte no sentido da eugenia. Em relação com isto, Pessotti (1984, p. 25) diz que:

[...] nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos; não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corromper.

Na Idade Média, segundo Aranha (2005) a sociedade era estruturada em feudos e a atividade econômica exigia que os indivíduos fossem aptos para a produção. Com o advento do Cristianismo e a nova visão abstrata do homem, a deficiência passa a ser vista como criação e manifestação de Deus: assim, todas as pessoas têm alma, inclusive o deficiente, que passa “a ser considerado ser humano”. Não se aceita mais o seu extermínio. Porém, na prática e de fato, são conceitos teóricos sem aplicação prática constante, porque os “retardados mentais” eram usados como palhaços ou bobos para diversão dos senhores feudais.

Na Idade Média, os que nasciam deficientes eram muitas vezes tidos como representantes e encarnações do mal e possuídos pelo demônio. Com a Reforma religiosa, os deficientes passam a ser vistos como escolhidos por Deus para pagar os pecados da humanidade (STAINBACK, 1999).

E Aranha (2005, p. 1) acrescenta:

[...] a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse segmento populacional. A deficiência foi, inicialmente, considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Séculos de Inquisição católica e, posteriormente, de rigidez moral e ética da Reforma protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte.

Goldfield (1997) diz que, com o final da Idade Média, as fontes escritas sobre a educação e a vida do surdo tornam-se mais abundantes. É exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar as crianças surdas. Até o século XV não havia nenhum interesse em educá-las. Acerca desse período, Veloso e Maia Filho, (2009) citados por Lourenço (2013), afirmam que os surdos não podiam confessar seus pecados, e os casamentos entre eles só poderiam efetuar-se com o consentimento do Papa, pois eram proibidos por lei. No final do século XV surgem instituições, como as Santas Casas da Misericórdia, em Portugal, em que se presta ajuda e dá acolhimento a vários tipos de deficiência, nascendo com isso uma nova fase para a educação de pessoas padecendo de surdez, com o que um tênue caminho se forma para o início do processo de educação do surdo.

É oportuno refletir sobre alguns destes aspectos para compreender seu desenvolvimento e influência na prática de professores ouvintes e surdos e para entender os caminhos percorridos e os desdobramentos da Libras na atualidade.

Ramos (2013), ao analisar o percurso da educação de surdos nas línguas de sinais, sua comunicação e seu ensino, diz que houve diferentes posicionamentos quanto à origem dessa língua, no sentido de determinar se era somente mímica, língua ou linguagem. O fato é que despertava o interesse dos pesquisadores sobre suas raízes e sobre como os surdos de todo o mundo se comunicavam. Assim, as pesquisas demonstraram que as línguas de sinais percorreram os mesmos caminhos que as restantes línguas humanas.

De acordo com Ramos (2013, p. 1).

Desde que o homem passa a refletir sobre sua existência enquanto homem, ele reflete sobre essa questão. O mito ocidental da Torre de Babel pode servir como símbolo dessa busca de respostas. São incontáveis os estudos linguísticos, históricos, sociológicos sobre o surgimento da língua falada pela humanidade. Houve um desenvolvimento gradual, progressivo da linguagem, no qual ela se tornou o sistema complexo de significação e comunicação que é hoje, ou, como consideram outros pesquisadores, desde que existe é a linguagem formalmente completa, idêntica ao que conhecemos hoje em dia.

Revesz, em seu livro *Origine et Préhistoire du langage*, em que se coloca numa perspectiva evolutiva, afirma que a linguagem passa por seis etapas, que se iniciam com a comunicação animal, até chegar à linguagem humana altamente desenvolvida e complexa. O livro trata dessa origem e assevera que a língua “[...] está associada à dêixis, aos gritos e aos gestos. Essa visão, compartilhada durante muito tempo pela comunidade científica, trouxe, e traz ainda, uma boa dose de rejeição às Línguas de sinais das comunidades surdas”. Observa-se que esta associando a gestualidade primitiva à inferioridade (RAMOS, 2013, p. 1).

Outros dados são citados por Susan Plann no seu livro – *O Silêncio da Minoria*, 1997, que se refere à existência de uma metodologia na soletração do alfabeto manual criada por padres, frades e monges, responsáveis pela criação de uma forma de comunicação no sistema de silêncio. De acordo com o que foi citado, o relato dessas primeiras experiências foi feito por Melchior Sánchez de Yebra, que as narra em seu livro *Libro llamado Refugium infirmorum, (...) con un alfabeto de San Buenaventura para hablar por la mano* (1593) e que apresenta um método que, consoante informa o título, tem como modelo original São Boaventura e cuja criação teria tido como objetivo a comunicação com outros confrades franciscanos obrigados pelo voto do silêncio. Esse sistema foi aproveitado para ensinar aos surdos daquela época, iniciando-se uma forma de integração que tinha como objetivo retirar os surdos da exclusão em que se

encontravam e, em especial, beneficiar filhos de condes, príncipes e até reis e possibilitar o matrimônio para os surdos. Porém, a intervenção de padres, frades e monges neste processo de ensino está naturalmente relacionada com o propósito que os movia de salvação das almas e prática da caridade.

Na Idade Moderna, com a educação de surdos, iniciam-se as pesquisas sobre as línguas de sinais e o oralismo, que, no sentido clínico-terapêutico, é um termo usado para tratar a falta de audição dos surdos e fazê-los falar, trazendo como consequência a proibição da língua de sinais e a tentativa de desintegração do Ser Surdo (QUADROS, 2006). Tem-se o domínio da palavra falada e da palavra escrita. Historicizar esse caminho foi determinante na história da educação de surdos e da língua de sinais.

Segundo Lacerda (2013), no auge da Idade Moderna, surgem as contribuições do alemão Samuel Heinicke (1729-1790), do francês Abade De L'Épée (1712 – 1789) e do inglês Thomas Braidwood (1715 – 1806) com o desenvolvimento de diferentes metodologias para a educação de surdos.

Heinicke foi considerado um importante pedagogo, professor de surdos que manteve segredo sobre seu método de ensiná-los: “[...] alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém”. “Assim, torna-se difícil saber o que era feito naquela época; em consequência, muitos dos trabalhos desenvolvidos se perderam”, mas os dados encontrados dizem que se criou a base para o ensino de surdos na língua oral, conhecido como o método de ensinar os surdos-mudos a falar (SÁNCHEZ, 1990 apud LACERDA, 2013, p. 2).

Segundo Sánchez (1990) apud Lacerda (2013):

Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos, somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem. Já durante o século XVI, sabe-se que um grupo de surdos interagia com gestos rápidos e precisos.

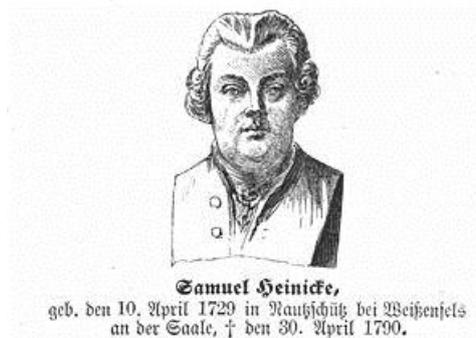


FIGURA I

FONTE:

http://de.wikisource.org/wiki/Samuel_Heinicke,_Begr%C3%BCnder_der_ersten_Taubstummen-Anstalt_Deutschlands

Veloso e Maia Filho (2009), citados por Lourenço, (2013), afirmam que o professor Samuel Heinicke fundou a primeira escola de Oralismo Puro na Alemanha e ensinou somente para nove alunos surdos.

Na Alemanha, em torno de 1778, o professor Samuel Heinicke (1729 – 1790) funda a primeira escola de Oralismo Puro na Alemanha, porém sua escola tinha apenas nove alunos. Enquanto nesta mesma época, na França, o Abade Charles Michel L'Épée (1712 – 1789) ganha grande reconhecimento e respeito pelos Surdos e críticas por professores oralistas, essencialmente Heinicke (VELOSO E MAIA FILHO, 2009).

No século XVIII dá-se a importante participação do Abade L'Épée, criador de um método gestual e fundador da primeira escola pública para surdos. Em 1760, na França, inicia este sacerdote um trabalho de instrução formal com duas surdas, a partir da língua de sinais falada nas ruas de Paris, denominado de datilologia/alfabeto manual, e que se acresceu com a utilização de sinais criados a partir de outros sinais. Esse método alcançou grande sucesso e passou a ser conhecido e respeitado por todos os surdos, em especial os considerados menos favorecidos. Esse método de ensino foi adotado pelo então designado Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, e considerado como a forma correta de educação dos seus alunos, pensando que esta seria uma forma de retirá-los da ociosidade e mendicância de rua.



Charles Michel de L'Épée³

FIGURA II

FONTE: www.araraazul.com.br

Castel, (1998: citado por QUADROS, 2006, p.19) transcreve parte de uma carta, datada de 1764, de um controlador geral da França, na qual este, entre os conselhos dirigidos aos intendentés, diz o seguinte:

[...] é preciso que os prebostes prendam poucos vagabundos e mendigos ao mesmo tempo; talvez até suas diligências devam voltar-se principalmente para 'mendigos inválidos' mais do que para os válidos, porque, como os primeiros não têm o recurso de poder trabalhar, é mais difícil impedi-los de mendigar, e porque os

mendigos válidos, ao verem prender até mesmo os inválidos, ficarão muito mais assustados e muito mais depressa se determinarão a conseguir uma profissão.

E foi graças a essa determinação legislativa que falava dos surdos “desocupados” que o abade L’Épée viabilizou mudanças drásticas e positivas na história desta educação especial, sentindo-se impulsionado para a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, no ano de 1760, vinculada à história das instituições de surdos e determinante no processo de construção e de expansão na organização política, social e educacional em diversos países do continente europeu (QUADROS, 2006).

De acordo com Lulkin (2000).

“a literatura acadêmica localiza na França do século XVIII a emergência da educação pública dos surdos, com a visibilidade de uma comunidade que surge ao redor da primeira escola fundada em 1761, em Paris. Nela a língua de sinais era reconhecida e usada nos procedimentos pedagógicos. A instituição escolar Imperial e a proposta educacional do abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) passam por adoção pela Assembleia Nacional, em 1791, em meio ao movimento revolucionário francês que reivindica uma instrução pública “para todos”. Cria-se o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS) que serve como centro de referência internacional, com uma proposta pedagógica difundida para diversos países. A partir desses eventos, a língua de sinais passa a ser reconhecida como uma das formas de comunicação apropriada para a educação de pessoas surdas. Em pouco tempo, os resultados positivos da metodologia utilizada pelo abade de L’Epée, apresentados publicamente para as autoridades e doutores, chamam a atenção de religiosos e educadores e fundam-se inúmeras escolas para surdos na Europa, com profissionais surdos e não-surdos.”

Os surdos da escola pública, em Paris, após cinco ou seis anos de formação, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita”, “[...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes e ofícios e atividades físicas”. (SILVA, 2006, p. 324) A partir deste relato é possível perceber que se criaram possibilidades efetivas de aprendizagem pelos surdos através da língua de sinais.

Em 1880, o Congresso de Milão³ acabou com o desenvolvimento natural da língua de sinais. Segundo Sá (2006), esse evento foi um marco na história da educação

³ O Congresso de Milão, em 1880, “trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico”. Ele “foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos”. “As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da língua de sinais”. “As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem

de surdos no mundo e tinha como objetivo decidir acerca da abordagem educacional que legitimaria o método de escolarização dos surdos entre o gestual e o oral, acabando por, através da votação, optar-se pelo método oral.

As escolas usavam as línguas de sinais nacionais e exploravam os recursos visuais como a base para uma pedagogia especial em que a religião, a moral e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo. A língua de sinais, e os surdos que dela fazem uso, adquirem visibilidade para a sociedade: as sessões públicas para a mostra dos procedimentos de ensino constituem espetáculos onde a plateia se excita com os “*enfants sauvages*” (crianças selvagens) que começam a adquirir os conhecimentos da língua nacional, da religião e da cultura local. Nas palavras de L Epeé:

Os pais acreditavam-se, por assim dizer, desonrados por terem um filho surdo e mudo. Pensava-se que o dever estaria cumprido, para com aquela criança, providenciando-se o seu alimento e cuidados; mas subtrairíamos para sempre essa criança dos olhos do mundo, confinando-a na escuridão de algumas celas escondidas. Hoje em dia as coisas mudaram de figura. Temos visto muitos surdos se mostrarem à luz do dia. Os exercícios que eles deveriam fazer foram anunciados por programas que excitaram a atenção do público. Pessoas de todos os níveis e de todas as condições vieram como uma multidão. Os examinados foram abraçados, aplaudidos, elogiados, coroados com louros. Essas crianças, as quais olhávamos, até agora, como refugos da natureza, mostraram-se com mais distinção e deram mais orgulho a seus pais e mães que as outras crianças. Nós mostramos agora esses atores da nova espécie com tanta confiança e prazer, quanto às precauções que tínhamos, até este momento, para fazê-los desaparecer. (Abade de L’Epée, (1776) apud KARACOSTAS, 1990, p. 63)

No Brasil, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, mantinha as experiências anteriores em língua de sinais, proporcionando um ambiente linguístico parecido com o da França de 1857, como refere Campello (2009, p. 17):

Os professores dessas escolas das cidades vizinhas da França saíram também para o mundo, como Eduard Huet, surdo, conde, professor e primeiro diretor do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que, junto com o Imperador Dom Pedro II, instituiu, à maneira da política linguística e educacional da França, a introdução de novos sinais na terra brasileira, de acordo com o ambiente linguístico de língua de sinais brasileira, para atender crianças e jovens surdos espalhados no antigo império brasileiro.

gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. (Lacerda, 2013)

O método oral⁴ estabelecido pelo Congresso de Milão chegou ao país em 1911 como metodologia educacional nas salas de aula do INES, permanecendo em vigor até 1957, ano em que foi introduzida a Comunicação Total⁵ após sucessivos fracassos educacionais e exclusões dos surdos nas salas de aula brasileiras. (CAMPELLO, 2009)

Segundo Sá (2006), em meados do século XX alguns profissionais, frustrados com o método oralista, decidiram optar pela nova filosofia que tinha como objetivo mudar o foco do déficit audiológico/linguístico para o déficit da comunicação, permitindo a utilização de diversas práticas que combinavam língua oral manualizada, gestos, fragmentos da língua de sinais e todos os recursos que pudessem facilitar a correta utilização da língua oral e da escrita de forma privilegiada.

Na década de 1980, linguistas brasileiros voltaram a discutir novas metodologias de educação de surdos, viabilizando a introdução da filosofia bilíngue⁶, fundamentada na língua de sinais americana como status linguístico, pesquisado por Stokoe (1960) e Lucinda Ferreira Brito (1995) sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras.

Campello (2009) explica que nesse período vários sociólogos, filósofos e políticos favoráveis aos movimentos sociais dos surdos brasileiros levaram essa proposta para vários estados do Brasil e países estrangeiros, mostrando a possibilidade de o sujeito surdo viver em duas condições ou duas línguas, podendo dominar no país a língua portuguesa, majoritária e oral, e duas culturas, a biculturalidade⁷ distintas: a cultura não surda e cultura surda⁸.

⁴ Método Oral (Oralismo) é a designação dada àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam de maneira explícita e rígida qualquer uso da língua de sinais. (WRIGLEY, 1996).

⁵ O objetivo da filosofia de Comunicação Total é oferecer às crianças surdas as oportunidades de ter acesso à língua e de adquirir conhecimentos por meio da aquisição da linguagem. A Comunicação Total foi trazida pelas professoras do Instituto Nacional de Educação de Surdos que visitaram a Gallaudet University, nos Estados Unidos. (GESUELI, 1998).

⁶ A abordagem bilíngue (FERNANDES, 2011) parte do pressuposto de que a educação para surdos acontece em duas línguas: L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (a escrita obrigatoriamente e oral possivelmente, já que nem todos os surdos têm oportunidades de desenvolver a oralidade, como segunda língua). Dessa maneira, o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda as duas línguas no contexto escolar. Nesse momento, essa é uma das abordagens com grande repercussão atualmente no Brasil (STROBEL, 2008).

⁷ Identidade bicultural, englobando ambas as culturas: a da comunidade surda e a da comunidade ouvinte, contribuindo para o enriquecimento cultural das crianças e jovens surdos. A assimilação de ambas as culturas é importante porque, por um lado, fortalece a autoestima da criança e do jovem surdo e, por outro lado, favorece a sua integração na sociedade em que vivem (FREIRE, 2013)

⁸ Cultura Surda é o jeito de o Sujeito Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de o tornar acessível a habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo. (STROBEL, 2008).

1.2 Contexto da trajetória educacional dos surdos na cidade de Manaus: instituições de ensino

A visão panorâmica da evolução histórica dos surdos em um contexto geral é densa e longa. Por esta razão nos limitamos a descrever as trajetórias educacionais, política e de formação dos surdos da cidade de Manaus. Para tal compreensão, necessária se faz a revisitação da historicidade do evento que legitima a abordagem de educação de surdos no Brasil e em Manaus.

Segundo Corrêa (2013), que também pesquisou sobre essa trajetória educacional dos surdos no Amazonas, não se encontram registros escritos específicos sobre a educação dos surdos em Manaus, motivo pelo qual ela foi buscar, nas pesquisas sobre educação de pessoas com deficiência, as informações importantes que pudessem referir-se à educação de surdos no Estado. O que ela encontrou e transcreve em seus relatos resume-se no seguinte: A Igreja Católica estava ligada à educação de surdos no Amazonas, sendo uma das provas deste fato a vinda ao Brasil, em 1946, do padre Eugenio Oates, membro da Congregação Redentorista, e com o objetivo de cuidar de pessoas mais necessitadas, dentre as quais os surdos do Amazonas, sendo um de seus grandes interesses a forma de comunicação entre eles.

A pesquisadora cita Oliveira (2007) para explicar que o atendimento de pessoas com necessidades especiais no Amazonas iniciou através da iniciativa privada, que implantou no referido Estado um Instituto chamado Montessoriano Álvaro Maia, criado pelo então Desembargador André Vidal de Araújo, o que explica a homenagem do nome dado à Escola e ao Centro de Referência em Manaus. Segundo relato da pesquisadora, inspirado na pedagoga Maria Montessori, o trabalho começou com a ajuda do governo estadual, que não apenas pagava os professores, como também possibilitava que esses fizessem cursos específicos para a educação de surdos em outros Estados. Diz ainda que uma de suas filhas, Rita Araújo, se especializou trabalho com surdos e estagiou com o Padre Eugenio Oates para aprender a língua de sinais brasileira.

Relata ainda Oliveira (2007) que alguns comerciantes, alguns membros ilustres da sociedade e o governo do Estado ajudavam o Instituto, quer pagando um valor mensal através de carnes quer ofertando alimentos.

Outra ação foi a que partiu da Secretaria Estadual de Educação e do MEC que, segundo o relato, na década de 70, ofereceu cursos específicos no Rio de Janeiro para professores aprenderem a dar atendimento a alunos com deficiência visual, mental e auditiva. Seguidamente, este atendimento passa a ser oferecido em classes especiais nas

escolas comuns do Amazonas (OLIVEIRA, 2007, p.37). Na opinião desta autora, este foi um marco na história da educação especial no Estado.

Corrêa afirma que outro fato importante foi a fundação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Manaus), em 1973, por um grupo de pais, justamente para o atendimento de pessoas com deficiência. Dois anos depois, a SEDUC implanta uma Coordenação de Educação Especial em sua sede, para o atendimento de diferentes deficiências.

Segundo o relato da pesquisadora, devido ao aumento da demanda de estudantes com deficiência, principalmente cegos e surdos, a SEDUC criou, por decreto, três escolas estaduais para o atendimento desses educandos, a saber: a Escola Augusto Carneiro dos Santos, que hoje é referência no atendimento de surdos, a Escola Joana Rodrigues Vieira, para o atendimento de cegos e a Escola Diofanto Vieira Monteiro, para o atendimento de deficientes intelectuais.

Na área de educação de surdos um acontecimento importante, de acordo com a narrativa de Corrêa, foi, no ano de 1983, o envio, por parte de alguns pais de crianças surdas, de uma carta a Madre Ângela Casciara, na Itália, solicitando que as irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, que já realizavam um trabalho com educação de surdos no Pará, pudessem começar um trabalho parecido com crianças e jovens no Amazonas. A resposta da carta veio com a vinda de duas freiras italianas que chegaram a Manaus em 84, conseguiram fundar o Instituto Filippo Smaldone. É importante ressaltar, conforme ainda relata a pesquisadora, que, neste mesmo período, foi criada em Parintins a escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna, que atendia pessoas com deficiência auditiva-surdos, e depois ampliou sua atuação, começando a atender pessoas com outras deficiências: dificuldades de aprendizagem e problemas de linguagem.

Atualmente, a Escola Paulo Manna oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Outra informação relevante ministrada por Corrêa é a que registra que, além da Igreja Católica, o início da educação de surdos em Manaus contou também com a participação da Igreja Tabernáculo Batista, que, na década de 80, começou o Ministério com surdos e trouxe dois missionários norte-americanos (John Peterson e Donald Cabbage) para ministrarem um curso de língua de sinais. Estes perceberam a dificuldade que os surdos tinham em aprender, uma vez que não eram alfabetizados e não dominavam nem a língua de sinais nem a língua portuguesa, não existindo assim um cabedal de comunicação que possibilitasse interagir com os evangelizadores. Segundo a pesquisadora que vimos citando, com o objetivo de alcançar êxito no

trabalho desenvolvido com os surdos da Igreja, foi decidido encaminhar a Irmã Wera Meneses até os Estados Unidos para estudar e receber formação específica na área da surdez em uma Universidade denominada Liberty University. Lá ela fez mestrado na área de educação de surdos e retornou ao Brasil em 1988, criando, um ano depois, uma Classe Especial no Centro Educacional Batista das Américas (CEBAM), onde atendiam surdos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. No entanto, o valor alto das mensalidades fez com que a sala fechasse por falta de estudantes. Porém, conforme a autora citada conta, para que não cessasse definitivamente o trabalho com os surdos, a professora Raymunda Neves, que também era membro da igreja, teve a ideia de matricular os surdos em uma Escola Estadual chamada Getúlio Vargas, na qual cursaram o Supletivo da 5^a a 8^a série, sendo que este grupo de surdos contava com a ajuda de um intérprete, o qual, em princípio, era pago pelos pais dos estudantes, principalmente para a realização das provas. Como era supletivo, compareciam na escola somente para fazerem provas e o reforço escolar era dado na ITB.

Corrêa escreve que estas ações ficaram a dever-se à influência da proclamação da Declaração de Salamanca, em 1994, que parte do pressuposto de que, com orientação para a educação inclusiva, a escola regular ou comum é o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, ou seja, os surdos deveriam ser atendidos nas escolas juntamente com os ouvintes e terem uma professora intérprete contratada pela SEDUC. Coube este papel à professora Darcy Chagas, que também era da ITB e auxiliava os surdos juntamente com as professoras Wera Meneses e Raymunda Neves.

A história da educação especial através da Secretaria Municipal de Educação, em Manaus, segundo a pesquisadora, iniciou-se na década de 90 com alunos matriculados em Classes Especiais e Salas de Recursos. Em 98 foi criada a Escola Municipal Dr. Jose Salomão Schwartzman, em princípio para atender estudantes com deficiência mental, acabando, porém, por atender a todas as deficiências.

Foi publicada no Diário Oficial do Município, em 04 de setembro de 2000, a lei n. 558 de 01/09/2000 que estrutura e define a inclusão da Libras como disciplina no currículo da escola municipal. Pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, foi criado, em 2003, em parceria com o MEC – SEESP, o Centro de Atendimento Educacional Mayara Redman Abdel Aziz, que abriga o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), destinado ao atendimento educacional complementar dos estudantes com deficiência e à orientação e capacitação dos professores da rede estadual, no atendimento das classes comuns das escolas, além de produção de materiais didáticos pedagógicos.

Outra ação, segundo Corrêa, 2013, no sentido de investir na formação de sujeitos fluentes em Libras, foi o convênio que a Universidade Federal do Amazonas firmou com a Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006, e a oferta que fez de um Curso de Licenciatura em Libras, com 34 surdos matriculados. Hoje esse curso (Letras Libras) faz parte dos cursos de licenciatura existentes na UFAM.

No mesmo período, a Faculdade Martha Falcão, em Manaus, iniciou um Curso de Pedagogia e abriu as portas aos surdos, ou seja, aceitou o desafio da inclusão, abrindo inscrição do vestibular para 15 estudantes surdos.

Em 2007 foi criado o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo (CMEE), que surge como uma proposta de um novo olhar sobre a inclusão das pessoas com deficiência matriculadas em escolas municipais, inclusive dando assessoramento e acompanhamento às escolas que têm estudantes surdos incluídos.

A partir dos relatos de alguns surdos ouvidos durante a pesquisa, é possível dizer que a trajetória educacional de alguns surdos da cidade de Manaus teve início na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), uma vez que até essa época não havia escolas específicas para surdos nem uma política inclusiva para trabalhar as especificidades de tais sujeitos.

A APAE, por ser uma Associação que trabalha com crianças com déficit intelectual, não seria o lugar mais adequado para acolher e ensinar os estudantes surdos, no entanto, era a única instituição que aceitava crianças com diversas deficiências. A verdade é que a concepção generalizada a respeito dos surdos era a de que estes não passavam de deficientes intelectuais. Assim, dadas estas limitações pedagógicas, os processos de ensino e de aprendizagem desses surdos estavam seriamente comprometidos.

Na época, a Libras não se encontrava legitimada com o estatuto de língua, embora a ASL (Língua de Sinais Americana) já tivesse tal estatuto desde a década de 60. Segundo relatos de alguns surdos, entrevistados na coleta de dados, a língua de sinais brasileira era conhecida, ora como a mímica dos surdos, ora como a linguagem das mãos, ora como a linguagem dos “surdos-mudos”⁹.

A nomenclatura não comprometia o descaso com que eram tratados alguns surdos que estudavam na APAE, visto que os mesmos que lá estudavam não conversavam empregando seus sinais caseiros, na tentativa de uma comunicação. Os

⁹ A designação correta é surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. “Art. 2º. Para fins desse Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (Decreto 5626 de 2005).

surdos estavam proibidos de fazer quaisquer sinalizações, decisão legitimada pelo já referido Congresso de Milão, uma vez que a cidade de Manaus, no passado, como o resto do mundo (conforme atrás dissemos representantes de vários países estiveram presentes no Congresso de Milão), acatara o Oralismo como única possibilidade de se trabalhar a escolaridade dos surdos através dos treinos orofaciais e a imposição da fala.

Algumas famílias, em consonância com a escola, também adotavam o método oralista, proibindo seus filhos de sinalizarem ou utilizarem as mãos para se comunicar.

Embora não exista nada de sistematizado nem registrado a respeito da trajetória educacional dos surdos em Manaus, alguns deles, como Santos (2013), que tem uma esposa surda que estudou na APAE, narram um pouco dessa trajetória educacional. Os relatos deles demonstram que a educação dos surdos em Manaus não foge à regra dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos surdos no mundo inteiro: desconhecimento despreparo profissional, preconceito, desrespeito, tristezas, alegrias, perdas, ganhos, conquistas, enfim, um cenário de lutas pelo conhecimento, reconhecimento e respeito da identidade cultural e linguística que é a sua.

Segundo as palavras dos surdos entrevistados, em tempos passados não havia escolas específicas para surdos ou deficientes auditivos¹⁰ e os mesmos, ou ficavam presos em casa, porque eram considerados deficientes mentais e os pais os superprotegiam, ou iam para a APAE, que era a única instituição que na época atendia pessoas com deficiência, mas de fato não havia um ensino e uma aprendizagem específica para surdos, e muito menos a utilização da Língua de Sinais.

Alguns surdos com poder aquisitivo viajaram até o Rio de Janeiro para estudarem no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos – a primeira escola de surdos no Brasil). Isso aconteceu quando a perspectiva de abordagem na educação desses sujeitos era a Comunicação Total, que consistia num posicionamento “filosófico” de pseudoaceitação da diferença cultural surda. Tratava-se de uma tentativa de misturar toda e qualquer forma de comunicação, mas que, sem embargo da ampla dose de otimismo que caracterizava esta tendência, acarretou também ela, o fracasso escolar dos surdos em Manaus.

¹⁰ O termo deficiente auditivo é criticado por Behares (1993), porque considera que se trata de uma expressão que reflete uma visão médico-organicista. Nela, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada, para que seus efeitos sejam debelados. (DORZIAT). Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, p.1).

Convém fazer a distinção entre os termos “deficiente auditivo” e “surdo”, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; ao passo que o surdo usa a comunicação visual (língua de sinais). (FENEIS, 1999, p. 4).

Assim, o INES se constituiu em uma instituição que empregava a Comunicação Total como abordagem educacional, abrindo espaço para a comunicação em língua de sinais pelos surdos que estudavam no Instituto. Os surdos manauaras, naquele momento, se consideravam beneficiados por poderem utilizar uma língua que lhes era materna, ou seja, primeira língua, conquanto proibida em outros espaços educacionais. É o que se colige do relato da SURDA G:

-- Ao chegar ao Rio de Janeiro fui estudar no INES. Quando cheguei lá fiquei feliz porque eu estava em uma escola que valorizava a cultura surda. Eles deixavam a gente se comunicar pelos gestos. Isso era o que eu queria: poder conversar com outros surdos. Eu fiquei assustada ao ver todo mundo sinalizando, porque não tinha isso na minha antiga escola e era proibido. Eu amo o INES porque lá encontrei meu marido surdo, estamos casados até hoje. .

Entretanto, nem todos os surdos tiveram suas experiências bem sucedidas. Alguns surdos que estudaram na APAE não concluíram sua escolarização. Outros, que voltaram do INES (cursaram lá até a antiga oitava série), não deram prosseguimento aos estudos, por em Manaus haver ainda fortes resquícios da perspectiva oralista, o que quer dizer que esses surdos não se readaptaram à proposta de educação de surdos disponível na sua cidade.

O regresso de alguns surdos a casa depois da experiência no Rio de Janeiro, proporcionou um olhar mais reflexivo acerca da educação de surdos em Manaus. Esses surdos estavam e ainda estão ativos na Comunidade Surda¹¹, que abrange sujeitos ouvintes, como é o caso dos familiares, interpretes, professores e amigos.

Sendo esses surdos militantes na luta política pelos direitos da Comunidade Surda, ao chegarem a Manaus participaram da Associação de Surdos de Manaus (ASMAM) e da FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos) e influenciaram os surdos que estudavam na APAE a saírem de lá, pois esta não atendia às necessidades educacionais dos mesmos.

O depoimento do SURDO C elucida algumas de suas inquietações na época:

-- Minha mulher estudou na APAE e eu, quando criança, fui para o INES. Depois nos conhecemos e casamos. Quando voltei do Rio me apaixonei por ela, éramos jovens, eu cuidava dela. Quando voltei pra Manaus falei pra ela e para outros surdos sobre a língua de sinais que eu conheci no INES, tentei mostrar para eles que a APAE não era

¹¹ Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham em comum de uns mesmos objetivos, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos, podendo incluir pessoas que não são Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para alcançá-los. (Strobel, 2006, p. 32)

escola pra surdos. Fiquei triste porque os surdos daqui não conheciam sinais. Mas fiquei feliz porque ensinei a nossa língua a minha esposa. Ela não sabia nenhum sinal.

Convém reiterar que tais movimentos se deram em virtude das inquietações observadas por surdos que retornavam a Manaus, depois de terem conhecido o novo método de ensino.

Outros surdos foram beneficiados com um estudo um pouco mais especializado, outros ainda pela ação de pessoas cristãs (católicas e evangélicas) que, com propósitos catequizadores, proporcionaram a alguns o acesso à educação e à língua de sinais. Segundo relatos dos entrevistados, esse trabalho começou com o padre americano Eugênio, na igreja católica Nossa Senhora Aparecida, e com o missionário americano Dan Cabbage, casado com Betty Cabbage, que era surda, os quais vieram ministrar um curso de Língua de Sinais Brasileira na igreja evangélica Tabernáculo Batista. Em seguida vieram as Testemunhas de Jeová, também com propósitos evangelizadores.

As palavras da professora 1 elucidam um pouco este percurso histórico, quando diz:

- Comecei a trabalhar com surdos na década de 80 e fiquei sabendo nesta época do trabalho da APAE aqui em Manaus. Também fiquei sabendo de um trabalho oralista desenvolvido por uma congregação da Igreja católica direcionada para a educação de surdos, que havia iniciado em Belém suas atividades e depois veio para Manaus, através da Escola Fillipo Smaldone. Ora, na época era proibido o uso da Língua de Sinais, hoje já é aceito. Quando começamos o trabalho na Igreja Tabernáculo Batista, fomos atrás dos surdos nas casas e descobrimos que as crianças surdas não tinham nenhum contato com a Língua de Sinais e nem com a oralização e nem sabiam fazer leitura labial, até porque a leitura labial não é uma coisa automática, como algumas pessoas pensam ser, ela precisa ser aprendida pelos surdos. Quando começou o processo da inclusão, vieram pra Manaus, mais ou menos em 1978/79, os missionários Dan Cabbage e sua esposa surda. O objetivo da vinda era ministrar um Curso de Libras. Fizemos o curso e aprendemos muitos sinais e, quando terminamos o Ensino Médio (Eu, Darcy e Ray), tínhamos um relacionamento tão grande com Deus que gostaríamos que os surdos tivessem essa experiência e essa vida com Deus. Pois os surdos eram excluídos e não conseguiam processar muitas coisas. Eu penso que os cegos são segregados das coisas e os surdos das pessoas pela falta de comunicação.

Evidentemente, a constituição dos sinais desses surdos sofreu a influência das igrejas nas quais congregavam e sua internalização tem a ver com a significação dos sinais para esses surdos.

Convém ressaltar que existem outros relatos referentes a este tema, feitos por pessoas que contribuíram e contribuem ainda para o desenvolvimento da educação de

surdos em Manaus. Trata-se tanto de surdos como de professores, intérpretes e pessoas que trabalharam e que continuam trabalhando com surdos, além de outras que não atuam mais nesta área, mas que contribuem ou contribuíram para a educação de surdos em Manaus. Como, por exemplo, o relato da professora Rosian, que também fez um trabalho voltado para a educação de surdos em Manaus e contribuiu para o processo escolar dos surdos no Estado do Amazonas:

A trajetória educacional dos surdos de Manaus está logicamente vinculada com sua frequência e presença em Instituições de ensino para “pessoas com deficiência” (nomenclatura considerada politicamente correta pelo Ministério da Educação, legitimada pela extinta SEESP – Secretaria de Educação Especial), escolas específicas para surdos e escolas comuns. Na sequência do nosso trabalho, cumpre-nos agora conhecer algumas dessas instituições.

1.2.1 Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Os dados que passamos a expor foram extraídos do ambiente virtual¹² da Instituição. O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês Ernest Huet. Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento também informava o Soberano sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Era comum que surdos formados pelos Institutos especializados europeus fossem contratados com o fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí-los, convidou o ex-aluno dessa instituição, Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar a que seria a primeira escola para surdos na América. Assim, compreende-se que a proposta de Huet correspondia a essa tendência.

O governo imperial apoia a iniciativa de Huet e destaca o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil. O novo estabelecimento começa a funcionar em 1º de janeiro de 1856, a mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta

¹² http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078

continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Até o ano de 1908 considerou-se como data de fundação do Instituto o dia 1º de Janeiro de 1856. Mas, no artigo 7º do decreto nº. 6.892, de 19 de março de 1908, consignou-se como data de fundação a da promulgação da Lei 939, de 26 de setembro de 1857, que, em seu artigo 16, inciso 10, determina que o Império passaria a subvencionar o Instituto. Antes desse decreto os alunos eram subvencionados por entidades particulares ou públicas, e até mesmo pelo generoso bolso do Imperador.

No seu percurso de quase dois séculos o Instituto respondeu pelas seguintes denominações: de 1856 a 1857, Colégio Nacional para Surdos-Mudos; de 1857 a 1858, Instituto Imperial para Surdos-Mudos; de 1858 a 1865, Imperial Instituto para Surdos-Mudos; de 1865 a 1874, Imperial Instituto dos Surdos-Mudos; de 1874 a 1890, Instituto dos Surdos-Mudos; de 1890 a 1957, Instituto Nacional de Surdos Mudos e, de 1957 aos nossos dias, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No ano de 1957 foi realizada a mudança mais significativa de suas denominações, que foi a substituição da palavra Mudo, pela palavra Educação. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 50, no Brasil, no qual o Instituto, e suas discussões sobre educação de surdos, também estava inscrito. Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro, e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se como uma Instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso. Outra ação importante para a difusão dessa língua em território brasileiro deu-se no ano de 1875, ano em que o ex-aluno do Instituto, Flausino José da Gama, desenhou e publicou o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, que teve cópias distribuídas por várias localidades do Brasil. A intenção principal era a de divulgar os meios pelo quais os surdos se comunicavam.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A finalidade dos estudos estava determinada pela aprendizagem de um ofício. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e também artes plásticas. As oficinas de bordado eram oferecidas às meninas que frequentavam a instituição em

regime de externato. Por muito tempo o trabalho realizado na gráfica do Instituto, pelos surdos, foi referência no Rio de Janeiro, recebendo encomenda de encadernação de quase todas as instituições públicas e particulares nas primeiras décadas da República.

As questões relativas ao ensino para alunos surdos sempre foram objeto de muita polêmica, situação essa agravada pelos resultados do Congresso realizado em Milão, em 1880, os quais, consoante já dissemos, assentaram e impuseram a aquisição de linguagem oral pelos surdos como o modo mais adequado para educá-los. Essa decisão foi muito criticada por alguns professores e alunos que estavam perfeitamente cientes da importância e legitimidade da comunicação sinalizada. A principal crítica que se fazia aos processos de aquisição de língua oral era a de que ela demandava um tempo enorme de treinamento da fala e dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal, que ia sendo abandonada pela importância que era dada à expressão pela palavra oral.

Os fracos resultados que se conseguiram com tal perspectiva para a educação dos surdos, que demandava ensino público de massa, estimularam o surgimento, em meados da década de 80 do século XX, de um movimento transnacional, que contou com o apoio e forte adesão de acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios surdos, no sentido de apontar outros caminhos para a sua escolarização e socialização.

Com a contribuição de pesquisas realizadas na área da linguística, que conferiu estatuto de língua à comunicação gestual entre surdos, esse movimento foi ganhando corpo e prestígio. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Em 1993, um projeto de Lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha para a legalização e regulamentação da Libras, em âmbito federal. O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, segue ocupando importante centralidade nessas discussões, promovendo fóruns de debates, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo território nacional. Possui uma vasta produção de material pedagógico, fonoaudiológico e de vídeos em língua de sinais, distribuídos pelos sistemas de ensino. Atualmente, além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio, oferece também Ensino Superior através do Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina.

1.2.2 Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

Os dados que passaremos a expor foram fornecidos pela Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Esta escola é uma referência em educação especial na área da surdez no Estado do Amazonas e foi criada pelo Decreto nº. 6331, de 13 de maio de 1982, especificamente para atender a pessoas com deficiência auditiva (SEDUC, 2013).

Esta escola, que atualmente funciona em prédio próprio, na Avenida Joaquim Nabuco, 2274, no bairro Praça 14 de Janeiro, segundo as informações fornecidas, iniciou suas atividades em maio de 1982 com um contingente de 150 alunos, matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. Hoje possui um total de 165 alunos matriculados nos dois primeiros turnos. A escola tem por objetivos principais desenvolver uma educação plena que contemple o sujeito como construtor de sua própria história, considerando sua língua e sua cultura, favorecendo suas relações interpessoais e o exercício de sua cidadania, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento do educando, considerando sua cultura e identidade.

A escola busca também assegurar a qualidade do ensino por meio de técnicas e métodos adequados, valorizar o conhecimento prévio e a experiência de vida dos educandos, integrando-os no conhecimento sistemático, proporcionando-lhes a compreensão do ambiente natural e social no qual estão inseridos, relacionar a prática pedagógica com a concepção de indivíduos que se quer formar, contextualizar o processo ensino-aprendizagem, participando de suas experiências de mundo, valorizar a construção de sua identidade, traduzido no direito e nos deveres mútuos, proporcionar um ambiente linguístico, visando à aquisição da Língua de Sinais Brasileira, proporcionar a aquisição da língua escrita baseada em uma metodologia de segunda língua, oferecer atendimento educacional com participação de monitores surdos.

1.2.3 Escola Estadual Getúlio Vargas

As informações abaixo apresentadas foram fornecidas pela direção da escola. Sua inauguração deu-se em 24 de março de 1957 com o nome de Grupo Escolar Getúlio Vargas. Foi criado pela Lei nº 4.024/61 e iniciou suas atividades atendendo a uma clientela de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com um total de 258 alunos matriculados.

Atualmente a escola atende as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e EJA fundamental de 1 e 2 segmento, EJA médio com

1.300 alunos matriculados em 2013. Apesar de não haver nenhum registro sobre a educação de surdos nesta escola, alguns relatos a citam como a pioneira na educação inclusiva com surdos, ou seja, a primeira a receber alunos surdos em classes regulares, desde 1982. Segundo informações da Secretaria Estadual de Educação do Estado, hoje encontram-se matriculados na referida escola: 6 estudantes surdos e 4 estudantes com alguma deficiência auditiva no EJA no turno noturno. Os alunos surdos dispunham dos serviços de tradutor/ intérprete de Libras, que mediava o aprendizado das diferentes áreas do conhecimento. (SEDUC, 2013)

Segundo o relato da professora 1:

- A Igreja Tabernáculo Batista e o Colégio Batista das Américas nos cederam uma sala para trabalharmos com surdos. Conhecemos os irmãos J e J, que são surdos, e não tinha como a família proibi-los de aprender a língua de sinais, pois eles comunicavam entre si e criavam códigos para isso. Eles tinham um ao outro para a comunicação e a inteligência contida através da linguagem foi liberta. A aprendizagem deles deu-se de forma mais efetiva e rápida através dos sinais. O Batista das Américas proporcionou esses estudos por dois anos, depois eles teriam que ir para a 5ª série junto com crianças: mas como, se eles já eram grandes? Então a professora R sugeriu que, ao invés de eles irem estudar com as crianças, eles iriam para a Escola Getúlio Vargas, onde foram fazer o supletivo do ensino Fundamental. Eles estudariam no contra turno para validar o diploma e ter o histórico escolar e nós ministrávamos o reforço. No começo era eu e a professora V, que depois foi embora para Cuiabá. Eles faziam provas e nós tirávamos as dúvidas deles: a escola só servia para validar o diploma. A vantagem é que nós, que sabíamos a língua de sinais, dávamos um reforço dos assuntos ministrados em sala de aula.

1.2.4 Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi

Segundo informações fornecidas na própria escola, primeiramente ela funcionou nas dependências do Instituto Benjamim Constant, com o nome Benjaminzinho, e em 1980 foi criada, pelo decreto nº 4.870, de 24 de março de 1980, quando a mesma foi desmembrada, recebendo uma personalidade jurídica própria. Busca promover, através de ações conjuntas, a melhoria do ensino, projetando um maior desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Tem como ponto referencial a educação inclusiva, desmistificando paradigmas. A partir do ano letivo de 2008 a escola passou a ser inclusiva, recebendo alunos não ouvintes, e em 2011 recebeu o certificado de ESCOLA SOLIDÁRIA (SEDUC, 2013).

Segundo dados da SEDUC, a escola tem atualmente matriculados 28 surdos. A escola é referência na inclusão de alunos surdos com segundo projeto polo da zona sul de Manaus, constando a transferência dos alunos do 8º ano da Escola Estadual Augusto

Carneiro para esta instituição. Convém ressaltar que possui Sala de Recursos Multifuncional (Projeto do MEC) no contraturno com professores intérpretes (SEDUC, 2013).

1.2.5 Escola Estadual de Atendimento Específica Mayara Redman Abdel Aziz

Foi inaugurada em 9 de junho de 2003 e criada através do decreto nº25.405, e instituída como Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz para dar suporte ao atendimento específico ao aluno com necessidades educativas especiais, atuando na formação continuada de professores, no apoio pedagógico, no desenvolvimento de metodologias, na elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados, com perspectivas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania deste alunado. (SEDUC, 2013)

De entre os centros que se integram nesta escola existe um que desenvolve atividades relacionadas com o surdo e a surdez: é o CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. É um centro de apoio pedagógico às pessoas surdas, bem como de formação continuada de professores surdos, de intérpretes e LSB (Língua de Sinais Brasileira), de instrutores surdos e demais professores que atuam na área da surdez.

1.2.6 CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos Agenor Ferreira Lima

Foi criado pelo decreto nº22.076, de 27 de agosto de 2001. A proposta traçada mostra que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino constante da estrutura da educação básica, com finalidades e funções específicas. Apesar de tal não constar no histórico, trata-se de uma escola inclusiva que, segundo a secretária da mesma, trabalha desde 1998 com estudantes surdos inseridos nas salas de aula.

1.3 Instituições Filantrópicas

1.3.1 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE

A instituição em epígrafe, embora não possua registros dos surdos que passaram pela escola, ainda assim, de acordo com as declarações de alguns entrevistados, consta que foi a primeira Instituição no Estado a trabalhar com alunos surdos.

A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE DE MANAUS é uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, que tem, entre outras, a finalidade de promover medidas de âmbito municipal que visem assegurar o ajustamento e o bem-estar dos excepcionais. É mantenedora da Escola Ilza Garcia, que funciona desde 1976 com a Educação Especial, mas que somente no ano de 2000 recebeu a denominação Ilza Garcia, sendo que, nos anos anteriores, era denominado Setor Educacional da APAE-Manaus. Atualmente funciona com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação Profissional, a nível básico, e conta com modernas técnicas de ensino no desenvolvimento de seus cursos. (APAE, 2013)

Em Manaus as dificuldades encontradas no início para executar as tarefas e os objetivos da APAE foram inúmeras, sendo a principal a falta de recursos financeiros. Atende pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências; oferece atendimentos complementares fisioterápicos, fonoaudiológicos, psicológicos, odontológicos, neurológicos, estimulação essencial, triagem, avaliação e diagnósticos e teste do pezinho.

Tem como objetivo geral proporcionar condições ao desenvolvimento físico, intelectual, social, moral e emocional da pessoa com necessidades educativas especiais, tornando-a mais independente e capaz de exercer seus direitos de cidadania, e também investe no sentido de que possa adquirir um nível de aprendizado satisfatório que lhe possibilite ser incluído no ensino regular.

Como objetivos específicos oferece programas identificados com a realidade socioeconômica da cidade, seja por meio de oficinas pedagógicas, cursos ou estágios, nos quais o aprendiz possa vivenciar, perceber ou descobrir suas habilidades, potencialidades e interesses para depois optar por um tipo de trabalho, propiciando o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual e sua integração na sociedade, através da prática esportiva adequada às suas necessidades especiais.

A instituição conta com algumas parcerias, como: a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-MANAUS, 2013), a Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMASC, a Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência (SEPED-AM), a Secretaria de Estado da Saúde (SUSAM-AM), além dos pais dos estudantes e de alguns contribuintes que ajudam financeiramente a instituição.

Segundo informações oferecidas pelo próprio centro, eles possuem atualmente 230 estudantes divididos entre os turnos matutino e vespertino, de entre os quais dois deficientes auditivos com deficiência intelectual.

1.3.2 Instituto Filippo Smaldone

Por se tratar de uma escola especial para surdos, o Instituto não poderia deixar de ser citado e especificado nesta pesquisa. Segundo informações fornecidas pela escola, em 1885, como resultado de uma inspiração divina, o sacerdote diocesano Filippo Smaldone fundou na Itália a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, dando-lhes a missão de educar e evangelizar os surdos de sua época com o intuito de integrá-los na sociedade. No ano de 1972, a Congregação manda para o Brasil, para a cidade de Belém do Pará, um grupo de irmãs para iniciarem o trabalho no Brasil. Depois, a obra cresceu e ampliou-se a outros estados.

Na década de 80 um grupo de pais de surdos de Manaus foi até Belém conhecer o trabalho desenvolvido pelas irmãs e fez um pedido à Madre geral para que o Instituto fosse implantado em Manaus. No relato da escola diz-se que, em 1984, Deus uniu para sempre a história das Filhas de Filippo Smaldone com o povo amazonense, pois, com a ajuda do Arcebispo de Manaus, D. Milton Correa Pereira, do então governador do Amazonas, Gilberto Mestrinho, e de um grupo de pais, foi conseguido um local provisório na Rua Frei Lourenço, 33, no centro da cidade, para a realização desse projeto, sendo que as atividades começaram no dia 16 de fevereiro de 1984 com 8 estudantes surdos matriculados.

Em seguida, a Congregação recebeu de uma construtora a doação de um terreno, na Avenida Tóquio, nº 100 no Conjunto Campos Elíseos – Planalto, e, em 1989, começou a construção da sede própria, que se levou a cabo com a ajuda de uma campanha de angariação de fundos feita na Itália, denominada “Projeto Amazonas”, além de se ter beneficiado com as contribuições pecuniárias resultantes de vários eventos de âmbito comunitário, como: feijoadas, bingos, sorteios, noite italiana e outros.

No ano de 1989 o Instituto já contava com 95 estudantes surdos matriculados na escola, que foi inaugurada em fevereiro de 1990, com o ensino feito em regime de semi-internato, tendo atualmente 210 estudantes matriculados.

A escola tem como objetivo principal promover ações que visam prevenir, habilitar, reabilitar, educar e escolarizar os surdos, por forma a resgatar os seus direitos de cidadania, possibilitando de modo adequado a mais rápida e plena inclusão na

sociedade. Como metodologia utiliza a estimulação multissensorial, áudio-fonético, estimulação da Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. O Instituto oferece Educação Infantil: precoce, maternal, jardim I, II e III, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, Ensino Religioso e catequético (1ª Eucaristia e Crisma) e formação para jovens surdos aos sábados. É uma instituição privada, filantrópica, de utilidade pública Municipal, Estadual e Federal.

1.4 Educação Especial no Município de Manaus

No que diz respeito à realidade educacional dos surdos na rede municipal de ensino, a gerência de educação especial repassou o histórico que passamos a transcrever:

Em 1989 foi detectado um número expressivo de crianças necessitando de um atendimento educacional especializado. No ano seguinte a SEMED começou a atender 72 alunos deficientes mentais em classes especiais. Em 1991 foi criado o Núcleo de Educação Especial, com o objetivo de coordenar, orientar, acompanhar e analisar a execução de programas de Educação Especial. Em 1993 a Seção de Educação Especial acompanhou nove escolas que atendiam alunos especiais, perfazendo um total de 16 turmas, com 236 alunos.

Em 1997, foi criado o SADEM – Serviço de Avaliação Diagnóstica de Educação Especial do Município, composto por uma equipe multidisciplinar para realizar avaliação psicopedagógica dos alunos da rede municipal de ensino. Em 1998, foi criada a Escola Especial José Salomão, a qual atendia deficientes auditivos, visuais e mentais. Em 2001, o SADEM passou a ser Centro Municipal de Educação Especial. Em 2002, foi criado, como anexo do José Salomão, a escola Emerson Ferreira Prestes, a qual foi destinada para o atendimento dos deficientes mentais, deficiência múltipla, paralisia cerebral e condutas típicas. Em 2007, foi inaugurado o Complexo Municipal de Educação Especial – Centro Especializado para o atendimento do público alvo da Educação Especial. Em 2011, houve uma pequena reforma na estrutura física do CMEE.

O Complexo tem como objetivo maior oferecer apoio pedagógico especializado aos professores e pedagogos que trabalham com alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal; apoiar e orientar as famílias dos alunos público-alvo da Educação Especial; oferecer atendimento especializado, sensibilizar e

conscientizar a sociedade quanto à inclusão das pessoas com deficiência, oferecer cursos específicos aos professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino.

1.4.1 Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo

A escola propõe novos caminhos para uma escola diferente. Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola obrigam a um pensar e a uma reflexão contínua de todos os envolvidos neste processo. A história da escola André Vidal de Araújo já está explicitada no histórico da educação especial do município, mas não é supérfluo ressaltar que ela foi criada pelo Decreto Lei n 1.138, de 17 de agosto de 2007, constituindo o nome uma homenagem ao Professor Dr. André Vidal de Araújo, que muito se empenhou na educação no Amazonas. Trata-se de uma escola que resultou da junção das escolas Dr. José Salomão Schwartzman e Emerson Ferreira Prestes, que atendiam alunos com deficiências variadas. Ambas funcionavam na Rua Paraíba, no Bairro Adrianópolis. Dá-se até o caso que a mestrandia foi professora de surdos por dois anos na escola José Salomão Schwartzman.

1.5 Trajetória Política dos Surdos

Na pesquisa sobre a história da educação dos surdos observa-se que, em um primeiro momento, eles não tiveram muitas dificuldades nesta área, uma vez que dominavam a escrita e havia, antes do Congresso de Milão, muitos surdos bem sucedidos. Após o referido Congresso, com a proibição do acesso e do uso da Língua de Sinais, surge uma fase de isolamento da comunidade surda. No entanto, esta comunidade resiste à imposição do oralismo e, em um terceiro momento, com a aceitação da língua de sinais, os surdos despertam e começam a lutar contra todos esses anos de opressão da cultura ouvinte sobre eles. A pesquisadora Strobel chama essas três fases de: Revelação Cultural, Isolamento Cultural e Despertar Cultural (2008, p.13).

A votação no Congresso de Milão teve como consequência uma decaída da educação dos surdos, mas agora a comunidade surda está criando forças e ânimo para levantar-se e lutar pelos seus direitos:

“(...) essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o ‘11 de setembro’ deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos

surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida da língua de sinais.” (RÉE, 2005, p. 2)

Conhecer um pouco desses momentos se torna importante porque possibilita a compreensão do momento que se vive, da caminhada que os surdos fazem através de associações e federações buscando a consolidação de seus anseios e o respeito e efetivação de suas especificidades no cenário das políticas públicas voltadas tanto para o campo social como educacional.

A história do povo surdo cifra-se numa longa e dolorosa caminhada, em que a cada passo é necessário transpor os inúmeros obstáculos que resultam dos preconceitos, limitações, medos, riscos, estigmas, violência, abusos e estereótipos. A partir da organização de associações e federações por todo o Brasil, os movimentos ganharam força e o povo surdo tem conquistado várias propostas voltadas para políticas públicas que contemplem as suas necessidades linguísticas e culturais na sociedade atual. Trata-se de uma luta política que se caracteriza por diversos movimentos e reivindicações no que diz respeito aos direitos de surdos e no sentido de conquistas que têm por objeto a cultura, a língua e a preservação da sua identidade.

As organizações das comunidades surdas são marcadas pelos espaços das associações que fomentam as discussões, os debates, os fóruns e as decisões relacionadas com as questões específicas da cultura dos surdos. O Movimento Surdo se caracteriza como um conjunto de manifestações cuja luta maior é a que se trava pela conquista de direitos.

Segundo Skliar (2010):

“... é o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte, onde surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal.”

A década de 90 foi marcada pelo espírito de mobilização e pelo fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Alguns surdos, de determinadas regiões do país, como gaúchos, mobilizaram-se e vivamente se comprometeram em lutas que privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Inúmeras manifestações, como passeatas, movimentos públicos em parlamentos e nas ruas, efetivadas por associações e escolas de surdos, marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns

Municípios e Estados, implementou as estratégias que visavam ao fortalecimento do movimento surdo, no sentido de chegar ao Congresso Nacional e, no ano de 2002, conseguir-se a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008a, p.42)

A princípio, a pesquisadora Lucinda Ferreira Brito nomeava a língua de sinais como LSCB - Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos, mas a sigla Libras – Língua Brasileira de Sinais foi adotada a partir de uma votação feita para eleger um dos dois nomes: LSCB e Libras, em uma reunião realizada no mês de outubro de 1993 na sede da FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Rio de Janeiro, sendo oficializada a nível federal pela lei nº10. 436, assinada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 24 de abril de 2002. Há outros pesquisadores, tais como a linguista Ronice Muller de Quadros e o pesquisador ator surdo Nelson Pimenta, que utilizam a LSB em suas publicações, apoiando-se no argumento de que esta sigla segue os padrões internacionais de denominações de língua de sinais (por exemplo: LSF, ASL).

Ora, e prosseguindo, segundo Klein e Thoma (2010):

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais significou uma unanimidade nos movimentos surdos, mas, nesta última década, as pautas da comunidade surda vêm-se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo.

A autora também refere que o Documento e as articulações dos movimentos surdos impulsionaram mudanças políticas e na legislação, como a oficialização da língua de sinais através da Lei 10.436/2002; a entrada cada vez maior de surdos no ensino superior em cursos de graduação, mestrado e doutorado; a disseminação da cultura surda tanto em contextos acadêmicos quanto nos meios de comunicação; o ensino de Libras, ao tornar-se disciplina obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia (Decreto 5626/2005); a criação do curso de graduação em Letras-Libras para formar profissionais para o ensino (Licenciatura) e para a tradução/interpretação (Bacharelado) na educação básica e no ensino superior, entre outras.

Uma das grandes conquistas obtidas pelo povo surdo é a celebração do Dia do Surdo, data esta comemorada em muitos países, geralmente no mês de setembro, alterando apenas os dias. No Brasil especificamente comemora-se esta data no dia 26 de setembro, data correspondente a um marco histórico importante, qual foi a fundação da primeira escola de surdos no Brasil (INES).

O Dia do Surdo comemora com muito orgulho o reconhecimento da cidadania do povo surdo, que não precisa de se esconder sob os braços paternalistas de sujeitos ouvintistas, tal como sublinha Moura:

O dia do Surdo tem um significado simbólico muito importante. Ele representa o reconhecimento de todo um movimento que teve início há poucos anos no Brasil quando o Surdo passou a lutar pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de um grupo minoritário e não de um grupo de 'deficientes' (2002, p.11)

De entre os movimentos de luta dos surdos existe um, denominado “Setembro Azul”, que reivindica os direitos dos surdos no que diz respeito à sua cultura, língua e identidade, bem como à acessibilidade no que se refere aos sistemas de comunicação. A luta dos surdos, através desse movimento instituinte, é bem semelhante à luta do movimento indígena. Assim, o grupo de surdos também reivindica o direito a uma educação diferenciada com professores surdos e currículo surdo que desconsiderem o som como elemento necessário (questões fonéticas que fazem parte da oralidade da língua portuguesa são algumas das problematizações existentes no currículo do surdo) e Pedagogia Surda que valorize a cultura dos que não ouvem.

A história do povo surdo mostra que, durante muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido elaborados sempre sob o ponto de vista dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados, desvalorizados enquanto sujeitos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades essenciais e de sua diferença. Ou, tal como sintetiza Sá: “as minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada.” (2002, p.71)

Strobel, por seu lado, sublinha os seguintes aspetos:

A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser. Até o currículo também está em processo de transformação, por exemplo, na educação de surdos, nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e recentemente, os

currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura e outros.

Enfim, os surdos lutam numa perspectiva de transformação, pelo direito do reconhecimento de suas subjetividades, na intenção de narrarem e fazerem sua própria história, distanciando-se do olhar normalizador e ouvintista, e aproximando-se de uma ótica socioantropológica.

A história dos surdos não nos proporciona apenas a ocasião para adquirimos conhecimentos, mas também para refletir e questionar diversos acontecimentos relacionados com a educação ao longo das épocas. O foco principal que norteia as discussões é o povo surdo, em relação ao qual se perceberá que existem diferentes identidades surdas, movimentos surdos, comunidades surdas, fontes históricas, pedagogia surda, memórias surdas e outros artefatos culturais.

E, nesta perspectiva, e citando de novo Strobel:

No contexto da história cultural dos surdos percebem-se diversos artefatos culturais do povo surdo, que podem ser a experiência visual, linguística, literatura surda, vida social, esportiva, artes, políticas e outros. (“...”) o conceito ‘artefatos’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.
(STROBEL, 2008, p.35)

Ainda, segundo a mesma autora, a História Cultural dos surdos reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não se deixar subjugar pela tendência a priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, que têm sido necessariamente os veiculadores de uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino, mas sim se esforçando por retratar os padrões culturais do povo surdo através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e de observações, dando curso a um entrecruzar de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas. De fato, conforme a autora escreve:

Quando surgiram as associações de surdos no século XVIII na Europa, o objetivo inicial era de natureza social por causa de padrão de vida baixa da época, como refere Widell: “O propósito das associações era manterem-se uns aos outros em caso de doença, morte e desemprego. Além disso, as associações se propunham a fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes” (1992, pp. 20-21), e, a partir daí, houve explosões das associações de surdos em todos os lugares até hoje.

O grande desafio é, pois, criar uma nova trajetória cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo da identidade cultural.

Dentro desse contexto, o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no ano de 1999, abordou inúmeros temas durante os dois dias de encontro, tais como: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas, e Profissionais Surdos. Todos esses pontos foram registrados no documento intitulado *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), que passou a ser referencial para debates concernente as políticas educacionais para surdos no Brasil e fortaleceu o debate de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país.

Ultimamente, observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do surdo, sua língua e cultura. Mesmo assim, porém, trata-se ainda de um processo muito lento, com um vastíssimo e difícil percurso a percorrer dentro das políticas educacionais da sociedade brasileira. Apesar dos avanços observados nas discussões teórico-conceituais sobre a surdez, ainda se percebe que a sociedade tem muita dificuldade em mudar seus valores e assimilar novos conceitos. (BITTENCOURT, 2007, p.76)

As Associações de Surdos estão atualmente vivendo um momento difícil na sociedade, onde reivindicam a garantia e efetividade dos direitos dos surdos já previstos nas leis. No entanto, os frutos dessa luta ainda não se mostraram suficientemente fortes para gerarem mudanças qualitativas no povo surdo em geral. Cumpre, de qualquer modo, sublinhar também a relevância do trabalho de conservação e preservação das associações de surdos, que constituem um inestimável bem, uma vez que foram elas as responsáveis pela resistência e sobrevivência da Língua de Sinais. Através delas, os surdos usuários da língua de sinais mantiveram e asseguram a utilização da língua de sinais em sua forma natural e pura. A preservação da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda são pontos cruciais para a garantia da identidade e valorização da luta por direitos numa sociedade preconceituosa e excludente. Por essa razão, os surdos da comunidade surda brasileira não cessam de lutar pelo reconhecimento dos direitos já adquiridos. De fato:

O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais e de suas identidades surdas contra as práticas

ouvintistas, tal como escreve a conceituada pesquisadora surda: "Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social." (PERLIN, 1998, p. 71)

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais significou uma unanimidade nos movimentos surdos. Através de suas reivindicações, os surdos pretendem também mostrar que têm capacidades, habilidades, potencialidades e inteligência. Entretanto, são sujeitos que possuem uma forma única e peculiar de aprender, pois compartilham duas culturas e precisam apropriar-se de ambas, competindo à língua o papel da ponte. A este propósito:

Em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. (...) O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do 'modelo ouvinte' para os surdos. Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo 'fechado para os ouvintes', uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito à questão das diferenças (...) (2000, p.28) Lane (1992, p.40)

Entendido e aceito como alguém diferente, o surdo, ao viver dentro de um contexto empírico de realidade social, passa a entender melhor suas perspectivas, suas angústias, expectativas e paradigmas individuais e sociais. Assim, em decorrência das divergências culturais dos surdos e ouvintes, existe a necessidade de se respeitar e valorizar esta interação cultural, além de se adquirirem conhecimentos sobre o mundo cultural dos povos surdos, levando a despertar o senso de solidariedade num povo explorado pelo poder ouvintista, que leva os sujeitos surdos a frequentemente sentirem crises de identidade.

Ora, segundo Fernandes: "a comunidade é uma área de vida social assinalada por certo grau de coesão social, com isso observa-se a importância de tais determinações para o início da integração do surdo nas escolas e na sociedade". (1973, p. 123).

Contextualizando o histórico dos surdos na realidade brasileira, observa-se que a comunidade surda sofreu inúmeros impactos que afetaram a sua aceitação, não apenas no âmbito familiar, como, e, sobretudo, por parte dos grupos sociais dos quais eles fazem parte. Esta verificação nos direciona ao que escreve Mottez, (1985) quando argumenta:

os surdos tendem a apresentar-se como uma minoria orgulhosa de si mesma, desejosa de sua língua, reivindicando seus direitos(p.87).

As políticas e práticas pedagógicas que poderiam assegurar e garantir as necessidades e os anseios reivindicados pela comunidade surda ainda refletem carências de visão e falta de compreensão, encontrando-se pautadas por outros olhares, que não os mais idôneos, sobre os surdos, gerando-se deste modo maneiras, se não retrógradas, pelo menos insuficientes e restritivas de levar a cabo essa educação, de ser professor de surdos e de ser surdo nas suas múltiplas possibilidades identitárias. Essa questão é relatada por Sá (2006), quando diz que:

A despeito dos surdos não terem dúvidas quanto às suas identidades culturalmente distintas, as pessoas não surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos têm processos culturais específicos. Então, muitos continuam a tratar os surdos apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados.

Conseqüentemente, a evolução do desenvolvimento linguístico da comunidade ficou estagnado por décadas, até que novamente o poder público passou a ter um olhar mais humanizado sobre a comunidade surda, que atualmente pode contar com grupos de apoio e instituições bem organizadas.

Cumprе salientar que, ao longo da trajetória política do povo surdo, as lutas foram diversas, em busca de melhorias e qualidade de vida, valorização da língua e construção de um perfil identitário. Contudo, a conquista mais significativa foi a do reconhecimento do surdo como indivíduo e ser ativamente participante na sociedade desde os primórdios da história até os dias atuais. Os movimentos populares e as manifestações em prol da comunidade surda têm ao longo das décadas conquistado lugar e espaço, conseguindo-se assim assegurar que seus direitos sociais sejam garantidos. Trata-se, de qualquer modo, de um caminho árduo, onde ainda existem grandes questões e enfrentamentos a serem vencidos e superados, tais como: a inserção do surdo no contexto político, a própria democratização e certificação de políticas públicas e sociais que possam de fato gerar benefícios qualitativos ao surdo. Como foi dito anteriormente, muito se conquistou, muitas vitórias foram obtidas, mas, não obstante o gigantesco progresso realizado nos últimos anos, muito ainda há a fazer, convindo não esquecer que o sujeito surdo é um organismo vivo que está em constante progresso e em busca incessante de melhorias.

1.6 Federações e Associações de Surdos em Manaus

1.6.1 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), fundada no dia 16 de maio de 1987, e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada em 2004, possuem uma representatividade mais ampla. São organizações filantrópicas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil. São entidades preocupadas com a integração entre os surdos.

A criação das associações e federações é, sem dúvida, um importante passo para a autonomia dos surdos. Estas duas instituições, ao juntarem seus esforços, ajudam a desenhar novos cenários em prol do desenvolvimento da Comunidade Surda.

Criaram-se nos últimos anos no Brasil inúmeras Confederações e Associações de Surdos espalhadas pelos diferentes estados. Algumas, porém, já fecharam devido à precariedade da situação financeira. Outras associações vivem momentos de crise e sentem dificuldade para conseguir verbas que permitam o atendimento aos seus associados e que estes participem em atividades esportivas e de lazer. É que as competições esportivas, as festas comemorativas e outras atividades similares permitem aos surdos usuários da Língua de Sinais a possibilidade de encontros frequentes nas associações de Surdos. Esses encontros acabam contribuindo para a preservação da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda e, conseqüentemente, dão um inestimável contributo ao fortalecimento da luta pelos direitos dos Surdos.

Segundo Strobel, existem muitas organizações de surdos, como as associações e federações, que promovem acontecimentos culturais, onde podem compartilhar experiências e conviver, como festas, concurso de “miss surda”, competições esportivas, apresentações de teatro e de contadores de piadas, etc. Estas organizações surgiram como uma forma de resistência contra a prática ouvintista, como refere Skliar:

(...) O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os patrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante. (1998, p.17)

A FENEIS apoia algumas ações do Movimento Surdo e tem, também, a função de sensibilizar seus membros para uma politização acerca dos direitos da comunidade.

Segundo Felipe, (2001) a FENEIS é um polo de divulgação da cultura e língua dos surdos do Brasil desde a sua fundação e oferece cursos de Libras para ouvintes.

1.6.2 Associação de Surdos de Manaus - ASMAN

Através das Associações de Surdos estes podem promover a interação cultural da sua língua, tomada como pauta central de sua existência. Tais instituições permitem a comunidade surda brasileira a oportunidade de se entregarem a experiências culturais enriquecedoras e de criarem laços de unidade na luta pelo mesmo objetivo. As celebrações da fundação das Associações são comemoradas com grande ânimo pelos surdos, pois é ali que está centrado o alicerce inicial de toda a organização.

A história da Associação de Surdos de Manaus foi assim narrada pelos próprios surdos:

Com a chegada do Padre Eugênio a Manaus, em 1972, conhecimentos sobre a Palavra de Deus começaram a ser transmitidos através de materiais em Libras.

Os surdos da época se encontravam nas missas celebradas pelo padre e também nas datas festivas da Paróquia da Aparecida, tornando-se assim esta um local propício ao encontro e confraternização de pessoas surdas, a tal ponto que em 1986 o Sr. Gilmar, surdo e militante idealizador, propôs a criação de uma associação com o nome de ASMAM (Associação dos Surdos de Manaus-Amazonas) que tornasse possível que a comunidade surda se reunisse regularmente. Assim, com a ideia da criação da associação aprovada pelos surdos da época, os mesmos contribuíram com quantias em dinheiro para a compra de materiais, esportivo e outros, para benefício da Associação, sendo que uma parte dos montantes arrecadados se destinava para a futura sede: iniciativas estas que se saldaram por grandes resultados.

Em 1986 o Sr. Antônio, outro surdo, militante do segmento, transmitiu à Sra. Eliete Leite (surda também militante) documentos importantes e um modelo de estatuto, no sentido de que se procedesse à criação da sede da associação (no endereço em que hoje se encontra a sede). No ano seguinte, a ASMAN passou a receber uma verba que só serviu para a compra de materiais de construção (ASMAM, 2012).

O grupo de surdos se reúne semanalmente na Associação para elaborarem seu planejamento para operacionalização de suas ações.

É importante ressaltar a importância da existência dessas instituições de surdos no Brasil, uma vez que através delas os surdos se unem e reúnem para reivindicarem seus direitos e conhecerem seus deveres.

1.7 Políticas Públicas para Educação de Surdos

O Brasil é um país onde as políticas públicas estão em constante processo evolutivo no âmbito político-social. É possível observar que a comunidade surda, ao longo da sua trajetória histórica, conquistou direitos e conseguiu assegurar determinados benefícios, através de movimentos populares e manifestações públicas. No entanto, foi apenas depois de alguns anos que o povo surdo passou a lutar por uma maior participação ou, melhor dizendo, por uma assistência maior nas políticas sociais que oferecessem a garantia do reconhecimento dos surdos, bem como dos seus direitos sociais.

A educação de surdos requer projetos políticos que alterem a ordem da dominação e da subjugação, não se tratando, contudo, de elaborar um projeto de “libertação”, mas de enfatizar os direitos que os surdos têm a projetos amplos e sua potencialidade para participar da construção destes.

A seguir a apresentação de alguns trechos de proposta sugerida pela pesquisadora Nídia Sá para a efetivação de um Projeto Político Pedagógico. Segundo Sá (2006), podemos elencar “alguns aspectos que não podem estar ausentes na construção de um projeto político pedagógico educacional para surdos”:

- **Abandono da ideologia terapêutica e aproximação de novos paradigmas socioculturais** - Educadores e líderes comunitários, tanto surdos como ouvintes, têm que urgentemente organizar projetos políticos de cidadania, que ressaltem os direitos linguísticos, culturais e comunitários dos surdos.

A autora afirma também que é preciso que sejam feitas reorganizações e reconstruções de projetos pedagógicos e que estes se aproximem dos novos olhares culturais e políticos que considerem a diferença. Tais ideias são corroboradas pelo teórico Carlos Skliar.

- **Problematização da diferença** – a autora diz que na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, recomendando-se apenas o respeito e tolerância e, na perspectiva da diferença, enfoca-se a produção da identidade e da diferença.

Na verdade, a luta não é entre ou contra sujeitos naturais (perfeitos, ouvintes), é uma luta em favor da possibilidade de expressão da identidade e dos valores políticos que possam validar a diferença e a solidariedade (1994, apud WOODWARD; SILVA, 2000, p. 37).

É imprescindível que o foco de conceituação da surdez seja alterado; não se torna necessário encarar os surdos como membros deficitários da comunidade ouvinte:

os surdos constituem “uma comunidade minoritária, com sua própria língua, cultura e convenções sociais. Portanto, há que se criar escolas onde a diferença tenha um espaço de expressão, escolas em que as pessoas tenham o direito de serem diferentes”.

- **Criação de escola específica** - A escola é um espaço privilegiado de política cultural, por isso um projeto político pode começar pela escola ou nela: em uma escola que reflita a condição sociolinguística e cultural dos surdos.

Sendo assim, o foco principal não é em que espaço os surdos estão sendo educados, mas quais são as oportunidades de aprendizado de fato e quais as políticas de significação que estão realmente disponíveis.

É imprescindível viabilizar que os surdos sejam considerados sujeitos políticos, capacitados para discutir o alcance de sua inclusão nas políticas sociais. As análises e as mudanças não devem ficar limitadas ao meio escolar, precisam ser projetadas, lançadas também para fora dos espaços pedagógicos.

- **Viabilização de ambiente linguístico adequado** - No contexto social em que vivemos, o desejável deve ser uma educação bilíngue. Uma educação verdadeiramente bilíngue pode acontecer caso seja possibilitado um ambiente linguístico natural, que integre crianças surdas e adultos surdos proficientes na língua de sinais, visando a que a língua de sinais seja adquirida como primeira língua.

No entanto, como diz Souza:

Possibilitar a vivacidade de uma língua “é muito mais do que expor a criança a dados linguísticos”. [...] É necessário que o surdo possa inscrever-se no simbólico pela língua de sinais, o que se lhe permite, devido à dialética que possibilita simbolizar a si próprio, ao mundo e ao outro (1998 PP.55-57).

No caso dos surdos, o problema é mais acentuado, visto que, forçosamente, e não apenas por respeito à sua língua e cultura, sua língua materna tem de ser uma língua de sinais, ou seja, uma língua espacial-visual. Sua língua de sinais, ao não ser respeitada como sua língua materna, acarreta uma privação total de sua aquisição de uma língua materna, algo que configura um crime. As línguas de sinais são as únicas que podem constituir-se em línguas maternas dos surdos, consoante assevera Lucinda Ferreira Brito (1995)

O documento final relativo ao Seminário Latino-Americano de Linguagem e Surdez, realizado na UFRJ com a presença de pesquisadores de diversos países da América Latina, diz:

A implementação da proposta bilíngue não é tarefa trivial, pressupondo uma série de medidas imediatas que criarão a

infraestrutura necessária para se atingir o objetivo proposto. Essas medidas devem ser tomadas em todos os níveis de atendimento e escolarização da pessoa surda. (2003, PP.52-53)

Somente nesse ambiente privilegiado é possível garantir o suporte linguístico para que o cérebro realize o desenvolvimento cognitivo, proporcionando o domínio de uma língua natural de modo integral e no menor período de tempo possível (FERNANDES, 2000, p.50).

A língua de sinais tanto pode ser compreendida como um processo, como também como um produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas, e não como um escape indesejável para deficiência auditiva.

- **Cultivo de relações culturais com a comunidade surda** - Para a instrumentação plena de uma educação bilíngue e multicultural é necessário que os educadores surdos assumam as posições que lhes cabem neste processo, pois “uma língua implica sempre uma cultura dentro da qual se pode adquirir sentidos coletivamente aceitos e concluídos”. (BEHARES, 2000, p.16).

É de extrema importância a presença de professores surdos nos projetos pedagógicos, pois possibilita a construção de uma prática educativa idêntica à que as crianças ouvintes desenvolvem com seus pais e com seus professores ouvintes.

Sá afirma que é indispensável que se realize a formação de educadores surdos. Através da cultura surda viabiliza-se a aproximação à cultura da comunidade ouvinte majoritária. Com sua particularidade marcante e viva, o surdo pode acessar plenamente os bens culturais majoritários, tanto os regionais como os universais. O surdo tem que compreender-se a si mesmo coletivamente, inscrito na sociedade maior, mas essa leitura deve dar-se através de sua própria cultura.

Os surdos têm que ser chamados a esta discussão, pois nos debates que antecedem a criação de políticas públicas acontece muitas vezes que estes grupos nem sempre são chamados a pronunciar-se. Os surdos foram calados durante longos períodos históricos e a sua existência simplesmente ignorada na hora da elaboração das políticas oficiais. Urge que eles próprios narrem a história e o drama do que significa ser surdo e de como entendem que deve ser um projeto pedagógico adequado à sua especificidade.

- **Currículo pensado a partir da cultura e da ciência** - O que tem acontecido na tradicional educação de surdos é a utilização de “subcurrículos” ou “infracurrículos”. É imprescindível que as escolas de surdos sejam encarregadas de construir o seu currículo a partir das especificidades de sua cultura e de seu meio, estabelecendo uma ponte entre a cultura da criança surda e a cultura escolar.

Cumpra pensar-se em uma escola onde haja uma atitude positiva em relação à cultura surda por parte dos professores, na qual não se veja a surdez como um corpo estranho que ameaça, ou a língua de sinais como uma mímica que apavora; uma escola que não ridicularize, não denuncie o defeito, mas que encare o surdo como um cidadão normal, comum. Uma escola que entenda a surdez enquanto uma experiência visual, não como uma parte que falta ou como deficiência.

- **Educação para a vida na sociedade do conhecimento** - A educação de surdos não tem que ser pensada a partir das exigências que estão “na moda”: de integração, de multiculturalismos, de tecnologias, etc.

A dificuldade está nas propostas educacionais que não atendem à especificidade cultural e linguística. Tentar esboçar itens de um projeto político-pedagógico não garante a existência de um novo olhar. Junto ao projeto educacional são necessárias políticas de cidadania, políticas culturais (relativas a processos culturais específicos), políticas de identidades (ligadas às questões de etnia, gênero e outros), dos direitos linguísticos, de organização comunitária, entre outras.

A luta pela consideração das características culturais e linguísticas dos surdos e de suas potencialidades representa, segundo Skliar, as sementes para um projeto político educacional. Ora, estas são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania etc. (SKLIAR, 1998, p. 25)

De novo segundo Skliar, o que gerou o fracasso ou a exclusão educacional de surdos, por tanto tempo, não foi a incapacidade de ouvirem, mas as representações sociais sobre a surdez e sobre os surdos, a desconsideração para com seus direitos linguísticos e culturais, o embasamento em teorias de aprendizagem que não refletiam as condições cognitivas dos surdos e nem refletiam como deveria ser a participação dos professores ouvintes e das comunidades surdas no processo educativo (1998).

Um dos ideais é que os sistemas políticos e educacionais trabalhem juntos de forma a pensar em políticas públicas para os surdos que possam tornar-se significativas e que tracem novos caminhos para a competência na formação e qualificação de professores e de estudantes.

A importância da organização dos surdos em associações e federações é posta em relevo por Monteiro (2006), quando diz:

Deve-se ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos que são seu maior tesouro, pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais. Graças a elas, os surdos usuários da Língua de Sinais continuam garantindo o uso da língua de sinais em sua forma natural e pura. A “preservação” da Língua de Sinais e da identidade Cultural Surda são condições necessárias para a garantia da autoestima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente. Por isso, os surdos brasileiros não param de lutar pela divulgação do status de língua reconhecido para a Língua de Sina e pelos seus direitos e metas.

Desta forma pode-se dizer que os movimentos surdos são importantes por vários motivos, entre os quais devem salientar-se as reivindicações em áreas como a social, a cultural, a educacional, a linguística e a política. Por conta destes movimentos, as atuais políticas educacionais ampliaram o cenário educacional dos surdos no Brasil. Mesmo assim, e conforme já atrás apontamos ainda se tornam necessárias políticas e práticas pedagógicas que correspondam às reais necessidades da comunidade surda e que se pautem sempre por um olhar diferenciado, que busque outras formas de se fazer uma educação que respeite os surdos com suas múltiplas possibilidades identitárias. A este propósito, aliás, não será supérfluo lembrar sempre as palavras da professora surda Perlin (1998), quando escreve que

O povo surdo não é homogêneo, nem o são suas aspirações, por isso as lutas pulverizam-se, fragmentam-se e ressignificam-se.

Sendo assim, as lutas, os embates não podem cessar, uma vez que o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos serve, e deve continuar a servir, como um estimulador para que o movimento surdo não estagne.

1.7.1 Políticas Linguísticas e Sociais para o Universo Surdo

O reconhecimento legal da língua de sinais como a língua oficial de comunicação dos surdos sempre foi uma das prioridades dos movimentos sociais da comunidade surda em todo o país. A ação desses movimentos culminou na Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, e trouxe um grande impacto que repercutiu fortemente na área educacional voltada para os surdos.

A partir daí, no que diz respeito à educação desses educandos, as políticas públicas voltaram-se para o acesso e a permanência destes dentro das escolas regulares,

e isto foi entendido como se os alunos surdos pudessem ser matriculados em qualquer escola perto de sua casa, o que gerou uma certa agitação em algumas famílias que tinham surdos, na cidade de Manaus, por exemplo, pois elas desmatricularam seus filhos das escolas específicas para os matricularem em escolas na “esquina” de suas casas. Passado, porém, mais ou menos um mês, os estudantes surdos voltaram. Foi o que aconteceu, por exemplo, na Escola Augusto Carneiro dos Santos, alegando-se que as escolas de ensino regular não estavam preparadas para receberem os surdos: ninguém sabia Libras, ninguém se comunicava com eles e não havia nenhum tipo de interação entre eles e os colegas, os professores e o corpo técnico da escola.

Desta forma, apesar de o direito linguístico dos surdos estar garantido por lei, a situação deles tornou-se complicada, pois, se uma escola tivesse pelo menos um aluno surdo matriculado, as aulas seriam ministradas em uma língua que não é a usada pelos estudantes, ou seja, pela maioria linguística da cultura majoritária. Assim, as políticas públicas, tendencialmente decididas a cumprir a lei, tornavam-se ineficazes, uma vez que não podiam tornar reais na prática o que estava determinado no papel.

Dada estas circunstâncias, o próprio poder público, que poderia lutar para fazer observar a lei, acaba buscando uma forma de tornar essa educação menos desgastante e dispendiosa, determinando que o processo educacional dos surdos esteja disponível no ensino regular e garantindo que haverá intérpretes de Libras onde os surdos se matricularem. No entanto, o que seria uma solução, volve-se em novo problema, como resultado, sobretudo, da carência de profissionais qualificados para trabalhar nesta área. E de fato, apesar de atualmente já serem oferecidos cursos de formação para professores, intérpretes e tradutores de Libras e muitas pessoas interessadas buscarem esta formação e qualificação, mesmo assim ainda é enorme a carência quando se observa o cenário educacional na cidade de Manaus, isto para já não falarmos no nível e qualidade dos cursos de formação ofertados em algumas instituições, uma vez que deixam de lado ou ignoram os aspectos sociais e culturais dos surdos, preocupando-se apenas com o mero ensino de sinais.

Essa situação acaba por gerar maus profissionais e conseqüentemente interfere negativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos no ambiente escolar. Pode-se citar como exemplo a construção de uma política linguística que está mais preocupada com a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos e que usa a língua de sinais apenas como intermediária nessa aprendizagem, deixando em segundo plano o ensino da língua de sinais e todos os aspectos e elementos importantes que estão inseridos na origem, na produção, no uso e na prática desta língua.

Segundo Quadros, este é um momento no Brasil em que muitos surdos estão se apropriando da sua própria língua e trabalham para que possam ter direitos garantidos ao acesso a ela, inclusive reivindicam a presença de profissionais intérpretes nos diversos espaços, até mesmo onde possam pensar e definir assuntos relacionados com a sua própria situação enquanto surdos. Esta autora, a este propósito, cita Ladd, que explicita a importância e a prioridade dos estudos das línguas de sinais a partir da perspectiva surda:

Os surdos querem entender suas origens, buscar explicações de como se constituiu a sua língua. Como afirma Ladd (2003:14), se entendemos que um povo se torna descolonizado quando estabelece seus próprios interesses, planeja seu próprio futuro, precisamos nos perguntar quais são as prioridades que estamos apresentando para as nossas investigações. Os surdos querem saber da própria língua no sentido de desvendar a sua constituição no passado e no presente. (QUADROS, 2017)

E mais do que querer entender, eles precisam conhecer profundamente suas raízes em vários aspectos: língua, cultura, identidades e sociedade. Isto é imprescindível para o fortalecimento dos movimentos surdos, para alavancar as lutas por seus direitos e para a autoafirmação como povo surdo. Pois quando eles souberem como vieram, por que vieram e para que vieram, os sentimentos de pertença, de importância, de respeito surgem e podem contribuir para que não apenas os próprios surdos sintam orgulho de serem surdos, como também fazer com que a sociedade tenha um olhar diferente sobre a surdez, não mais enxergando a deficiência, a impossibilidade, a incapacidade, mas as múltiplas possibilidades que o Ser Surdo carrega consigo.

No que diz respeito às políticas linguísticas e sociais no universo surdo, pode-se dizer que os surdos estão cada vez mais empenhados em movimentos e organizações políticas e sociais e, de entre os tópicos que constam da pauta de reivindicações, estão: na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos; sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos; as relações dos professores surdos e professores ouvintes; as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais; as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos. (Quadros, 2006, 156).

Estas são questões importantes e urgentes, pois, conforme já dissemos após o Congresso de Milão os surdos ficaram muito tempo sem poderem utilizar a sua própria

língua e impedidos de reivindicarem qualquer direito. Desta forma, as políticas públicas voltadas para as propostas linguísticas e sociais dos surdos não podem falar ou fazer inclusão sem levar em conta aspectos cruciais na educação de surdos, como seja, por exemplo, a desconstrução do mito de que a língua de sinais, por ser gestual, é mais fácil: posicionamento teórico falso que acarreta como consequência oferecer-se para os professores um curso de, no máximo, uma semana, na convicção absurda de que eles sairão dali consumados conhecedores da língua. Como todas as línguas naturais, ela é complexa, possui estrutura gramatical específica e apresenta, no âmbito do território brasileiro, grande número de regionalismos. Torna-se, por conseguinte necessário investir na capacitação dos profissionais que atuarão nas escolas com estudantes surdos, devendo esta ser uma formação continuada, tanto de professores bilíngues, como de intérpretes de língua de sinais e professores surdos, que deverão ser contratados pelas escolas públicas com qualidade em língua de sinais. Reitere-se que a presença de professores surdos se torna importante neste cenário escolar, uma vez que eles se tornam modelos linguísticos adequados no processo de aquisição de línguas para os surdos aprendizes. Cumpre também ressaltar que o conhecimento tanto da Língua de Sinais como da Língua Portuguesa é importante neste processo, lembrando sempre que o foco não é o ensino da Língua Portuguesa, que para os surdos no Brasil funciona uma segunda língua (L2).

Outro ponto que é importante ter em conta é que as parcerias podem contribuir para a melhoria na qualidade da educação para surdos. Pensamos, por exemplo: nas Universidades, que podem oferecer cursos de formação para os profissionais da área, e no diálogo com as associações, federações e os movimentos surdos, no sentido de eles próprios ensinem como aprendem e chamem a atenção para a necessidade de que os cursos estejam pautados pelas necessidades e especificidades dos surdos.

Quadros (2006), ao escrever sobre políticas públicas, põe algumas questões, que podem servir como matéria de reflexão sobre o tema e, igualmente, propõe possíveis respostas, que ajudam a pensar sobre a importância dos embates e dos debates no campo educacional voltado para surdos, não só no Brasil, como igualmente no contexto de Manaus. Dentre os questionamentos que esta autora faz, parecem-nos da máxima importância os seguintes:

“Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais”? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade

será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio linguístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua (p.157).

Em meio a todas as questões que permeiam o contexto linguístico dos surdos um acontecimento é um fato importante e precisa ser enfatizado: é que a partir do conhecimento e reconhecimento da Libras como língua é possível contribuímos para a construção de uma nova narrativa sobre os direitos linguísticos dos surdos.

CAPÍTULO II - LIBRAS, LÉXICO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

2. POR UMA POSSÍVEL ORIGEM DA LINGUA DE SINAIS

A Língua de Sinais é uma modalidade de comunicação que vai adquirindo maior visibilidade na sociedade à medida que aumentam os movimentos surdos em prol de seus direitos e em defesa da cultura e da língua próprias do povo surdo, vítima da opressão de uma sociedade que, no decorrer do tempo, impôs um “modelo ouvintista” de viver (<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?> p. 466).

Ainda é recente a legislação que dispõe sobre esta língua, no entanto é longa a luta pelos direitos dos surdos. Por conseguinte, ao traçarmos um histórico sintetizado da educação surda, bem como as teorias que a ela subjazem, podemos entender fatores importantes da correlação entre surdos e ouvintes e do impacto cultural que resultou nas especificidades e metodologias de ensino (*idem*).

A língua visual possui os elementos classificatórios identificáveis numa língua e requer prática para seu aprendizado, sendo uma língua viva e autônoma. Assim, da mesma maneira que as línguas orais-auditivas não são iguais e variam de acordo com o lugar, região, comunidade, assim a língua de sinais também varia. Esta língua não é exclusiva de um país, mas de um povo que se autodenomina povo surdo, isto é, pessoas que se reconhecem culturalmente – e não pela ótica medicalizada –, e possuem organização política e habilidades, das quais a habilidade visual é a principal, constituindo o foco da expressão linguística (*idem*).

A Língua de Sinais é utilizada por pessoas surdas para a comunicação entre elas e entre surdos e ouvintes. Ao contrário do que muitos pensam a Língua de Sinais não é apenas uma maneira paliativa de se gerar algum tipo de comunicação com os deficientes auditivos, mas é uma língua natural como qualquer outra, com estruturas sintáticas, semânticas e morfológicas. Diferencia-se apenas no jeito de se expressar. Requer, portanto, como qualquer outra língua, um aprendizado.

A Língua de Sinais existe mundialmente para a comunicação entre surdos, tendo sua origem na Língua de Sinais Francesa. Não são línguas universais, possuem sua própria estrutura, diferenciada de país para país, e se diversifica até mesmo de região para região de um mesmo país, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões específicas ou regionalismos.

Para especificar o seu significado, os sinais têm parâmetros para a sua composição, como, por exemplo: a localização das mãos em relação ao corpo, a

expressão facial, a movimentação que se faz ou não na hora de produzir o sinal (<http://www.infoescola.com/portugues/lingua-brasileira-de-sinais-libras/>).

Para reduzir o preconceito em relação a qualquer tipo de diferenças, torna-se necessária a exposição de algumas informações, que de resto se mostram pertinentes para facilitar a inclusão destas pessoas em todos os meios sociais.

O início da história da educação de pessoas surdas foi registrado em diversos tipos de documentos e textos, aos quais não se tem acesso direto no Brasil. Até hoje, inúmeros materiais não foram traduzidos nem tampouco publicados no Brasil, como é o caso, por exemplo, das metodologias de educação de surdos, da autoria do abade de l'Épée.(Reily)

Em decorrência disso, muitos artigos acadêmicos nesta área se restringem a realizar citações das citações dos autores que tiveram oportunidade de manusear os registros no exterior. Essa prática tem distanciado das fontes primárias, ocasionando certo reducionismo ao escrever-se sobre os movimentos históricos significativos. Percebemos, por exemplo, que alguns pontos se perderam e que faltam elos importantes na descrição histórica em textos acadêmicos atuais que procuram prover um embasamento histórico na área da surdez, antes de discutir o recorte pretendido pelo autor. Um autor cita o outro, sem recorrer a fontes primárias, e os equívocos vão se multiplicando.

No referente à história da educação dos surdos, e mais especificamente ao advento da língua de sinais no ensino destes alunos, o recorrente reducionismo acaba fragmentando aspectos que se relacionavam, levando, por conseguinte a interpretações equivocadas.

Ora, segundo Reily (2013), citam-se fatos isolados, como os que a seguir consignamos:

No período medieval, surgiu a língua de sinais nos mosteiros, como forma de driblar o voto do silêncio. No século XVI, o frade espanhol Pedro Ponce de Leon foi pioneiro na educação dos surdos da nobreza, baseado na oralização e no ensino da escrita. Ainda em Espanha, em 1620, Juan Bonet publicou o primeiro livro de educação de surdos com recurso ao alfabeto manual.

Na França, o abade Charles Michel de l'Épée foi pioneiro na valorização da língua de sinais na educação dos surdos e aprendeu a língua de sinais com grupos de surdos que vagavam pelas ruas de Paris, trabalhando com surdos desde 1760 até sua morte, em 1789.

Como resultado de algumas leituras, pode-se concluir que a história dos primórdios da língua de sinais na educação dos surdos está imbricada com a história da Igreja cristã, sendo, portanto preciso desenhar um quadro explicativo acerca do surgimento da língua de sinais e da datilologia na Igreja antiga, para em seguida alinhar os pontos de contato da apropriação das invenções dos monges pelos educadores de surdos na Espanha e na França nos séculos XVI e XVIII, bem como identificar a presença de surdos nos mosteiros.

Ora, os mosteiros eram espaços de oração e reflexão, de silêncio, paz e penitência. Nas ordens religiosas em geral os noviços faziam três votos primordiais: pobreza, castidade e obediência. Além desses, na Ordem de São Bento o voto da estabilidade significava a permanência na mesma comunidade monástica, ou seja, não era permitida a peregrinação de um mosteiro a outro na busca de um espaço melhor de vida. Algumas congregações religiosas instituíram o voto do silêncio como prática cotidiana e mesmo perpétua (casa dos Cartuxos). O silêncio no período monástico, segundo a regra escrita por São Basílio Magno no século IV d.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio, para aprenderem uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida regressa.

Igualmente, os mosteiros que seguiam a Regra de São Bento também impunham o silêncio em certas ocasiões e atividades. Pelo texto desta Regra, ficava sugerido que o silêncio deveria ser observado durante as atividades práticas, mas não durante as sete horas canônicas (matinas, laudes, terça, sexta, nona, vésperas, completas), cultos de louvor ou liturgia das horas que ocupavam boa parte do dia monástico. Além da meditação e oração, os mosteiros também eram espaços de trabalho, e, por isso, surgiu uma comunicação silenciosa entre os monges, necessária para o desempenho das várias atividades concernentes à subsistência de todos, constituindo uma linguagem de sinais manuais. Essas linguagens sinalizadas foram incorporadas oficialmente nas práticas monásticas, segundo Banham (1991), e buscaram-se formas de transmissão dos sinais, intra e inter ordens monásticas, por meio de registros instrucionais. Um dos mais antigos documentos preservados (provavelmente copiado entre 910 e 1000 d.C.), de estirpe beneditina, em inglês arcaico, é denominado *Monasteriales Indicia*. Não se sabe, no entanto, o quanto o voto do silêncio era de fato respeitado nos vários mosteiros; também não se têm registros sobre a prática da comunicação com as mãos, com exceção de algumas listagens de sinais produzidas nos mosteiros.

Os *Monasteriales Indicia* não incluem nenhuma indicação sobre o alfabeto manual, o que não significa que a escrita manual não fosse praticada nos mosteiros. Temos diversas pistas em textos que abordam os primórdios da educação dos surdos apontando para a origem dos alfabetos manuais como invenções monásticas (mencionadas adiante), mas nenhum documento irrefutável. Se refletirmos sobre o papel dos mosteiros da Idade Média como centros de cópias de livros clássicos e religiosos, alguns decorados de iluminuras; faz muito sentido que os monges que usavam sinais para se comunicarem silenciosamente no trabalho do campo também tivessem criado um alfabeto manual, que também serviria para os escribas poderem conferir suas cópias no contexto do seu trabalho no *scriptorium*.(Reily)

O monge beneditino frei Pedro Ponce de Leon (1520–1584) é reconhecido como sendo o primeiro professor de surdos, tendo estabelecido, no mosteiro de Valladolid da sua Ordem, uma escola onde ensinava filhos surdos da nobreza espanhola (Chaves e Solar, 1974). Envolveu-se com a educação de surdos porque no mosteiro viviam os irmãos Francisco e Paulo de Velasco, que ele se propôs ensinar. Os registros de sua metodologia se perderam, mas, segundo pesquisas de Moores (1987), alguns textos sugerem que ele começou com a escrita, apontando os objetos correspondentes às palavras escritas, treinando a fala em etapa posterior. Não se sabe se usou sinais, mas, segundo o autor citado, o alfabeto manual era um recurso instrucional utilizado, visto como já existia tradicionalmente na congregação à qual frei Pedro pertencia.

Posto isto, e tendo em conta o aparecimento do livro de Bonet em 1620, surgem dúvidas que se colocam sobre este momento da história da língua de sinais, entre elas as seguintes: de que maneira o alfabeto manual chegou até Bonet, já que ele não tinha qualquer ligação com mosteiros? O alfabeto que ele publicou era o mesmo utilizado por frei Pedro Ponce de Leon? Os familiares de Luís de Velasco aprenderam o alfabeto manual e o transmitiram aos professores?

Segundo Réé:

Bonet ensinou leitura e escrita como anteriores à fala. Mas também adicionou uma poderosa técnica nova, tornando a linguagem visível na forma do 'alfabeto digital', baseado num método de comunicação silenciosa já em uso em várias comunidades religiosas. Esta arte consistia simplesmente em utilizar uma configuração manual distinta para representar cada letra do alfabeto, o que permitia que mestre e seu aluno surdo pudessem soletrar palavras um para o outro fazendo gestos no ar, sem o incômodo de giz, pedra ou pedaços de papel. (Réé, 2000, p.101)

Como conclusão do que dissemos, parecera haver dúvida de que o alfabeto manual foi primeiro um produto das necessidades dos religiosos dos mosteiros, do qual Bonet de alguma forma se apropriou, durante o curto período (1615 a 1619) em que se envolveu na educação de Luís de Velasco.

Sabe-se que outros alfabetos manuais também circulavam, como o que o abade de l'Épée usou antes de lhe chegar às mãos a publicação de Bonet. É possível que houvesse variedades diversas originadas em diferentes mosteiros, mas algumas formas podem ter sido inventadas singular e criativamente, sem o processo de constituição social que marcou a forma unimanual registrada por Bonet.

Certamente, a língua de sinais dos mosteiros era muito diferente da língua de sinais constituída por falantes naturais. Analisando os *Monasteriales Indicia* percebemos claramente a especificidade do léxico, voltado para as práticas de uma comunidade religiosa. Estamos em crer que entre os monges, provavelmente, a linguagem gestual, convencionalizada, mais parecia um código do que uma língua. Para cada sinal haveria uma palavra equivalente. A base linguística dos monges era a língua oral e os sinais funcionavam como substitutos e complementos de sentidos subentendidos da oralidade.

Entre os surdos, que não relacionavam cada sinal a uma palavra equivalente, a língua de sinais ganha status de língua, com uma gramática própria, relacionada com a lógica dos movimentos e com o complemento da expressão facial e corporal que integram os sentidos. Surdos reunidos reinventavam o sistema, tantas vezes quantas fosse preciso, em lugares e tempos distintos, e adquiriram assim coordenação, agilidade e fluência na interação linguística.

O primeiro livro conhecido em inglês que descreve a Língua de Sinais como um sistema complexo, na qual "homens que nascem surdos e mudos (...) podem argumentar e discutir retoricamente através de sinais" data de 1644, sendo seu autor J. Bulwer, *Chirologia*. Mesmo acreditando que a Língua de Sinais que conhecia era universal e seus elementos constitutivos "naturais" (icônicos, de certa forma), o fato de ter sido publicado um livro a respeito do assunto em uma época em que eram raras as edições em geral já demonstra o interesse do tema, evidenciando uma preocupação com a educação dos surdos. Preocupação essa ratificada com a publicação, em 1648, do livro *Philocophus*, do mesmo autor, dedicado a dois surdos: o baronete Sir Edward Gostwick e seu irmão William Gostwick ([http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2. pd](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf)). Nesta obra afirma-se que o surdo pode expressar-se verdadeiramente por sinais, se ele

souber essa língua tanto com a mesma proficiência com que um ouvinte domina sua língua oral. (in Woll, 1987:12 apud Moonroe).

Apesar de não se ter certeza como e nem quando as línguas de sinais surgiram é fato que ela constituiu-se na língua das pessoas surdas do mundo inteiro e que sobreviveu ao Congresso de Milão e a tantas outras tentativas de “extinção” e hoje aparece no cenário brasileiro com muita força e vigor como um dos principais artefatos culturais do povo surdo.

2.1 Libras: A Língua dos Surdos Brasileiros

Ora, em breve síntese, a língua de sinais iniciou-se no Brasil a partir de 1855, através do professor surdo francês Ernest Huet, que veio ao Brasil para fundar o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857: o atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o apoio do imperador D. Pedro II. Vinte anos depois, em 1875, a reprodução de dicionário da LSF – Língua de Sinais Francesa, publicada sob o título de *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, foi introduzida para ser utilizada pelos alunos surdos e professores ouvintes do INES. Na realidade, o léxico presente no dicionário é de origem francesa, nele havendo muitos vocábulos de origem icônica, mas também outros que decorrem de fatores linguísticos gramaticais e semânticos da língua francesa. Em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, decidiu-se que o método ideal para a educação de surdos seria o ‘oral’, e este se tornou obrigatório em todas as escolas de surdos pelo mundo. (INES, 2007)

No INES a utilização da língua de sinais, meio de comunicação entre os surdos brasileiros oriundos de várias regiões do Brasil, inclusive de Manaus, que iam para o Rio de Janeiro para estudarem, passou da legalidade para a ilegalidade, tornando-se um meio de comunicação secreta, utilizada à margem da sociedade. Neste período de filosofia oralista, a utilização da língua de sinais realizava-se dentro dos banheiros, nos refeitórios quando ninguém estava olhando e na calada da noite nos dormitórios ou por debaixo das mesas.

Assim, a língua de sinais, que antes era ensinada dentro de sala de aula, que era oficial e que tinha sua base na LSF (Língua de Sinais Francesa), passou a ser marginal, sem regras estilísticas nem gramaticais, sendo produzida por surdos que provinham de várias regiões do Brasil, que tinham culturas, religiões, personalidades e pensamentos diversos. Como é lógico, essa diversidade de fatores influenciou grandemente a

produção da língua de sinais e está na gênese e formatação do que hoje se conhece como Língua Brasileira de Sinais – Libras.

É sabido que a língua de sinais é considerada pela linguística como uma língua natural que possui um sistema linguístico legítimo, já estando comprovado que ela atende aos critérios linguísticos que definem uma língua genuína em seus níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Sendo uma língua já reconhecida pela sociedade, legalizada e difundida em vários espaços, é útil retroceder um pouco na história para explicitar como ocorreu sua evolução até chegar aos dias de hoje, para assim melhor nos capacitarmos de como se deu o processo de variação e de mudança linguística da língua falada pelos surdos brasileiros.

Os surdos emitem seus discursos através de suas mãos, movimentos corporais e expressões faciais. Pelos movimentos eles formam o pensamento, sonham e se expressam. Os sinais podem parecer sem significado para aqueles que não os conhecem, mas é por eles que os surdos organizam, estruturam e expressam sua língua:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As Línguas de Sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. [...] Pensar sobre surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a Língua de Sinais. [...] Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, 1997, p.119)

Pensar em surdez é adentrar em um mundo linguístico no qual as mãos “falam” e os olhos “escutam”: os sinais mostram como a comunicação é possível em qualquer nível da Libras: o formal, o informal, e inclusive dar conta de várias áreas do conhecimento. As diferenças culturais existem e pertencem tanto ao campo linguístico quanto ao campo sociológico, razão pela qual a surdez e os surdos devem ser vistos dentro de um marco sócio-histórico-cultural e, principalmente, linguístico. Entretanto, por ser uma língua oficializada e regulamentada há pouco tempo, seus falantes (os surdos) estão, ainda, em processo de criação e construção de alguns sinais, o que depende de suas necessidades, quer se refiram ao cotidiano, quer se refiram ao conhecimento científico.

Antes de avançarmos, porém, e dada a importância deste texto legislativo, reproduziremos em seguida a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no seu artigo e

parágrafo 1º (BRASIL, 2002, p. 1), pelo qual se reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A legalização da Libras significou uma verdadeira revolução na vida dos surdos brasileiros, uma vez que transformou a realidade tanto do povo surdo como da comunidade surda fazendo com que as atenções se voltassem para as questões relacionadas com a surdez e fomentando as pesquisas voltadas para esta área.

Como em todas as línguas naturais e humanas, a língua de sinais é estruturada em níveis linguísticos complexos que permeiam e realizam a comunicação. Quando a Libras foi reconhecida como oficial, seu objetivo tornou-se assegurado no sentido de tornar-se o objeto comunicativo regulamentado e oficializado pelas comunidades surdas do Brasil. O processo ocorreu como consequência das reivindicações de surdos, intérpretes, familiares e pessoas interessadas na melhoria da qualidade de vida dos surdos por todo o Brasil. Foram muitos os anos durante os quais a Língua de Sinais foi ou esquecida ou posta de lado, até que finalmente aconteceu sua efetivação dentro da sociedade, pela Lei nº 10.436, que, em seu artigo 4º (BRASIL, 2002, p. 2), determina:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Para tanto se buscaram modelos para o ensino e se procurou a aplicabilidade desta nova língua em cursos de nível médio e superior. Ora, sabe-se que a Libras padronizada, a que todos os surdos que habitam dentro dos estados da federação e os conduz a um senso nacional e comum, tem uma abrangência restrita, uma vez que o caminho que ela percorre é de cima para baixo e não o contrário. O acesso aos bancos acadêmicos é imensamente pequeno em relação à sociedade ouvinte, sendo nesse aspecto, como seria de esperar, ainda menores os percentuais da sociedade surda.

As línguas, tanto orais quanto visuais, são organismos vivos que seguem um sistema de conjunto de elementos que se relacionam e formam um significado. Esse

sistema basicamente é sistematizado em quatro modos de análise (QUADROS & KARNOOP, 2004), que são o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Ora, para aplicarmos estes conceitos ao nosso presente desígnio, relembremos brevemente as suas definições:

- A morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras, da combinação desses elementos responsáveis pela formação das palavras e das formas em que estas se apresentam quanto às categorias de número, gênero, tempo e pessoa.
- A sintaxe é o estudo da estrutura da frase, das combinações das unidades significativas da frase. Ela trata das funções, formas e partes do discurso.
- A semântica é o estudo do significado da palavra e da sentença. Ela trata da natureza, função e do uso dos significados das palavras.
- Pragmática é o estudo da linguagem em uso e dos princípios de comunicação. Ela envolve relações entre a linguagem e o contexto.

A partir do reconhecimento linguístico das línguas de sinais, o sinal passou a ser visto como uma língua verdadeira, com gramática própria. (SACKS, 1990)

Desta forma, os modos de análise das línguas de sinais correspondem aos das línguas orais, mas, para a formação dos sinais, há a combinação entre a forma, o movimento das mãos, o ponto de articulação no corpo ou no espaço onde os sinais são realizados. Nos primeiros estudos sobre a ASL (Língua de Sinais Americana) realizados pelo linguista americano William Stokoe, (1960), ele descreveu os níveis fonológicos e morfológicos desta língua, demonstrando em princípio três parâmetros constituintes dos sinais, que denominou: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L) e Movimento (M). Posteriormente, na década de 70, os linguistas Robbin Battison e Edward Klima e Ursula Bellugi aprofundaram esses estudos, mais especificamente sobre os aspectos fonológicos, e acrescentaram um quarto parâmetro, que é a orientação da palma da mão (O).

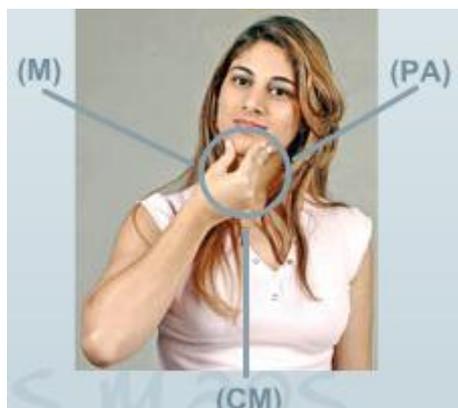


FIGURA III - Orientação da palma da mão

FONTE: <https://cursolibras.wordpress.com/2012/11/27/libras/>

Assim eles conseguiram demonstrar que dois sinais, com os mesmos outros três parâmetros iguais (CM, L, M), possibilitavam uma mudança de significado dependendo da orientação da palma da mão (O). Na linguística este contraste de itens lexicais, com base em um único componente, é chamado de “par mínimo”, e para exemplificar podemos usar um exemplo, tanto das línguas orais como da Libras (GESSER, 2009, p. 14)

Exemplo: “mata” e “pata”, que se diferenciam pela alteração de um único fonema, ou seja, a substituição do /m/ por /p/.

No nível lexical da Libras, esse acontecimento pode ser representado pelos sinais de *família* e *reunião* que se opõem quanto à Configuração de Mão (CM).

Convém ressaltar que a Libras é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face desempenhem importantes funções, fazendo surgir um quinto parâmetro denominado Expressões não-manuais (ENM), que são elementos gramaticais que estruturam a língua. Sendo assim, os cinco parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira, de acordo com Brito, (1990 apud QUADROS, 2004), são:

- a) Configuração das mãos: são as formas que as mãos tomam para produzir os sinais. Segundo estudos de Ferreira Brito (ano?) a língua de sinais brasileira apresenta 46 CMs, mas sem uma identificação no que diz respeito a CMs variantes.



FIGURA IV – Configurações de Mao
FONTE: <http://ufsc2013.blogspot.com.br/p/linguistica.html>

- b) Ponto de articulação (PA) ou Locação (L): é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço, neutro.

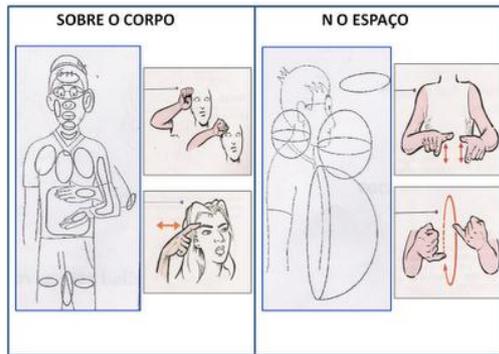


FIGURA V – Ponto de Articulação
FONTE:

<http://nomundodalibras.blogspot.com.br>

- c) Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não. É definido como um parâmetro complexo que pode envolver muitas formas e direções. (QUADROS, 2004)



FIGURA VI - Movimento

FONTE: <http://librasitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html>

- d) Expressão facial e/ou corporal (movimento da face, olhos, cabeça e tronco): são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, uma vez que marcam as construções sintáticas e diferem itens lexicais. (ENM – Expressões não manuais)



FIGURA VII - Expressão facial e/ou corporal

FONTE: <http://www.scielo.br/scielo.php>

- e) Orientação/Direção: é a direção que a palma da mão aponta quando produz o sinal. Brito (1995) descreve seis tipos de orientação na Libras, que são: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda.



FIGURA VIII - Orientação/Direção

FONTE: <http://librasitz.blogspot.com.br/2010/07/os-cinco-parametros.html>

Desta forma é possível perceber que as línguas orais e as línguas de sinais possuem um nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que combinadas se tornam unidades mais complexas. É importante esclarecer que as línguas de sinais apresentam grandes diferenças em seus processos de formação devido a fatores históricos, políticos e sociais.

No entanto, apesar de as línguas de sinais serem línguas próprias, muitos estudiosos, como resultado das comparações lexicais entre as línguas de sinais, concordam em que estas têm mais similitudes entre si do que as línguas orais, embora isto não ocorra devido ao contato das línguas de sinais na relação surdo-surdo.

Estudiosos, como McKee e Kennedy (2000), consideram que o léxico possui altos níveis de similitude até mesmo para línguas de sinais pertencentes a países opostos geograficamente, uma vez que a criação do léxico se baseia primariamente na iconicidade, apesar de Faria-Nascimento (2009) ressaltar que essa motivação icônica se perde ao longo do tempo, ou seja, as formas linguísticas carregam certa semelhança com a forma de referência, mas as propriedades icônicas da língua se obscurecem. Segundo ela, apesar de essa motivação estar presente em grande parte das construções lexicais da Libras, não se pode afirmar que todas as unidades lexicais dessa língua sejam iconicamente motivadas.

Essa iconicidade pode ser definida como:

[...] um princípio pelo qual se considera que existe uma relação não arbitrária entre forma e função, ou entre código e mensagem na linguagem humana; é a relação entre o código linguístico (expressão) e o seu designatu (conteúdo). (NEVES, 1997, p. 12)

Estudos comparativos realizados em pares entre doze línguas de sinais, segundo Woll (1984), demonstraram que a similaridade está entre 40% para a maioria das

línguas de sinais; em outros casos, a semelhança atingiu 80% para as línguas de sinais Mexicana, Espanhola e Francesa, já, ao fazer-se a comparação da LSM (Língua de Sinais Mexicana) com a JSL (Língua de Sinais Japonesa), a semelhança verificada atingiu 23%, porcentagem de coincidência incomparavelmente maior do que a existente entre as línguas orais destes dois países, o espanhol e o japonês. De acordo com o estudo, a similaridade linguística entre as línguas de sinais nunca é inferior a 20%.

O resultado da probabilidade da semelhança entre as línguas de sinais se baseia na natureza icônica da qual elas são formadas. Mesmo lembrando o que já foi referido:

[...] as propriedades icônicas dos sinais mudam ou diminuem, pois são os falantes de dado grupo que convencionam qual traço icônico do referente real servirá de base para a construção da unidade lexical que designará esse referente. Faria-Nascimento (2009, p. 16)

Ao se comparar as línguas de sinais com as línguas orais, observa-se que elas compartilham princípios e universais linguísticos, apesar das especificidades de cada uma e as limitações que ocorrem a partir da percepção e produção de cada língua. (QUADROS, 2004). Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais, é necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação. Os sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimentos e de pontos de articulação — locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos, os quais, juntos, compõem as unidades básicas dessa língua.

Assim, a Libras se apresenta como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos utilizado por comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também na Libras existem diferenças regionais, o que nos leva a ter em atenção suas variações em cada unidade federativa do Brasil.

Finalmente, é importante explicitar que a compreensão dos aspectos linguísticos da Libras, além de possibilitar um conhecimento melhor sobre o falante desta língua, pode também proporcionar ao sujeito surdo o acesso ao universo científico, uma vez que o leva a refletir sobre o conceito de língua, de identidade linguística, de criação lexical, de variedade linguística e da necessidade de construção de sinais que possibilitem o entendimento de conteúdos diversos no ambiente acadêmico no qual muitos surdos estão inseridos.

As palavras de Faria-Nascimento (2009) definem essa necessidade, quando diz que o discurso científico bate à porta da Libras (em franco processo de construção) com significados carentes de denominação.

2.2 A Aquisição da Linguagem

O processo de aquisição da linguagem é um fator importante que deve ser ressaltado nesta pesquisa, uma vez que através e a partir dele é que se pode compreender como os surdos não apenas adquirem a linguagem, mas também como produzem os sinais necessários para sua comunicação. Esta importância é observada por Fernandes, (2003), quando escreve:

Os estudos sobre a linguagem envolvem vários campos do saber. Pesquisas neste campo de estudo têm dedicado espaço substancial em questões levantadas desde a antiguidade clássica. A linguagem está presente nos homens, nos animais, na natureza em geral, e a ciência tem dado cada vez mais espaço a esta investigação, em sua procura por entender melhor o homem, seus mecanismos cerebrais, sua vida como indivíduo em si mesmo e como ser social. Dominar o conhecimento sobre esta questão foi e, provavelmente, será, no decorrer dos séculos, um dos principais meios para alcançarmos um dos maiores objetivos do ser humano: compreender a si mesmo e o mundo que o cerca. A ciência, a história, a filosofia, as religiões, as artes, a literatura, enfim, as ciências tecnológicas, biomédicas e sociais voltam-se para o eixo da linguagem para descreverem os fatos e os fenômenos que são o objeto de suas crenças, estudos e pesquisas. De um texto poético à resposta de uma cobaia a um estímulo dado em um experimento de laboratório, dos discursos retóricos aos programas de computadores, é através da linguagem que nos deparamos com o objeto de nossas investigações e é também através da linguagem que o descrevemos.

Para esta autora, as teorias que estão envolvidas nos estudos sobre a aquisição da linguagem, apesar de todas as controvérsias, recebem cada vez mais a atenção nas pesquisas dos cientistas desta área. Ela ressalta que existem teorias que se fundamentam nestes estudos e estas estão baseadas nos resultados deste tipo de pesquisas científicas. Parece assim conveniente que façamos uma pequena viagem em torno de algumas das principais teorias que explicam a aquisição da linguagem, por forma a obter-se uma visão geral e uma melhor compreensão acerca do tema que nos ocupa.

Antes, porém, não será demais relembrar alguns conceitos básicos a respeito de língua e linguagem, uma vez que é frequente ouvir-se o termo linguagem tomado como sinônimo de língua. Tal o caso, por exemplo, da Língua de Sinais, amiúde designada como Linguagem de Sinais.

Segundo Lyons (1987: apud Fernandes 2003), a linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Desta forma, Fernandes (2003) exemplifica, escrevendo que é possível usarmos a palavra “linguagem” como sinônimo

de qualquer meio de comunicação, como, por exemplo: linguagem corporal, expressão facial, maneira de vestir, linguagem de outros animais, sinais de trânsito, música, pintura, enfim, todos os meios possíveis de comunicação. Para esta autora, o conceito de língua é mais restrito, pois se trata de uma forma de linguagem, um tipo de entre diversos meios de comunicação, ressaltando, porém, que a linguagem não é um tipo de língua, pois encerra em si um conceito mais amplo. As línguas podem ser orais auditivas ou viso-espaciais visuais, sendo que as primeiras são assim chamadas porque a forma de recepção não grafada é a audição e a reprodução é a oralização, ao passo que as viso-espaciais são as línguas de sinais, utilizadas pela comunidade surda, que são naturalmente reproduzidas por sinais feitos com as mãos e sua recepção é através dos olhos.

Essas discussões, além de nortear os estudos sobre a aquisição da linguagem, contribuem para entendermos mais claramente alguns enfoques das principais correntes teóricas sobre esta questão.

A Aquisição da Linguagem é apresentada através de várias outras perspectivas e isto demonstra o quanto os estudiosos da área buscam respostas para seus muitos questionamentos a respeito de como acontece essa aquisição. Citaremos algumas das principais teorias que, segundo Quadros, são estudos que estão relacionados com as diferentes abordagens sobre a aquisição da linguagem.

Finger e Quadros (2008) fizeram um apanhado de várias perspectivas teóricas no que diz respeito à aquisição da linguagem. Para exemplificação, selecionamos duas dessas abordagens teóricas.

- **O que pensam os behavioristas ou comportamentalistas**

Para estes a aquisição da linguagem acontece mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua usada por pessoas que convivem com ela, e é determinada tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço que lhe é oferecido por outras pessoas em seu meio, sendo esses fatores que determinam o grau de sucesso que ela poderá atingir em seu desenvolvimento. É uma teoria que parte do pressuposto de que o conhecimento advém do meio, ou seja, não há nada de inato, tudo é aprendido (p 20). Desta forma, o aprendiz é um ser passivo diante do meio e os interlocutores da criança é que são os responsáveis pelo processo de aprendizagem (p.23). A aquisição da linguagem é um processo que se dá por estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação (Quadros, 1997).

A concepção da língua defendida pelos behavioristas é a de que os indivíduos se comportam de forma semelhante em múltiplas situações, e isto condiciona a criança a ir criando em si certas estruturas através do fornecimento de algum tipo de reforço. Assim, a língua é vista como um comportamento humano igual a qualquer outro e é aprendida por imitação, ou seja, a criança copia as produções do adulto e produz a sua fala, e esta, por sua vez, é vista como resultado de um comportamento estímulo/resposta, como se a língua fosse um simples código a ser aprendido. As crianças, para poderem aprender a língua, esperam passivamente que lhes sejam apresentados os estímulos do seu meio (p.24).

Quadros resume esta teoria dizendo que tem como premissa básica o interesse pelos aspectos observáveis e mensuráveis do comportamento, a procura por condições que coocorrem e predizem o aparecimento de comportamento verbal específico (respostas); o enfoque no desempenho, e não a competência; a aquisição da linguagem como aprendizagem de uma capacidade não muito diferente de qualquer outro comportamento.

Segundo as pesquisadoras trata-se de uma abordagem que oferece uma importante contribuição para a compreensão de como as crianças adquirem alguns dos aspectos mais rotineiros e regulares da língua. Mas, para Finger a simples imitação e prática não são capazes de explicar algumas das formas linguísticas criadas pelas crianças, que vão muito além das estruturas que elas ouvem na interação com os adultos. Ela explicita que as crianças possuem capacidade de adquirir padrões gramaticais bem complexos e são também capazes de generalizá-los a contextos inteiramente novos, pois elas criam formas novas ou novos usos de palavras até descobrirem de que modo as estruturas são usadas pelos adultos.

- **E os gerativistas, o que pensam.**

De acordo com o estudo de Quadros (2008), a abordagem gerativista é designada por alguns pesquisadores também como linguística ou inatista, designação esta que provém da convicção de que existe um mecanismo inato responsável justamente pela aquisição da linguagem, a que dão a denominação de Gramática Universal (GU).

É uma teoria que tem como principal representante Noam Chomsky, que defende a ideia de que o indivíduo já nasce com capacidades inatas. Para este pesquisador existem universais linguísticos e cognitivos que são inerentes a todos os indivíduos, ou seja, todos nascem com um conhecimento subjacente de uma gramática

geral, universal que será ativado pelo meio que propiciará ao indivíduo reconhecer regras específicas de entre as gerais que já possui.

Esta abordagem considera a linguagem como possuidora de uma gramática ou estrutura que de certa forma é independente do uso da linguagem, vê a aquisição da linguagem como um processo de descobertas das regularidades das regras das línguas que qualquer falante conhece; tem a linguagem como uma característica da espécie humana, com forte base genética, na qual o ambiente exerce um papel menor no processo de maturação.

Dentro desta perspectiva “a aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente. A complexidade da linguagem resulta da ação desses princípios e não pode ser explicada com base no conceito “vago” de analogia”. (CHOMSKY apud QUADROS & FINGER, 1988, p. 34).

Quadros chama a atenção para esta teoria, lembrando que o próprio Chomsky observara que, por muitos “séculos, a tradição das investigações focalizou o desenvolvimento humano como fruto das relações com o ambiente, com base em um conjunto limitado de operações de associação. Se isso fosse verdade, os seres humanos seriam extremamente limitados e resultado apenas de sua experiência de vida.” Desta forma, “Chomsky propõe extrapolar essa perspectiva, entendendo a linguagem como algo específico da espécie humana.” Sem esquecer o postulado de que o ambiente interfere na formação do homem, porém isso seria um fator muito mais relacionado com a doutrina do que com a essência humana. (QUADROS, 2007, p.47-48)

Fernandes (2003) contribui para esta discussão ao expor que existem estudos científicos recentes que apontam a teoria inatista como a mais aceita para explicar o fenômeno da aquisição e desenvolvimento da linguagem e da cognição. A autora cita os estudos de Pinker, que se funda nas pesquisas de Chomsky, afirmando que a linguagem é tão importante para o desenvolvimento e a sobrevivência do ser humano que está ligada ao instinto, sendo essa uma das explicações do fato de uma criança com apenas três anos de idade ser capaz de falar já com o domínio da gramática de uma língua, e também de fazer uso de um vocabulário rico e de forma mais eficaz que um computador sofisticado. E este pesquisador fundamenta seus achados teóricos relativos à construção da gramática pela criança numa hipótese denominada “continuidade”, que explica a

aquisição da língua pela introdução de dados fornecidos pelo meio (“gatilhos” provenientes da interação com o meio ambiente). A criança é levada a ativar e a estruturar sua gramática, como resultado de sua interação com os princípios gerais da gramática universal que estaria configurada em seu cérebro desde o nascimento.

A inovação de Pinker em relação ao inatismo funda-se em vincular o processo de aquisição a uma capacidade inata ativada pelo próprio instinto do indivíduo, e não se restringir apenas a considerar o meio como motivador deste processo.

As línguas de sinais, entre as quais a Libras, parecem apresentar especial interesse nas pesquisas linguísticas que se integram na perspectiva gerativista. A razão de tal interesse está relacionada com a possibilidade de determinar os princípios da UG independentemente da modalidade da língua. Se isso for possível, as línguas de sinais podem ser exemplos de línguas que fortalecem a proposta gerativista quanto à existência de um módulo da linguagem na mente/cérebro do ser humano.

- **E os interacionistas: o que pensam e acreditam**

Segundo Quadros, esta é uma abordagem que se subdivide em dois enfoques. O primeiro, denominado cognitivista, está baseado nos estudos de Piaget e aproxima-se da teoria linguística, uma vez que também ressalta as estruturas internas como determinantes do comportamento, considerando a linguagem como um sistema simbólico governado por regras, sublinhando a distinção entre competência/performance e entre estrutura profunda/superficial. Os defensores desta perspectiva também se propõem como objetivo a investigação do que há em comum e universal no desenvolvimento, diferindo, porém, da abordagem linguística por considerarem o desenvolvimento da linguagem como parte do desenvolvimento cognitivo não linguístico, encarando a linguagem como consequência do desenvolvimento cognitivo.

O segundo enfoque social é defendido pelos sócio interacionistas que, na esteira do russo Vigotsky, assumem que a linguagem possui uma estrutura e regras gramaticais que a tornam diferente de outros comportamentos. Esse autor consigna que para estes teóricos o papel do ambiente na produção da estrutura da linguagem é muito importante, postulando que as regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social. Isto significa, portanto, que valorizam a linguagem dirigida à criança e que visa facilitar o desenvolvimento, considerando-a determinante para que ocorra a aquisição. Consideram igualmente que o ambiente linguístico é

restringido por fatores que favorecem a aquisição da linguagem, fornecendo às crianças as experiências linguísticas necessárias.

Quadros, no seu resumo, ainda registra que as pesquisas sobre a aquisição da linguagem passaram a procurar explicações para o processo de aquisição depois dos conflitos entre as abordagens comportamentalistas e a abordagem linguística, com o que o objetivo deixou de ser descritivo e passou a ser explicativo.

A partir destas questões teóricas buscaram-se teorias que pudessem ressaltar ou explicitar a questão da aquisição da linguagem por pessoas surdas, ou seja: quais as abordagens que nos remetem para a situação da aquisição da linguagem de crianças surdas? Quais os estudiosos que, de forma direta ou indireta, consciente ou inconsciente fizeram referências em seus estudos a esses indivíduos?

Fernandes (2003) responde a estes questionamentos, referindo-se à teoria que pressupõe os fundamentos biológicos da linguagem, enfatizando o caso dos surdos que não tiveram contato suficiente com o português que pudesse determinar neles alguma competência linguística nessa língua, por forma a servirem como exemplos científicos irrefutáveis da não exposição ao meio linguístico de modo natural. Para esta autora, esta seria uma teoria que, sob muitos aspectos, poderia explicar o processo de aquisição da linguagem do surdo.

A partir da afirmação categórica de que as crianças surdas buscam criar e desenvolver alguma forma de linguagem, estudos citados por Sacks (1990) demonstram que, mesmo elas não tendo acesso a nenhum tipo de língua oral-auditiva ou visoespacial, desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual com semelhanças entre si, ainda que estas crianças nunca tenham tido contatos umas com as outras. Sendo assim, a escritora ressalta que a conclusão dos pesquisadores da área é que não se pode pressupor que uma criança surda não desenvolva uma linguagem própria na ausência de aquisição de uma língua convencional e que não se utilize dela para, por exemplo, para a resolução de testes cognitivos. Ela acredita ser convincente a pressuposição de que a semelhança existente entre os sistemas desenvolvidos por essas crianças possa advir de universais linguísticos.

Obviamente que existem muito mais teorias que visam explicar o fenômeno da aquisição da linguagem, contudo Fernandes comenta que tradicionalmente são duas as principais teorias que fundamentam esses estudos, sendo que uma está baseada no estruturalismo europeu e é representada por Jean Piaget (1936), tendo a outra os alicerces no já mencionado inatismo, representado por Chomsky (1965). Ressalta a

autora que estas duas teorias advogam razões opostas para explicar o processo de aquisição da linguagem.

Ora, Piaget acredita que as pessoas nascem apenas com uma potencialidade que é a capacidade de aprender, sendo que todo o conhecimento e o desenvolvimento da criança irá depender da exposição desta ao meio e aos estímulos vindos desse meio. Para este estudioso, a transferência e a assimilação de “estruturas” é a base do conhecimento (p.98), ou seja, cada estrutura (conhecimento, estímulo do meio), ao ser assimilada pelo indivíduo, encontra, naturalmente, estruturas que já foram assimiladas anteriormente; os processos mentais, por sua vez, “reorganizam” as estruturas adquiridas de acordo com as que já existem até alcançar um estado de “acomodação” das estruturas antigas com as novas. Trazendo como consequência uma cadeia cíclica de operações, denominada: “assimilação, reorganização e acomodação”, que acaba provocando o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo. Assim, para Piaget, uma língua é adquirida por assimilação dos modelos fornecidos pelo meio.

Por sua vez, a teoria da fundamentação biológica (inatismo) baseia-se em alguns pressupostos que Fernandes explicita, ao falar da percepção dos comportamentos básicos e do processo de desenvolvimento da linguagem, de acordo com os pressupostos da teoria inatista tal como definida por Lenneberg (1975), que ratifica os argumentos de Chomsky e que assenta como pontos principais a assunção de que o indivíduo é dotado de uma forma específica de processar os dados da realidade, sendo que a principal manifestação deste atributo é a capacidade de síntese dos processos linguísticos. Esta capacidade precisa de matéria prima linguística para desenvolver-se, algo que encontra ou lhe é fornecido pelo ambiente. Desta forma, a disponibilidade linguística é um estado de estrutura linguística latente e o desabrochar da linguagem é o processo pelo qual esta estrutura se manifesta de forma concreta. Outro dos pontos em consideração é aquele que explica que cada pessoa é uma réplica de outro em termos de seu potencial linguístico, e que a exposição ao ambiente linguístico é importante e necessária para ativar aquela estrutura latente anteriormente citada, para que assim o indivíduo possa sintetizar ou recriar todo o mecanismo linguístico a partir dos dados aos quais ficou exposto.

Sendo assim, é possível admitir um ponto de partida comum no processo de aquisição de surdos e ouvintes, levando-se em consideração que os princípios inatos que determinam a natureza do pensamento podem ser ativados, segundo Chomsky, inconscientemente, e que a capacidade de desenvolvimento da linguagem é atribuída ao instinto, de acordo com Pinker. Fernandes, porém, lembra que, se for levado em

consideração que a aquisição da linguagem está ligada ao crescimento e maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas, os estímulos aos quais os surdos são expostos são diferentes dos ouvintes, o que os deixa em condições diferentes no que se refere às línguas orais-auditivas.

Como resultado deste posicionamento teórico, a pesquisadora que temos seguido ressalta que é muito importante propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua, sendo esta uma maneira de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística. Para a autora, se estas condições não forem oferecidas, todas as outras formas de introdução de mecanismos linguísticos para os surdos serão consideradas como não naturais, exigirão um esforço grande e prejudicarão o desenvolvimento natural da criança: para já não nos referirmos ao fato de que o surdo tem o direito de ter acesso ao instrumento linguístico característico da comunidade na qual naturalmente está inserido.

2.2.1 Aquisição da Linguagem com crianças surdas

As Línguas de Sinais possuem os mesmos constituintes das línguas orais. Por estarem estruturadas, tal como as línguas orais, com elementos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, oferecem aos seus nativos oportunidades de aquisição em igualdade de condições. Ou seja, crianças ouvintes (falantes) e crianças surdas (sinalizantes) apreendem a língua na mesma proporção. (Petito apud Diane Lillo-Martin 1991).

Isto significa que crianças surdas, filhas de pais surdos e que têm contato com a língua de sinais desde o nascimento, possuem condições iguais às de uma criança ouvinte, filha de pais ouvintes, para aprenderem a sua língua materna. É evidente que o tempo de maturação de uma criança para outra varia, uma vez que se encontram expostas a ambientes e culturas diferentes. Entretanto, em se tratando de aquisição da linguagem, terão um tempo de maturação idêntico.

Os marcos que Petitto, afirma serem 'idênticos' entre crianças sinalizantes e crianças falantes incluem o balbúcio (7-12 meses de idade); o estágio da primeira palavra (11-14 meses) e o estágio dos primeiros pares de palavra (16-22 meses). Além disso, Petitto afirma: "padrões conversacionais e sociais do uso da linguagem..., bem como os tipos de coisas sobre as quais elas 'falam'..., demonstraram, sem sombra de dúvida, que seu processo de aquisição segue a mesma trajetória de crianças ouvintes da mesma idade, em processo de aquisição da língua falada" (LILLO-MARTIN, 1991).

Desta forma, pode dizer-se que a aquisição da linguagem acontece sem grandes dificuldades, apesar da variabilidade. Alguns fatores, porém, podem intervir no desenvolvimento deste processo como, por exemplo, o caso das crianças que têm privação sensorial.

Segundo Kail (2013), as crianças surdas são marcadas por uma grande heterogeneidade e existem múltiplos fatores que influenciam na aquisição da língua oral, como sejam: o nível de deficiência auditiva, o estágio do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada, ou língua de sinais), assim como o tipo de escolaridade (especializada ou inclusiva).

Entende-se que a criança surda assimila a língua de sinais como sua língua materna, adquirindo peculiaridades em inúmeros aspectos socioculturais, interpessoais e cognitivos. Dessa maneira, a língua materna de uma criança surda ocorre em concordância com o ambiente em que vive. Quando a criança surda nasce numa família de pais surdos, a língua materna desta criança exprime-se em Libras e a mesma terá maior facilidade para se tornar uma pessoa bilíngue. Em se tratando de uma criança surda e filha de pais ouvintes, a língua materna passa a ser a língua oral auditiva, o que gera maior dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa e da Libras, impedindo que a criança se torne bilíngue com mais facilidade. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais.

Estudos feitos demonstraram que os mecanismos da aquisição da língua de sinais se parecem com aqueles que estão presentes na aquisição da língua oral. Diante desta assertiva, parece-nos pertinente relatar as observações citadas por Kail (2013), que explicita como se dá este processo:

Existe um balbucio manual, feito pelas crianças surdas, que aparece entre os 7 e os 11 meses. Essas crianças começam a produzir, em seguida, signos isolados, cuja aparição parece ser mais precoce do que a das palavras isoladas por parte de crianças ouvintes, ao menos no caso da ASL. Essa precocidade seria confirmada pela rápida extensão do vocabulário e pelo surgimento das primeiras combinações de signos. As relações semânticas são completamente similares às da aquisição típica da linguagem: locativos, possessivos, ações. Depois surge a expressão das causas e modalidades e a criança sinalizadora aprende a integrar todas as estruturas, desde a frase mais simples até as frases mais complexas, para as quais ela se apóia também em signos faciais. Por ocasião da produção de relatos curtos, as mudanças na posição do corpo remetem aos diferentes marcadores discursivos.

Nesse sentido, o balbucio é uma questão importante a ser considerada no processo de aquisição da linguagem, tanto em crianças ouvintes quanto em crianças surdas. Ambas, de 6 a 8 meses, começam a balbuciar. A criança ouvinte começa a balbuciar sílabas antes de falar palavras completas. A criança surda passa pelo mesmo processo, só que, ao invés do som da fala, ela vai sinalizar através de balbucios manuais. Um exemplo típico seria a palavra “mamãe”, que é balbuciada pela criança ouvinte pelo começo do som da letra “m” ou “mmm”, para em seguida pronunciar “ma”, “ma”, “e”, e, finalmente chegar à palavra “mamãe”. O balbucio na criança surda para este mesmo significante começaria com o movimento (parâmetro das línguas de sinais) do braço, configuração (outro parâmetro) da mão em “s” e finalmente a conclusão do significante com o ponto de articulação (mais outro parâmetro da língua) na boca, passando, assim, a criança pelo balbucio até chegar à palavra.



FIGURA IX – Palavra Mãe

FONTE: <http://educandocomarte10.blogspot.com.br/2011/07/libras-familia.html>

Quadro e Cruz (2011) apresentam os diferentes estágios de aquisição na língua de sinais, que se resumem em um período chamado pré-linguístico, no qual se verificou que justamente esse balbucio ocorre tanto em bebês surdos como ouvintes, e que é uma produção manifestada não apenas por sons, mas também por sinais. As pesquisadoras detectaram em seus estudos duas formas de balbucio manual, sendo um silábico, e o outro a gesticulação, no qual o primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais e o segundo não apresenta organização interna. Essas vocalizações, tanto nas crianças surdas como nas crianças ouvintes, são interrompidas, uma vez que o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. Para as autoras, essas duas formas encontradas sugerem a existência de uma capacidade para a linguagem intrínseca aos seres humanos. Um fato muito interessante foi observado por elas, e é que as crianças ouvintes que são filhas de pais surdos demonstraram dois tipos de balbucio até a chegada a produção das línguas, ou seja, por

terem *input* nas duas línguas, dos pais surdos e dos familiares e amigos ouvintes na língua oral portuguesa, acabam crescendo bilíngues.

O desenvolvimento dos mecanismos físicos (movimentos, coordenação motora) possibilita a operacionalização dos gestos que não se configuram como sinais, pois consistem apenas em tentativas de comunicação. No afã de se comunicarem com seus filhos surdos, pais ouvintes estabelecem uma convenção de gestos caseiros que servem para uma comunicação entre os membros da família. Ao gesticular, por exemplo, a palavra “água”, provavelmente os pais de uma criança surda que não sabem Libras utilizarão o gesto convencional usado pelos ouvintes, simbolizando o ato de beber, ou seja, para que seu filho surdo, quando quiser água, não aponte mais para a geladeira, os pais criarão e estabelecerão a linguagem gestual, porém, esta não se constitui como língua, pois o sinal em Libras para a palavra “água” é convencionado através da Configuração “L”, do Ponto de Articulação no local do queixo e do Movimento na locação.

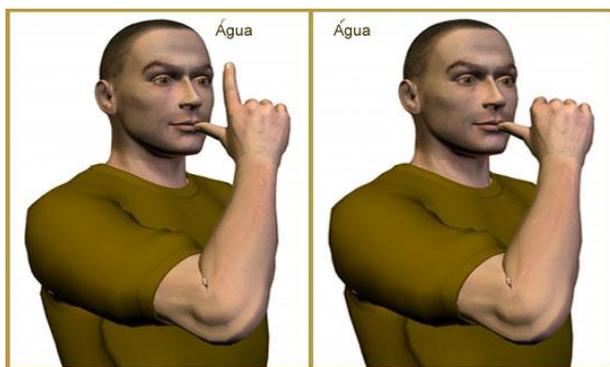


FIGURA X – Palavra Água

FONTE: <http://www.dicionariolibras.com.br/website/>

Outra questão a ser considerada diz respeito a pais que se propõem a aprender Libras, através de cursos, para se comunicarem com seus filhos. Ora, se Libras é um idioma, este candidato a aprendê-lo deverá passar pelo básico, intermediário, avançado e conversação. Esses estágios levam tempo e, como a gramática da Libras é diferente da Língua Portuguesa, é bem provável que alguns desses pais internalizem o Português Sinalizado e não a Libras, repassando aos seus filhos uma gramática constituída de elementos que não pertencem à língua de sinais.

O Português Sinalizado se constitui em uma tradução literal da Língua Portuguesa em que palavra por palavra é sinalizada. É mais ou menos parecido com tentar traduzir literalmente a letra de uma música em Língua Inglesa, sem conhecer a gramática desta língua.

O seguinte estágio encontrado pelas autoras é denominado como “estágio de um sinal”, o qual, a partir dos estudos de Quadros, se supõe que tem início mais ou menos

por volta dos 12 meses de uma criança surda e pode ir até os 2 anos de idade. Nesta fase a criança faz referência aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando: como que corresponde à fase de engatinhar e caminhar. Há uma comunicação com brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos; neste nível verifica-se uma imitação por parte da criança dos sinais produzidos por outras pessoas, com configurações de mão e movimentos imperfeitos, mas com o uso de alguns sinais consistentes.

Outro estudo interessante citado por Quadros e Cruz (2011) diz respeito à observação feita por Petitto e Bellugi (1998) de que as crianças menores de dois anos não usam os dispositivos indicativos da ASL, sendo que estes envolvem o sistema pronominal das línguas de sinais, ou seja, de acordo com essas pesquisas, tanto as crianças surdas como as crianças ouvintes com menos de um ano usam o apontar para a indicação de pessoas e objetos; no entanto, quando surge a fase do sinal, o apontar desaparece, o que demonstra o que parece ser uma reorganização básica na qual a criança transforma o conceito da apontação, que era visual, para um elemento do sistema gramatical da língua de sinais.

Toma-se como exemplo desse estágio uma criança falante da Língua portuguesa que começa a empregar o sistema pronominal, quando diz: “eu quero água” ou “tu ‘quer’ bombom?”, e, em outro estágio de internalização da gramática de sua língua, oculta a apontação e diz: “Quero água” e “quer bombom?”. Entretanto, a criança surda, fazendo uso da gramática de sua língua diria em um primeiro momento: “eu querer água” ou “água eu querer” ou, ainda, “querer água eu” para posteriormente dizer, apenas: “querer água”, “água querer”.

Tais termos dêiticos, no processo de aquisição da linguagem, formam a base da referência pronominal, da concordância verbal e das relações gramaticais nas línguas de sinais, conforme ensinam Bellugi e Klima *apud* Quadros (1997).

Segue-se o estágio das primeiras combinações, assim chamado porque aparecem as primeiras combinações de sinais, mais ou menos por volta dos 2 anos de idade nas crianças com surdez. É uma fase em que a criança aponta, olha, toca e identifica as coisas às quais está se referindo, além de possibilitar a compreensão do que deixou de dizer. Há uma combinação de dois sinais e as crianças surdas já utilizam a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto: como, por exemplo, a sinalização: EU QUERER ou QUERER ÁGUA. As autoras chamam a atenção para a importância de nesse período essas crianças terem contato com adultos fluentes na Libras, uma vez que se trata de um nível em que a língua está sendo constituída e as regras já são observadas de forma implícita. É um processo no qual a língua está sendo interiorizada no falante “nativo”,

dando-se a aquisição de sua própria língua e das regras desta de forma natural e espontânea, sem que exista consciência desse processo.

As crianças nesse estágio começam a fazer uso do sistema pronominal inconscientemente e, apesar de uma aparente relação entre a forma e o significado do apontar representando os pronomes na Libras, esta relação não é para a criança de compreensão muito óbvia.

Os exemplos “AULA, IR” (Vou à aula) e “EU, SAIR, TCHAU” (Eu estou saindo, tchau) demonstram, além da ordem básica sujeito/verbo/objeto, possibilidades do emprego do sistema pronominal em que, no primeiro momento, se omite o sujeito e, posteriormente, a criança o emprega como dispositivo indicativo a partir do momento em que lhe for internalizada a gramática.

O último estágio é chamado de múltiplas combinações e Quadros (2010) apresenta os resultados obtidos por estudos sobre esse estágio, informando que se trata de uma fase em que as crianças entre 2 anos e 6 meses e 3 anos começam a produzir palavras variadas, dizendo-se por isso que se trata de um período de “explosão do vocabulário”. De fato, tanto as crianças surdas como as ouvintes falam bastante, já existindo uma melhor compreensão e um uso menor de subentendidos, dando-se início ao uso de frases curtas e sentenças.

Ocorrem, segundo relatos de pesquisadores, distinções derivacionais, porém as crianças surdas ainda não fazem uso dos pronomes identificados espacialmente ao fazerem referência às pessoas e objetos que não estão fisicamente presentes. A partir dos três anos a criança já começa a falar do seu ambiente imediato, sobre o que faz ou pensa em fazer, ela compreende os familiares, os amigos e se faz entender, começando a usar o sistema pronominal ainda com alguns erros quando os referentes não estão no contexto do discurso.

Baseando-se nos estudos de Lillo-Martin (1986), Quadros (2011) oferece uma reflexão sobre o fato de a língua de sinais não ser auditiva-oral, e sim viso-espacial, e sobre os efeitos desta modalidade, que poderia implicar diferenças, na aquisição de linguagem por crianças surdas. Está-se assim a tocar na questão da iconicidade¹³ das línguas de sinais.

O fato de alguns sinais possuírem uma motivação icônica, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal são consideradas pelos estudiosos conquistas

¹³ É a transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, as onomatopéias nas línguas faladas são consideradas por alguns autores como icônicas, pois há uma tentativa de reprodução na fala da produção sonora “real” (do objeto ou animal), expressando certa identidade. QUADROS e CRUZ, 2011.

tardias, pelo menos é o que demonstram os estudos feitos até o presente momento. Em relação com a Libras, Quadros (2011) observou que na criança, por volta dos 3 anos e 6 meses, se dá a utilização da concordância verbal com referentes presentes; por volta dos 5 anos e 6 meses, a criança já conta histórias complicadas sobre fatos que ocorreram no passado ou que ainda poderão acontecer e a concordância verbal é bastante usada pelas crianças que estão adquirindo a Libras nesta fase; entre os 6 e 7 anos, a criança comunica a qualquer pessoa o que faz e o que tem experienciado, podendo manter longas conversas, acompanhar as conversas em grupos e usar a linguagem para influenciar o pensamento dos outros.

É importante salientar que, em resultado destes estudos, as autoras que vimos citando concluem que a criança surda que tem acesso a uma língua de modalidade espaço-visual, com pais surdos, acaba desenvolvendo naturalmente uma linguagem. Chegam assim à conclusão de que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida, mas na função linguística que a serve. Existe um ponto mencionado pelas pesquisadoras que vale a pena ressaltar, e é que a maioria dos estudos de aquisição da linguagem se deteve em crianças surdas, filhas de pais surdos usuários da língua de sinais, sendo que os estudos sobre crianças surdas, filhas de pais ouvintes, fazem parte de uma área que precisa de mais pesquisas. A explicação para este fato pode resultar da circunstância de que no primeiro caso as crianças apresentam o *input* linguístico adequado e necessário para garantir possíveis análises sobre o processo de aquisição.

Outro exemplo interessante diz respeito aos ouvintes filhos de pais surdos que são criados em ambientes imersos em comunidades surdas e, por conta disso, tornam-se bilíngues, uma vez que se viram na necessidade de adquirirem não só a língua de sinais dos pais e amigos surdos, mas também a língua oral (no caso o português) com os amigos, parentes e vizinhos ouvintes. Desta forma, as pesquisadoras lembram que tanto os filhos surdos quanto os ouvintes que têm pais surdos recebem igualmente a oportunidade de ter acesso a uma língua que garante o desenvolvimento da linguagem (Skliar e Quadros, 2001; Padden e Hummphies, 1988, apud Quadros e Cruz, 2011).

A preocupação de alguns pesquisadores da área é com as crianças surdas, filhas de pais ouvintes que geralmente não conhecem a língua de sinais e muitas das vezes não têm contato nenhum com surdos, situação esta que abrange a grande maioria dos surdos. Cumpre lembrar que esses fatores acabam interferindo na aquisição da linguagem por essas crianças, uma vez que existe todo um processo, que se inicia a partir do momento em que os pais ouvintes tomam conhecimento da surdez do filho, acabam (ou não) por

aceitar o fato, buscam a cura, aceitam o conhecimento e o contato com a língua de sinais e optam pelo seu uso, ou seja, por estes motivos, muitas das vezes é tardiamente que essas crianças iniciam o contato com a língua de sinais e o processo de aquisição desta linguagem.

Por conseguinte, é importante um olhar sobre os diferentes contextos nos quais estas crianças surdas estão inseridas. Ou seja, em primeiro lugar o lar, saber se o pai e a mãe são surdos ou ouvintes; se usam a língua de sinais; se apenas um deles é surdo e, no caso de o ser, se é falante da língua sinalizada; se elas têm parentes surdos; se possuem relações com outros surdos; na escola em que a criança estuda saber se é uma escola específica para estudantes surdos ou uma escola comum; se existem surdos adultos que possam oportunizar um ambiente bilíngue; se há um intérprete, se esse intérprete oferece um eficiente modelo linguístico da língua de sinais; se nestas escolas se encontram matriculadas outras crianças surdas, para a garantia de contato com seus pares; se a mesma escola apresenta uma abordagem bilíngue, considerando a língua de sinais como primeira língua e o português escrito ou oral como segunda língua; se neste ambiente se proporciona aos pais o conhecimento sobre as várias possibilidades de aquisição da linguagem para essa criança.

Outro fator que influencia neste processo de aquisição é o período do diagnóstico, o que pode ocasionar uma perda não apenas no tempo como no desenvolvimento do processo dessa aquisição, tornando-se necessário avaliar e acompanhar essas etapas e proporcionar um *input* linguístico adequado para que essas crianças possam desenvolver-se de forma adequada e sadia, tanto linguístico como socialmente.

Levando em consideração a proposta de Lenneberg sobre a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, que tem início aos 2 anos de idade e se encerra por volta da puberdade, e também pressupondo a ideia de que a linguagem é inata, a criança que não adquire linguagem nesse período sofre grave prejuízo em seu desenvolvimento linguístico. Referindo-se a essa questão, Quadros (2008, p.46) ressalta que:

O período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram impedidas de acessar a linguagem durante esse período. Essas crianças apresentaram dificuldades (e impossibilidades) de aquisição da linguagem, especialmente da sintaxe (em nível de estrutura). Também há evidências de crianças surdas, filhas de pais ouvintes (Singleton e Newport, 1994), que foram expostas à língua de

sinais americanas depois dos 12 anos. Essas crianças, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Dados de aquisição de segunda língua também indicam que as crianças expostas à língua estrangeira atingem melhor competência do que pessoas que adquirem línguas depois do período crítico. Adquirir uma língua (nativa ou estrangeira) depende de um processo de aquisição que é natural à criança.

Posto isto, não se pode fechar este tópico sem mencionar a importância do bilinguismo no processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, que é, para Fernandes, o caminho mais lúcido que respeita o surdo e sua cultura, e que não consiste apenas em expor a pessoa surda a duas línguas na escola, nem em incluir a língua de sinais como um elemento redentor no processo educacional ou como um recurso facilitador da aquisição de conteúdos para esses indivíduos, nem se limita mesmo tampouco à presença de um intérprete no contexto da sala de aula, nem é apenas a inclusão de uma língua sinalizada ao lado de uma língua oralizada, nem a simples tradução do conteúdo de uma língua para a outra. De fato, para esta pesquisadora:

Não há apenas surdos a ensinar, mas ouvintes e surdos a aprender como educar surdos. Os últimos 100 anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também de seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. Temos consciência de que a língua de sinais tem o seu posto garantido de fato, embora muitas vezes ainda não de direito. Mas foram os fatos e não o direito que impuseram, quase sempre, as razões da verdadeira cidadania. (FERNANDES, 2003, p.55)

A proposta bilíngue deve não apenas considerar a língua de sinais como primeira língua da criança surda, como também oferecer a esta criança uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua. (Cummins, 2000)

O âmbito linguístico no qual a criança surda está inserida pode vir a ser determinante na construção da aquisição da linguagem, pois mesmo quando existem fatores internos que permitem assimilar a linguagem de forma natural e normal, como é o caso das crianças ouvintes, há chances de retardo linguístico e/ou sequelas devido à falta de *input* de uma língua a que a criança tenha acesso o quanto antes possível. Ora, os estudos realizados referentes ao processo de aquisição normal da linguagem por crianças surdas revelam a importância de os profissionais envolvidos no diagnóstico e na intervenção terapêutica com estas crianças ponderarem a língua de sinais como uma viabilidade real para a aquisição normal da linguagem. Também as pesquisas

concernentes ao processo de aquisição da língua de sinais mostram que este precisa ser compartilhado com os pais, que muitas vezes não têm conhecimento dessa possibilidade e com isso deixam de entender e de serem compreendidos pelos filhos por um longo tempo. Ora, um processo normal de aquisição da linguagem contribui para que a criança surda cresça incluída em sua família e para que tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem de uma criança ouvinte.

Assim, é muito comum encontrar crianças surdas com desempenho linguístico comprometido e progressos lentos em seus processos de comunicação, pois a maioria chega à escola sem acesso à língua materna. A verdade é que, para esses surdos, a língua de sinais não será aprendida de forma natural. Ela é ensinada, sistematicamente, na escola. Ora, a escola bilíngue pressupõe o uso concomitante de duas línguas de modalidades diferentes. A L1 é a Libras e a L2 a Língua Portuguesa, só na modalidade escrita, uma vez que a escola não trabalha mais na perspectiva oralista, empregando treinos orofaciais na tentativa de ensinar o surdo a falar. Entretanto, o bilinguismo não pode ser pensado apenas matematicamente como DUAS línguas, mas como duas culturas diferentes em contato, duas identidades diferentes postas frente a frente.

Tais considerações são pertinentes por trazerem problematizações acerca dos ensinamentos de L1 e L2 para crianças surdas. A Libras é a língua que medeia o aprendizado da Língua Portuguesa. Em uma proposta bilíngue não há como o surdo ter acesso a L2 sem uma língua materna. Portanto, o período crítico sinaliza complicações tanto em L1 quanto em L2, uma vez que o surdo precisa de se comunicar na modalidade escrita da Língua Portuguesa por se constituir a Libras, ainda, como uma língua ágrafa, embora existam no Brasil duas propostas de escrita de sinais: o *sign writing* e o ELIS (As informações sobre o método Elis podem ser encontradas na tese de doutorado de Mariângela Estelita Barros intitulada “ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática” e o Sign Writing– Escrita da Língua de Sinais na tese de doutorado de Marianne Rossi Stumpf intitulada “ A aprendizagem da Língua de Sinais pelo sistema SignWriting:Língua de Sinais no papel e no computador”) . Trata-se, porém, de sistemas que ainda não estão oficializados. Brasil (2002), reportando-se à Lei de Libras 10. 436, afirma que “a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

Há, portanto, uma grande diferença entre surdos que adquirem uma língua antes de irem à escola e surdos que aprenderão sua língua de forma sistematizada. Dominar sua língua materna é condição *sine qua non* para que o surdo aprenda uma segunda língua, situação cotidiana na escola de surdos.

Em meio a todas essas questões, uma afirmativa se impõe no universo da aquisição da linguagem das crianças surdas: “A criança surda não é uma criança ouvinte que não ouve”.

2.3 Teoria Lexical e a Lexicalidade na Libras

A importância do entendimento da criação lexical torna-se um fator preponderante neste estudo, pois o acesso de educadores de surdos e dos próprios surdos ao nível acadêmico, a iniciação científica deles nestes ambientes e a licenciatura em letras/libras fomentaram a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas sobre o léxico da Libras. Castro Júnior corrobora este ponto de vista ao escrever que é pelo léxico que identificamos a cultura de um povo, de uma comunidade.

Para um melhor entendimento sobre como acontece a lexicalidade na Libras, assentaremos alguns princípios acerca da morfologia desta língua.

Assim, segundo Quadros (2004), algumas questões precisam ser colocadas antes de um estudo sobre a morfologia da língua brasileira de sinais. A primeira das dificuldades encontradas, ao descrever e explicar a morfologia da mesma, diz respeito ao peso da tradição, que acaba por dificultar a revisão e a adoção de novas posições. Pode-se, de fato, optar ou por um estudo a partir da morfologia das línguas orais, o que pode ocasionar uma desconsideração das especificidades das línguas de sinais no que diz respeito à sua modalidade de percepção e produção; ou, em alternativa, pode reduzir-se a um estudo da morfologia das línguas de sinais, o que se torna difícil, devido ao fato de a bibliografia existente ser reduzida e limitada, centrada, além disso, principalmente na língua de sinais americana, sendo raros os estudos linguísticos da língua de sinais brasileira.

Outra situação a considerar é que alguns aspectos, por serem tão abrangentes, não possibilitam condições para a investigação, além da carência de evidências empíricas e teóricas. Portanto, pode-se dizer que se trata de um estudo linguístico que, embora possível, está rodeado de grandes e inúmeras dificuldades.

No que diz respeito a conceitos, a autora citada explicita que morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais e das regras que determinam a formação dessas palavras. Por sua vez, os morfemas são unidades mínimas de significado. Ora, todos os usuários de uma língua conhecem muitas palavras, tal como os usuários das línguas de sinais conhecem também milhares de sinais. A associação do sinal com o seu respectivo significado faz com que as pessoas identifiquem os sinais da língua. No caso dos surdos que usam uma língua de sinais, devido ao seu conhecimento

fonológico específico, estão habilitados a saber se uma cadeia de Configuração de Mão, Movimento e Locação pode ou não ser um sinal de sua língua, e, se não conhecerem o significado de algum sinal, concluem ou que o sinal é desconhecido ou que não é um sinal pertencente à sua língua. (QUADROS, 2004)

Assim como as palavras, os sinais pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras; por conseguinte, as línguas de sinais possuem um léxico e um sistema de criação de novos sinais no qual os morfemas são combinados. Esses processos combinatórios são diferentes nas línguas orais e nas línguas de sinais, uma vez que, naquelas, as palavras são muitas vezes formadas pela adição de um sufixo ou prefixo a uma raiz, ao passo que, nestas, elas resultam, frequentemente, de “processos não concatenados no qual uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização.” (KILMA e BELLUGI, 1979 *apud* QUADROS 2004).

Outro ponto interessante de observar é o que ressaltam Oliveira e Machado, quando explicam que a morfologia da língua de sinais traz consigo características complexas no que diz respeito à derivação, flexão e composição, observando-se, quanto à motivação icônica, uma lexicalização e uma sistematicidade linguística. Para Zeshan (2007, p.157) mudanças na configuração de mão podem demonstrar distinções morfológicas. Como exemplo, ela cita os graus aumentativo e diminutivo dos substantivos, que são expressos por muitos sinais como [PEQUENO], [POUCO], [GRANDE], [MUITO] que, na maioria das vezes, ficam pospostos ao sinal.



FIGURAS XI (PEQUENO), XII (POUCO), XIII (GRANDE), XIV (MUITO)
FONTE: DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILINGUE

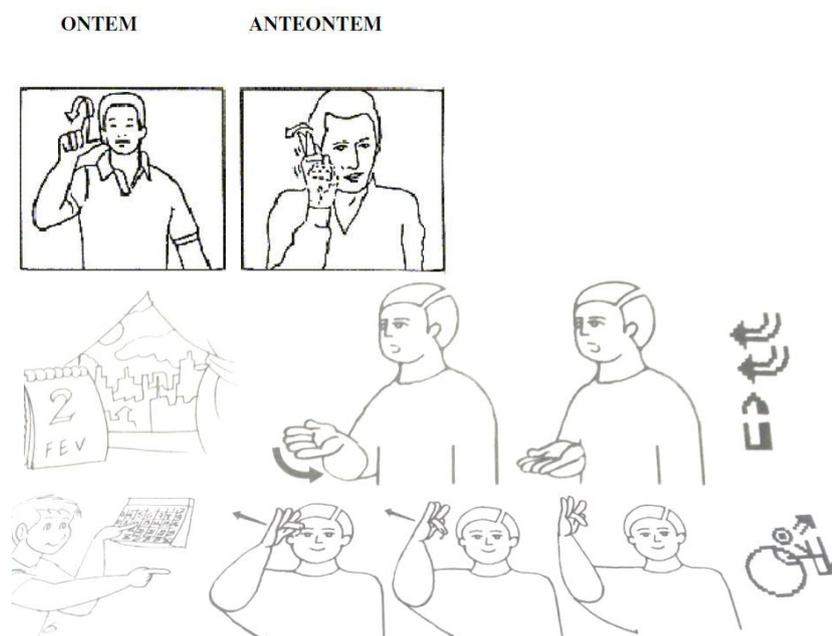
Para Sandler e Lillo Martin (2006, p. 21), o estudo da morfologia nas línguas de sinais possibilita uma observação melhor do sistema linguístico dessa língua em funcionamento. Os pesquisadores explicitam que, assim como as línguas orais, toda língua de sinais tem uma base icônica, uma vez que representa imagens visuais e relações espaciais e que as palavras (sinais) podem apresentar complexidades morfológicas.

Com relação a essa questão, Faulstich (2006) lembra que, toda vez que se afirma que a Libras é uma língua icônica, é necessário levar em consideração os campos da forma e da construção mental, uma vez que, para essa autora, se a Libras for considerada icônica só por sua forma, da figura e da representação visual do objeto, ela não poderá ser considerada uma língua, pois nenhuma língua é só forma, desprovida de conteúdo.

Para Ferreira, a questão da iconicidade ou a semelhança entre a forma de um signo e o que ele representa não é universal, mas irá depender dos referentes e da cultura de cada grupo que sinaliza para poder tornar-se convencional. Mas ela ressalta que nem todo sinal é icônico e existem sinais mais ou menos icônicos na Libras (Quadros; Karnopp, 2004: 31-32). E foi devido a esta característica icônica que a Libras foi, e ainda é, algumas vezes, vista como mímica, gestos ou pantomimas.

Ainda no que diz respeito aos aspectos morfológicos, Ferreira Brito (1995) expõe algumas considerações importantes sobre os mecanismos gramaticais das línguas de sinais, como, por exemplo: em relação ao grau, uma modificação e extensão do Movimento de alguns sinais pode perfeitamente possibilitar a ideia da existência de grau, como se viu no exemplo citado anteriormente sobre o aumentativo e o diminutivo. Em relação ao gênero em língua de sinais, a pesquisadora discorre que os nomes não apresentam flexão de gênero e que, para o substantivo, a indicação de sexo é feita utilizando o sinal HOMEM-MULHER, tanto para pessoas como para animais. Quanto ao número, a Libras usa os valores singular, dual e plural como, por exemplo, no caso dos substantivos, esse valor dual é expresso pela repetição do sinal e também pela antecipação ou posposição do número DOIS, assim como por um movimento semicircular orientado para os dois referentes; já a pluralidade acontece com a repetição do sinal três ou mais vezes, pela antecipação ou posposição de sinais que indicam número ou ainda por movimentos semicirculares que possam abranger pessoas ou objetos em questão; algumas vezes, é também utilizado o sinal MUITO.

Outro aspecto que a autora aborda diz respeito a como são apresentadas as pessoas do discurso, pois a Libras aponta três pessoas do discurso tanto no singular como no plural: no primeiro caso, a configuração da mão é em [G] com o indicador apontando para o peito de quem fala na primeira pessoa; na segunda pessoa, apontando para com quem se fala; as terceiras pessoas se apresentam através de pontos no espaço que são estabelecidos no discurso e também pela localização do referente presente. Por sua vez, o plural utiliza um movimento semicircular para a segunda pessoa e um movimento circular para a primeira pessoa. Para expressar o tempo são utilizados os locativos temporais demonstrando relações espaciais entre si, o presente (HOJE, AGORA) é representado através de um plano vertical em frente ao corpo de quem fala, o futuro, quando é próximo, é demonstrado por um movimento curto direcionado para frente de quem fala (AMANHÃ), já o futuro distante é manifestado através de um movimento mais amplo, que é afastado para frente do corpo de quem está falando (DAQUI A MUITO TEMPO), o passado é demonstrado pelo movimento sobre o ombro com o objetivo de atingir o espaço anterior ao ouvido (ONTEM), e o passado distante é feito por um movimento amplo que se estende bem além das costas (HÁ MUITO TEMPO).



FIGURAS XV (ONTEM, ANTEONTEM), XVI (AMANHÃ), XVII (HOJE)
FONTE: DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILINGUE

Em se tratando do aspecto em línguas de sinal, a pesquisadora discorre que, devido ao fato de ser uma língua multidimensional, os parâmetros se alteram para que se obtenham modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo. (FERREIRA BRITO, 1995)

Há que questionar quais os aspectos em que as línguas orais e as de sinais diferem. Gesser concorre para o esclarecimento dessa questão com uma explicação (Ferreira Brito, 1995; Wilcox & Wilcox, 1997), apontando que a diferença diz respeito à forma como são construídas as combinações das unidades, ou seja, as línguas orais quase sempre organizam as unidades sequencialmente/linearmente, ao passo que, por sua vez, de uma maneira geral as línguas de sinais (não exclusivamente) fazem uma incorporação dessas unidades de forma simultânea. A explicação para essa diferença está relacionada com o canal utilizado para a comunicação, o qual, no caso das línguas orais, é o vocal-auditivo, e, no das línguas de sinais, o visual-gestual, uma vez que são características mais evidentes em uma do que na outra.

Conhecer as características linguístico-estruturais que apresentam as línguas naturais, como no caso da Libras, contribui para um conhecimento mais profundo dessa língua. Portanto, é conveniente sublinhar alguns aspectos importantes das línguas de sinais, como, por exemplo: elas não são mímicas ou pantomimas e conseguem expressar ideias abstratas; não é um código secreto dos surdos; não são línguas expressas pelo alfabeto manual e os seus significantes não são exclusivamente icônicos; são línguas autônomas; seus falantes fazem empréstimos linguísticos em seus discursos; apresenta-se com variação no território brasileiro, usando de regionalismos, variedades e “sotaques”. (GESSER, 2009)

Tanto os léxicos falados como os sinalizados são compostos por unidades mínimas de significação (morfemas). Para as línguas orais, eles são sonoros e, para as línguas de sinais, eles são visuais, e todos os seus aspectos estão relacionados, em distribuição, classificação e variantes, envolvendo tanto o processo de formação das palavras quanto suas derivações.

Os modelos icônicos para a criação do léxico são considerados como o princípio de organização lexical dentro de uma língua de sinais (Cuxac, 2004). Eles se apresentam em duas unidades mínimas dentro do discurso, essas unidades descrevem o léxico, pela sua estrutura (morfema), ou pela intenção da pessoa que sinaliza, ao desejar contar e mostrar (intenção ilustrativa), o que conseqüentemente virá a interferir sobre a maneira padrão do sinal, porém os sinais lexicais, que Cuxac chama de STS (‘Sinais Padronizados’ *‘Standard Signs’*), provêm de natureza genérica e icônica, e suas variantes lexicais, ainda que sejam visuais, não perdem significado.

Os sinais utilizados então são sempre os padronizados, e o autor citado os chama de HIS – Estruturas Altamente Icônicas *‘Highly Iconic Structures’* ou de ‘Transferência’. Estes sinais têm uma intenção principal na produção de seu significado

sem interferência de nenhum outro elemento externo, que poderia qualificar (adjetivos/advérbios) e alterar em algo do sinal padronizado. Os HIS se constituem lexicalmente pela sua iconicidade, pela pura intenção de apenas transmitir o significado: esta transferência é a representação semiológica da implementação de um sinal em um processo de produção de sinais em STS, que herda todo o potencial icônico e figurativo dentro da modalidade viso-gestual representativa.

Os termos STS e HIS em bibliografia anterior já foram apresentados pelas designações de Sinais Frios – *Frozen Signs* e de Sinais Produtivos – *Productive Signs* (Brennan 2001, Johnston & Schembri 1999, Schembri 2003).

Em várias línguas de sinais já se verificou que os parâmetros da STS são regulares em suas formas significativas e amplamente produtivos em sua lexicalidade (Studdert-Kennedy & Lane, 1981, Jouison, 1995), enquanto os modelos baseados na fonologia são os de nível mais baixo dentro da contextualização viso-gestual (Brentari 1990, Perlmutter 1990, Sandler 1990, Liddell 2003).

A estabilização dos componentes lexicais é descrita por CUXAC (2004) como o resultado do equilíbrio entre seus dois tipos de unidade de formação, onde o primeiro apresenta: manutenção icônica que permite ações discursivas do STS para o HIS; e o segundo baixo nível icônico, natureza baseada na fonética e imposta por aparatos de produção e recepção.

Dentro da perspectiva gráfica, o modelo morfema-fono-gráfico (palavra – som e imagem) é possível e aberto para os dois grupos lexicais Cuxac (2004).

Estes estudos são baseados no léxico da ASL, onde se iniciaram as pesquisas sobre as línguas de sinais, portanto, o ponto de partida do que conhecemos até agora sobre essas línguas.

As unidades lexicais da Libras, por sua vez, constroem-se por unidades simples ou complexas com significados simples, emprestados ou construídos, ou também por unidades simples ou complexas com significados complexos, como, por exemplo, os classificadores (são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos: Faria-Nascimento (2009). Esses classificadores são denominados de léxico nativo na proposta de Brentari e Padden (apud QUADROS, 2004) e possuem distintas propriedades morfológicas, participando ativamente no processo morfológico de formação lexical.

Um bom exemplo desses classificadores é a identificação dos classificadores mais produtivos na Língua de Sinais feita por Ferreira Brito

Para esses estudiosos, (Brentari e Padden, 2001), existe um léxico não nativo que é composto também por palavras em português soletradas manualmente que eles consideram situadas no que eles denominam periferia do léxico da Libras. Padden (1998) define esse alfabeto como um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto português, e, este, por sua vez, não é uma representação direta do português, e sim uma representação manual da ortografia do português utilizada em algumas situações, como para inserir uma palavra técnica que não tem sinal correspondente. (Quadros & Karnopp, 2004, 85). Que ano? Que

Dentro da proposta feita por Brentari e Paden (2001) para a explicação do léxico da ASL (Língua de Sinais Americana) haveria um núcleo-periferia. Neste núcleo estão os sinais nativos (léxico nativo) que seguem as restrições de boa formação dos sinais, nas periferias estariam os sinais estrangeiros (um léxico não nativo) em que somente alguns obedecem a algumas restrições de boa formação de sinais.

Um exemplo disso na Libras é citado por Quadros & Karnopp (2004) e diz respeito à sequência de configurações de mão N-U-N-C-A, que, ao ser utilizado, viola a restrição de boa formação dos sinais, uma vez que envolve distintos grupos de dedos selecionados. Para Padden, apud Quadros 2004, essa é uma análise que mostra a similaridade entre línguas orais e de sinais, sendo que a única diferença é que a palavra estrangeira entra na língua através de um sistema que representa a ortografia de uma língua estrangeira.

Outro aspecto a ser evidenciado são os sinais que utilizam classificadores em sua construção lexical: estes são considerados dentro da proposta já apresentada anteriormente como léxico nativo e têm diferentes propriedades morfológicas. Pode-se dizer que esses classificadores são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação da mão especificam qualidades de um referente.

Quadros & Karnopp (2004) chamam a atenção para um aspecto específico da modalidade do léxico da língua de sinais, que é o sistema separado de produções que utilizam os classificadores e que participam na formação de novos sinais. Elas explicam que, embora os classificadores sejam influenciados pela modalidade visual-espacial das línguas de sinais, quando eles entram no léxico nuclear acabam por seguir padrões de lexicalização que também são verificados em línguas naturais, independentemente da sua modalidade. Para evidenciar melhor o seu pensamento, elas exemplificam com a palavra portuguesa “planalto”, que tem como origem uma composição de “plano” e “alto”, mas que é pronunciada como uma só palavra, assim como as mudanças

morfológicas e semânticas que acontecem em Libras nas palavras TRÂNSITO e PASSAR POR.

As referidas autoras explicitam a respeito das mudanças lexicais e da formação de palavras nas línguas de sinais e demonstram que há descrições que fazem referência tanto aos processos derivacionais quanto aos flexionais. Desta forma é importante a análise e a descrição de processos derivacionais da Libras quanto à nominalização, à formação de compostos e à incorporação de numerais nos sinais.

No primeiro caso, as autoras supracitadas explicam que o processo que deriva o nome de verbos (ou vice-versa) é bastante utilizado na Libras, e usam como exemplo uma comparação de como isso se dá em português, quando se formam nomes de verbos pela adição de um sufixo (sinalizar-sinalizador), ou também pela mudança de acento (fabrica-fábrica). No que diz respeito a Libras, as pesquisadoras referem que, a partir de estudos feitos por Supalla e Newport sobre a ASL, pode-se dizer que a derivação de nomes de verbos na Libras pode acontecer por mudança no movimento, uma vez que o movimento dos nomes pode repetir e encurtar o movimento dos verbos, como nos exemplos de: sentar/cadeira. Neste exemplo, Quadros & Karnopp explicam que tanto o Ponto de Articulação (PA), a Configuração de Mão (CM) e a Orientação da Palma da Mão (Or) dos dois sinais são os mesmos, só o que é diferente é o Movimento (M) e, segundo elas, é justamente o movimento que cria a diferença no significado entre os sinais apresentados.

Baseadas nos estudos de Supalla e Newport (1990), elas explicam que o nome simplesmente repete ou reduplica a estrutura segmental do verbo, sendo esse processo denominado de reduplicação, fenômeno que ocorre na nominalização no português. Ou seja, na Libras há uma repetição do morfema-base (verbo) e como produto surge um nome e essa adição de morfemas a uma forma base é apenas uma das possibilidades de se criarem novas unidades lexicais. Segundo as pesquisadoras, esse é um estudo importante, porque proporciona a abertura a um novo campo de estudos na linguística aplicada às línguas de sinais, que tem como principal objetivo identificar quais são os processos de derivação de outras classes de sinais: matéria esta de investigação até hoje pouco aprofundada.

Quanto à formação de compostos, demonstra que a composição é outra forma de se criarem novos sinais na Libras. Ora, este é um processo no qual se juntam duas bases já existentes na língua para formar uma nova palavra. (ROCHA *apud* QUADROS, 2004). Na Libras, assim como na ASL, esse processo é feito a partir de regras morfológicas que são: a de contato, a de sequência única e a de antecipação da

mão não-dominante. A primeira é explicada pelo contato do sinal no corpo ou na mão passiva e em construções lexicais compostas; o segundo, o único contato é mantido, ou seja, se dois sinais ocorrem juntos para formar um composto e o primeiro apresenta contato, é um contato que tende a permanecer. Observa-se que, se um sinal composto apresenta contato ou no primeiro ou no segundo, o contato pode permanecer ou nos dois sinais ou em apenas um deles, como no exemplo de: ACREDITAR (saber + estudar) e ESCOLA (casa+estudar):



FIGURA XVIII (ACREDITAR)
FONTE: DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILINGUE

Na segunda regra, chamada de sequência única, quando os compostos se formam na Libras, o movimento interno ou a repetição do movimento é eliminada. Como exemplo, Quadros & Karnopp (2004) citam: PAI e MAE que, quando se juntam para formar PAIS, levam à eliminação da repetição ou do movimento interno do dedo.

E, finalmente, na última regra, denominada de antecipação da mão dominante, acontece a combinação de dois sinais para formar um composto e acontece uma antecipação do segundo sinal pela mão passiva do sinalizador, como no caso de BOA+NOITE, em que a mão dominante surge no espaço neutro em frente a quem sinaliza com a configuração de mão envolvendo o sinal composto. Segundo as pesquisadoras citadas, a Libras apresenta regras morfológicas e fonológicas na criação de um sinal e, no momento em que dois sinais surgem juntos formando um composto, acontecem mudanças predicáveis na estrutura do sinal. (QUADROS & KARNOPP 2004)

2.4 A Lexicalidade da Libras

Ao dissertar sobre a lexicalidade da Libras nunca é demais relembrar alguns tópicos já mencionados. A trajetória de lutas dos surdos ganha forças quando a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada, em 2002, e regulamentada, em 2005, completando-

se assim 12 anos sobre a sua legitimação em todo o território nacional, fazendo com que o Brasil possua duas línguas oficiais: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. E, como línguas cooficiais, algumas línguas de etnias indígenas, como o Nhengatu, o Tukano e o Baniwa, em São Gabriel da Cachoeira.

Já dissemos que, em 1880, no Congresso de Milão, se determinou que Oralismo fosse empregado como veículo exclusivo de comunicação na educação dos surdos, instalando-se a partir de então como modelo a ser seguido por todas as instituições que trabalhavam com surdos. Lembramos também que, antes da decisão do Congresso de Milão, os surdos do mundo inteiro falavam suas línguas de sinais, embora essas línguas ainda não tivessem o estatuto de língua, situação que virá a verificar-se, apenas, na década de 1960, com os estudos e descobertas do linguista William Stokoe.

O Oralismo representou para os surdos uma imposição violenta da fala (tanto que os surdos não são contra a oralização, mas sim contra o Oralismo), o que significou terem visto a sua cultura amordaçada por mais de 100 anos.

Os surdos brasileiros sofreram também o que eles chamam de “calvário do surdo”.

A proibição da língua de sinais em todas as escolas brasileiras em que os surdos estudavam representou a negação do bem maior da cultura surda: a sua própria língua.

Com este preâmbulo rememorativo pretende-se contextualizar e enfatizar que 100 anos de proibição das línguas de sinais e 12 anos apenas de oficialização de uma língua como proposta bilíngue, em 2000 demonstram e refletem uma língua em construção, visto que a criação do léxico da Libras, ainda se encontra em formação. Como é evidente, por outro lado, todo léxico de uma língua, este sempre em formação, no entanto, no caso específico da Libras, seu léxico é neófito em relação, por exemplo, à Língua Portuguesa, segunda língua dos surdos brasileiros.

O léxico de uma língua é criado a partir das necessidades dos falantes. Assim, estudantes surdos, participantes desta pesquisa, sentiram necessidade de criar alguns sinais que antes não existiam. Trata-se de acadêmicos oriundos do Curso Letras-Libras, idealizado pela UFSC em parceria com a UFAM, realizado no Pólo Ufam, no período de 2006 a 2010. É uma Licenciatura na modalidade semipresencial, o que significava que estudantes surdos do Letras-Libras de todo o Brasil, através das videoconferências, tinham que interagir através de Seminários, Entrevistas, Mesa- Redondas, enfim, uma infinidade de atividades para fins avaliativos que necessitavam de sinais para designar termos científicos.

Tal fato lembra um pouco o processo de ampliação do léxico da etnia sateré-mawe, no Curso de Ciências Naturais, em 2003, pela UFAM, em que o grupo de estudantes desse povo sentiu a necessidade de criar termos em sateré para dar conta de vocábulos pertencentes às Ciências Naturais e demais áreas do conhecimento. Apesar da presença do intérprete da língua sateré, sentiu-se como premente a necessidade de se criarem novos vocábulos e, desta forma, mediante neologismos, ampliar o léxico do idioma. Assim, a significação dos termos científicos era explicada em sateré, para posteriormente se criarem os significantes correspondentes ao conceito científico, até então desconhecido.

O mesmo processo se deu com os surdos do Letras-Libras. Enquanto não existiam sinais para termos científicos de áreas como a Linguística, a Antropologia e muitas outras, todos os termos eram apresentados aos surdos, através do intérprete, pela datilologia, quer o professor ministrante fosse surdo ou ouvinte.

Ora, o emprego do alfabeto manual através da datilologia é uma questão paliativa. Você resolve a comunicação naquele momento e, em outro, a palavra ou termo aparece novamente, surgindo a necessidade da criação do sinal.

Como consequência desta situação, acontecia que, após as aulas, a comunidade surda se reunia para discutir assuntos referentes às aulas da graduação. Alguns desses assuntos se referiam à criação de alguns sinais para se convencionar um vocábulo. Tudo isso porque, além da necessidade intrínseca de criação do sinal há, na maioria das vezes, uma resistência com relação aos empréstimos linguísticos da língua majoritária, o Português.

Corroborando o que temos exposto, FARIA (2009) assim disserta:

É salutar ressaltar que é comum encontrar membros de uma comunidade linguística minoritária resistente a empréstimos. Essa resistência é muito comum como meio de proteger a face, a língua, a cultura da comunidade linguística comunitária. Na comunidade surda ocorre o mesmo. Há muitas vezes resistência dos membros da comunidade em aceitar, os empréstimos, por exemplo, das letras iniciais. Entretanto, dada a diferença da modalidade das línguas importadas esse tipo de empréstimo camufla-se ou transforma-se.

Os empréstimos se configuram, portanto, como importações do léxico de uma língua para enriquecimento de outra. Tal como escreve FARIA, com referência ao caso que nos ocupa:

Os empréstimos linguísticos para a LSB podem ocorrer tanto a partir de outra língua de mesma modalidade (espaço visual) quanto a partir de uma língua de outra modalidade (oral-auditiva). Em decorrência da proximidade geográfica entre falantes de línguas de sinais e falantes de línguas orais, essas parecem emprestar um maior número de termos a uma língua de sinais, apesar da diferença de modalidade ambas, especialmente ao que diz respeito à terminologia. Esse empréstimo está preponderantemente relacionado à parte visual da língua oral, ou seja, à forma visual dos lábios e à representação gráfica da língua. (p. 60)

Nesse sentido, a Língua Portuguesa (oral-auditiva) empresta a Libras (visual-sinestésica) termos, os quais, na ausência dos sinais, são representados através da datilologia. Mas os empréstimos que se verificam não são só de natureza datilológica (emprego do alfabeto manual), pois, segundo Faria, os empréstimos da língua portuguesa para a Libras dizem respeito a

Empréstimos datilológicos, por transliteração; empréstimos por transliteração pragmática; empréstimos por transliteração lexicalizada (semi-datilológico); empréstimos por transliteração por letra inicial; empréstimos da configuração visual dos lábios; empréstimos estereotipados; empréstimos cruzados.

No que diz respeito à questão da criação lexical e dos empréstimos na Libras, é importante ressaltar que um aspecto imprescindível em uma língua é a possibilidade de ampliação e renovação de seu léxico. No caso do Brasil, quer em relação a surdos quer a ouvintes, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais andam lado a lado e compartilham traços culturais de nacionalidade comum, e os participantes de comunidades linguísticas diferentes possuem contato. Assim, levando em consideração a importância de ambas, é conveniente sublinhar esse tipo de ampliação e renovação do léxico através de recursos como o dos empréstimos linguísticos da língua portuguesa para a Libras.

É importante destacar que os empréstimos representam uma forma de renovação lexical. Trata-se neste caso de uma palavra nova, que surge não por criação propriamente dita, mas por adoção. O empréstimo poderá sofrer ou não adaptações materiais, semânticas e expressivas em sua passagem para outra língua.

Porém, em um primeiro momento, o que existe é adoção apenas. Segundo Carvalho (2000), a adoção compreende várias etapas:

Na sua primeira fase de aceitação, [o empréstimo] é definido como peregrinismo. Só será considerado empréstimo numa fase ulterior, quando adotado verdadeiramente pela integração na morfologia da língua e pela generalização no seu uso corrente pelos falantes: passa

então a não ser mais notado como um termo estrangeiro.
(CARVALHO, 2000, p.196-197)

Como acrescenta Carvalho (2009), em relação aos empréstimos, “a adoção do termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática”. A cunhagem de um novo termo demanda tempo e interesse, enquanto a adoção é instantânea”. (CARVALHO, 2009, p.80)

Nascimento (2010), ao consagrar seu estudo aos empréstimos linguísticos de Libras, distancia-se relativamente às autoras anteriormente citadas. Segundo ela, a aceitação dos empréstimos linguísticos originários de outras línguas pode estar relacionada com vários aspectos da comunidade linguística receptora. Logo, haveria tanto movimentos de adoção/incorporação dos empréstimos, quanto de resistência a eles. Sua principal função seria preencher lacunas lexicais de uma língua de forma a ampliá-la.

Nascimento (2010) ainda cita os empréstimos originários do contato entre línguas de sinais, especialmente em razão de congressos e eventos internacionais. Um exemplo é a incorporação dos sinais que identificam os países, pelas diferentes comunidades surdas, tal como eles se apresentam na língua de sinais do país em questão. No Brasil, observa-se que o contato entre falantes de diferentes línguas de sinais, sobretudo em congressos, pela inserção da Libras e de seus falantes em espaços acadêmicos, e o contato mediatizado, por meio do uso de novas tecnologias de informação, como *chats* e plataformas de compartilhamento de vídeos, vêm possibilitando e auxiliando os empréstimos.

Podemos citar um sinal muito utilizado na comunidade surda brasileira: é um empréstimo da língua de sinais americana (ASL). Trata-se da declaração EU TE AMO: CM em L + dedo mínimo esticado. Nesta única configuração é possível identificar as iniciais das palavras contidas em *I love you*.



FIGURA XIX

FONTE: <http://librasempauta.blogspot.com.br/2011/09/esclarecendo-duvidas.html>

Ao longo dos anos, a abordagem dos empréstimos linguísticos ganhou destaque na mídia brasileira, em decorrência da tomada de posição opositora de alguns segmentos da população, ao que se chama de invasão indiscriminada de palavras estrangeiras. Os empréstimos, no entanto, não são um fenômeno exclusivo de nossa época nem de nosso país.

Enfatizamos, contudo, a questão de que a renovação do léxico – quer seja na formação de palavras quer nos empréstimos –vem ao encontro das necessidades do uso dos falantes de uma língua, não importando se essas necessidades são de ordem objetiva ou subjetiva. É que, e ainda segundo Carvalho (2009, p. 56), “a adoção do termo estrangeiro pode ser um fato de cultura e gosto, mas é sempre gerada por uma necessidade prática.”.

Convém ressaltar que, ao discorrermos sobre os empréstimos linguísticos nesta pesquisa, não temos a intenção de fazer uma análise profunda de cada aspecto e sobre cada tipo de entre os referidos por alguns pesquisadores, mas apenas levantar questões sobre o quanto se torna necessário para um falante e usuário de uma língua conhecer os termos oriundos de outra língua, e apontar sumariamente o processo de incorporação, lembrando que no caso dos surdos se trata de algo muito pertinente, uma vez que eles estão vivenciando um processo de conhecimento, construção e adaptação em relação à sua própria língua.

2.4.1 Variação Linguística na Libras

As línguas variam de um local para outro, de um grupo social para outro e também variam dependendo das situações onde elas se usam. Através de determinadas variações linguísticas é possível identificar as situações políticas, econômicas e educacionais, havendo várias alternativas para se ‘dizer a mesma coisa’. (WEINER & LABOV, 1983)

As variações linguísticas dentro de uma língua estão sob o efeito tanto de fatores internos quanto externos. Ora, estes são: geográficos, sociais, contextuais, educacionais e políticos.

Os fatores de organização estrutural de uma língua, seus fonemas, sua gramática e léxico não estão associados a uma homogeneidade, mas se relacionam em maior ou menor nível de frequência em dadas estruturas, tornando-se assim as variantes. Ora, esta ocorrência é inerente a toda língua natural, sendo assim um princípio universal de produção de uma língua, de maneira que estas construções se relacionam

favorecendo a compreensão e aceitação no meio onde se produzem. A variação é, pois, um fenômeno regular e sistemático no meio onde se produz, possuindo regras próprias para cada sistema linguístico. Assim, segundo Felipe (1990):

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada língua tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “culturas surdas”, possuem suas próprias línguas. (p.81)

Por conseguinte, a variação linguística está inserida em cada lugar, sendo que cada região e estado têm suas próprias características. As variações e/ou dialetos, usados por grupos de surdos pesquisados por Strobel em diferentes regiões do Brasil, provam que cada região tem diferenças. Podemos dar fáceis exemplos destes fenômenos: no Sul, o sinal que tem configuração de mão nº 14 tocando no nariz representa a palavra MÃE, ao passo que, no Centro-Oeste, é representado pelo sinal MULHER+BENÇÃO. É manifesto que são sinais diferentes para significados iguais. As diferenças regionais constituem a variação linguística de cada estado (MARQUES, 2014).

Strobel e Fernandes (1998) dizem o seguinte sobre variações linguísticas na Língua de Sinais Brasileira:

Na maioria no mundo, há pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidos dentro das comunidades “surdas” (p.36)

As ocorrências que desfavorecem ou inibem a produção linguística de determinadas variantes dependem em parte de fatores externos da gramática padronizada exigida, ou seja, as restrições externas funcionam dependendo de assertividades e correções que demandam os padrões próprios para a manutenção de uma língua, falhando em compreensão e entendimento se seus ouvintes e falantes não estiverem no mesmo nível de produção. A frequência da variação foge a regras padronizadas. (MYERS & GUY, 1997).

As variantes morfológicas, sintáticas e lexicais (substantivos e verbos) são fatores relevantes para a utilização e construção de determinadas variantes, sendo considerados como descrições sintáticas tradicionais (BAILY, 2002).

Os fatores de seriação das estruturas em uma narrativa podem ser afetados dentro da variação em níveis gramaticais e reconhecidos em suas descrições sintáticas. Estas variantes ocorrem por frequência de flutuação e incluem determinantes demográficas, como: idade, classe social e região. São também afetados pela participação em grupos sociais: por exemplo, comunidades e redes sociais. Neles jogam também papel de importância as dinâmicas sociais, as relações de poder, a solidariedade, bem como os estilos e registros pessoais, desempenho, gestos.

Apesar de que existe, de certa maneira, uma disjunção entre os fatores com base linguística e as variantes independentes da língua que obedecem a princípios e causas múltiplas que não correspondem a fatores contextualizados nem definitivos na observância de produção natural de uma variante linguística, tais fatores contam como variantes em composições, narrativas, enunciados, que são analisados por estudiosos, quanto à variação, através de fórmulas linguísticas e matemáticas. Por exemplo, VARBRUL é um programa que correlaciona formas e fórmulas linguísticas para lidar com análises quanto a variantes. Tanto a Microsoft quanto a MacIntosh já possuem versões deste programa, os valores de variantes são avaliadas entre 0 e 1, as variantes de valor 0.5 até 1 são consideradas positivas para aceitação em sua ocorrência, os valores menores têm uma consideração negativa. (CEDERGREN & SANKOFF, 1974)

A variação linguística funciona gradualmente e de forma quase imperceptível na mudança de uma língua, isto é, funciona e opera como um *continuum* em mudanças que, com o passar de anos de utilização, passam a ter valor sintático dentro dos enunciados.

No processo de mudança de uma língua há um período de transição e de covariação entre os elementos novos e antigos das variantes. No entanto, nem toda variação afeta a língua de forma que a impulse para a mudança, pois algumas variantes operam como produções estáveis de uma mesma forma de enunciado, apenas demonstrando a dinâmica como podem ser produzidas.

Para se considerar a mudança, os padrões de variação precisam ser analisados através dos anos e considerados em seus princípios psicológicos, sociolinguísticos, locais de produção, falantes e seus grupos sociais. Sendo assim, na avaliação da variação, temos de considerar a medida sobre assertividade, a língua padrão e a mudança a ser definida. Tomemos os seguintes exemplos da Língua Portuguesa:

- *Eu gostaria que chovesse.* (Padrão)
- *Eu gostava que chovia.* (Variante)
- *Se chovesse eu gostava.* (Variante)

As formas padronizadas da língua, neste caso, a portuguesa, estabelecem que, para uma sentença subjuntiva, deve utilizar-se o futuro do pretérito do indicativo com o pretérito do subjuntivo, mas variantes sintáticas o aplicam na segunda frase com o pretérito imperfeito do indicativo conjugando os seus dois verbos e, na terceira, com o pretérito do subjuntivo e o pretérito imperfeito do indicativo.

Se a norma culta atualmente estabelece que as formas indicativas são expressas para situações factuais e as subjuntivas para as hipotéticas, a variante na sua estrutura sintática correntemente seria considerada como erro sintático; no entanto, se sua recorrência perdurar com os anos, é possível que de variante passe a aceitável e passe a constituir norma de língua.

Obviamente que isto poderá ou não ocorrer com o passar de muitos e muitos anos, ainda que hoje tal nos pareça absurdo e irreal. A mudança ocorre através dos anos e a variante transaccional é influenciada por fatores modistas que se iniciam a partir de um local e se espalham para outros, gerando em muitos casos heterogeneidades, ainda que tais mudanças sejam constantes em vários léxicos. (BAILEY, 1973). Ora, este efeito variante/constante foi denominado por Bailey como CRE – *Constant Rate Effect*. O estudo deste autor indica que há um protótipo oscilante de progresso variante em relação ao tempo, como uma curva (BAILY 1973; LABOV 1994; PINTZUK, 2003), onde a ‘troca’ de um léxico A pelo B ocorre lentamente no início, acelera rapidamente durante a interfase e desacelera no final, isto é, quando já está assimilada por seus usuários.

O exame sistemático da variação linguística através do tempo em sua interfase prova ser este um campo valioso para a validade empírica de diferentes modelos da variação linguística. (WEINREICH, LABOV, & HERZOG, 1968)

Nos primeiros estudos sobre a variação linguística, alguns pesquisadores (como Labov 1969; Cedergren & Sankoff 1974) propuseram a ideia de que a variação é inerente aos sistemas linguísticos e ocorre pela competência de seu falante. Sendo assim, deveria ser elemento integrante da gramática como assunto a ser denominado por REGRAS VARIANTES, que incorporariam ordenadamente efeitos e probabilidades dentro da gramática gerativa, reescrevendo as tradicionais regras chomskianas. (CHOMSKI e HALLE, 1968). No entanto, para estas regras formais, que se

transformavam à frente de seus preceitos universais mais do que de suas regras linguísticas, as regras variantes ao mesmo tempo (FASOLD, 1991) foram reformuladas em modelos gramaticais que levantaram novas questões sobre a inerência da variação dentro de uma língua e foram assim consideradas como a pedra fundamental para a teoria da variação.

Em princípios e parâmetros dos modelos sintáticos, por exemplo, considera-se que os parâmetros são um conjunto de elementos dentro de uma língua que funcionam em seus quadrantes em formas variáveis, sendo assim que as variantes fonéticas se restringem a estruturas que estão em suas regras fonológicas de acordo com sua variação, que consistem em conjuntos alternativos de seus falantes, que produzem as variantes em gramáticas diferenciadas (formal e informal).

Fasold diz que, sendo assim, os falantes ao utilizarem suas variáveis; não são distintos dos que pertencem ao bilinguismo: é que tais falantes têm gramáticas muito próximas e idênticas, e podem produzir alterações variantes em léxico e gramática. Embora as variantes em modelos sintáticos possam ser interpretadas como falta de competência gramatical, uma vez que a gramática não admite opcionalidade em suas estruturas (PINTZUK, 2003), em muitos casos apresentando-se como contraditórios em seus conjuntos de parâmetros.

O potencial da variação gramatical formal continua a ser um dos mais instigantes desafios dentro de uma língua. A natureza sistemática da estrutura e a validade de sua variação são representadas pela capacidade de produção linguística de seus falantes (CEDERGREN & SANKOFF, 1974). Desta forma:

- Os falantes podem identificar as variantes opcionais
- Os falantes podem identificar os fatores que favorecem ou inibem a utilização de uma variante
- Os falantes podem identificar a força relativa de restrições diferenciadas na utilização de uma variante
- Os falantes podem identificar um mecanismo de probabilidade que gera diferentes efeitos de restrições
- Os falantes podem identificar a frequência dos níveis das variantes

Há poucos estudos psicolinguísticos sobre essas questões, mas alguns documentos já evidenciam que um falante pode reconhecer as variantes e seus níveis de produção, como consequência do seu conhecimento da língua.

Assim como toda língua oral, a Libras também possui suas variantes linguísticas. Porém, existem poucos estudos a respeito deste assunto, o que acarreta algumas situações desconcertantes sobre a variação na Libras, como o fato citado pelo pesquisador surdo Castro Júnior, que informa que alguns profissionais que usam a comunicação em Língua de Sinais utilizam sinais que alguns pesquisadores pensam que já estão convencionados nos manuais didáticos e dicionários desta língua, usados como padrão normativo, fazendo com que a variação, o diferente ou outra forma de dizer a mesma coisa seja considerada “erro”, e acabam não sendo aceitos como pertencentes à Língua Brasileira de Sinais.

O referido pesquisador preocupa-se assaz e tem interesse pelo tema também porque, como surdo, sente a necessidade de que sua língua possa ser estudada mais profunda e cientificamente, para que contribua, com os processos de elaboração da didática da língua, para a criação de consultorias na área de elaboração de dicionários, com a interação e comunicação entre os usuários da língua de diferentes regiões do Brasil, pois para ele as diferenças geográficas interferem nos processos linguísticos e trazem como consequência um excesso de usos linguísticos quando as variantes-padrão não são disseminadas. Nas suas palavras:

A variação linguística da Libras possui uma condição linguística de grande complexidade e relaciona-se com alguns fatores, dentre os quais: a percepção do mundo e a construção de significados. Os aspectos culturais, políticos e sociais na vida do surdo também influenciam neste processo de variação. (CASTRO JR, 2011, p. 14)

A variação linguística compreende um conjunto de convenções criadas pelo nativo da língua. Entretanto, compreende dimensões políticas, sociais, relações de poder, micropoderes, entre muitos outros aspectos.

Ora, em relação à variação linguística na Libras, é interessante ouvir Karnopp (s/d, p. 6-7), que escreve:

Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, seja a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedades linguísticas”.

As organizações linguísticas pertencentes a cada comunidade são estabelecidas, também, pelas lideranças. Assim como não se pode afirmar que no Brasil existe uma

unidade linguística, o mesmo se aplica à Língua Brasileira de Sinais. Se na totalidade do território nacional se falam diferentes variedades de Português ou Línguas Portuguesas, o mesmo acontece com a língua dos surdos brasileiros, uma vez que também há diversas variedades de Libras na totalidade das regiões.

Há uma discussão em torno da proposta de se criar um glossário que ressignifique a cultura local através da recolha de alguns sinais pertencentes exclusivamente a cada comunidade surda. Trata-se, porém, de uma ideia em fase incipiente, pois para algumas regiões ainda não existem glossários gerais. A este respeito Castro Júnior (2011, p. 40) ressalta que

Não é fortuito que divulgações e/ou enunciações como “dicionário que contemple as variações linguísticas em LSB” tenham surgido no seio de uma visão de pesquisadores sem algum preparo para a elaboração de materiais didáticos na LSB, sem antes compreender todo um processo necessário para a organização e para a pesquisa da gramática e do léxico da LSB, dos processos linguísticos e de todos os mecanismos necessários para o desenvolvimento de diversos outros projetos de pesquisa na LSB. Tampouco que a expressão “Cultura Surda” e ou “Dicionário de LSB” venha para dar forma e visibilidade a estes pesquisadores. Para isso é preciso o envolvimento e discussões entre Surdos e pesquisadores para encarar a realidade da LSB, que é uma língua e merece fazer jus ao seu status linguístico, cuja responsabilidade é dos pesquisadores em LSB, que a legitimam, e dos Surdos, que se manifestam pela LSB.

Ora, sendo a língua de sinais a legitimadora do surdo como sujeito da linguagem, torna-se necessário que alguns paradigmas sejam eliminados e outros repensados, pois o autor acabado de citar lembra que não se pode negligenciar em uma pesquisa acadêmica a complexidade das relações entre interação, processos linguísticos, cultura e linguagem, sob risco de não se produzir um conhecimento eficaz sobre a relação entre as diferentes modalidades das línguas orais e das línguas visuais.

O estudo de Pereira (2009), intitulado “Língua Brasileira de Sinais e suas Variações: um estudo sobre as variantes utilizadas nas escolas de surdos” teve como propósito fazer uma relação dos oito mitos referidos por Bagno em seu “A mitologia do preconceito linguístico” aplicando-a a língua portuguesa falada no Brasil e correlacionando-a com os mitos da língua de sinais apresentados por Karnopp e Quadros (2004):

Mito 1. A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; [...]

Mito 2. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; [...]

Mito 3. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; [...]

Mito 4. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral; [...]

Mito 5. As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes; [...]

Mito 6. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Segundo a análise da referida autora, o primeiro mito analisado por Bagno diz respeito à surpreendente unidade linguística do português, o que para ela constitui um mito prejudicial para a Educação, uma vez que não reconhece a diversidade linguística portuguesa usada no Brasil, além de negar a condição multilíngue e multicultural, que é a do Brasil, e reforça a ideia da homogeneidade linguística.

É um mito que se relaciona com as línguas de sinais e se encontra ainda difundido, pois se pensava que as línguas de sinais eram universais e não apresentariam variações regionais no Brasil.

Alguns tópicos chamam a atenção nesse estudo, sendo que um deles é que algumas variações são mais difundidas em nosso país, como é, por exemplo, o caso das de São Paulo e do Rio de Janeiro, dizendo a autora que este fato se deve devido a que grande número de dicionários e glossários é elaborado nessas cidades. O mesmo acontece em relação a muito material didático, que ali é produzido especificamente para cursos de Libras. Trata-se de um fato de que aqui em Manaus temos experiência, ao mostrar sinais existentes em livros, dicionários ou revistas de Libras para alguns surdos daqui, que dizem ou que não conhecem, ou que são sinais de outro estado, ou que são “sinais errados” ou mesmo “ultrapassados”.

A autora supõe também que um dos motivos para essa difusão pode estar ligado com o fato de a primeira escola de surdos do Brasil ter sido fundada no Rio de Janeiro em 1857 e terem sido essas cidades e regiões aquelas em que se fundaram as primeiras associações de surdos, fazendo do Rio e de São Paulo referências na educação de surdos e conseqüentemente na difusão da Libras.

Outro item que está pedindo uma reflexão é o exame de proficiência em Libras, que suscita algumas questões relacionadas com o tema de que estamos falando. Assim, podemos perguntar: qual a(s) variante(s) usada(s) nas provas desse exame? Existe uma normatização da padronização dos sinais na Libras? Quem determina os sinais que serão utilizados no exame? Os candidatos de todo o Brasil precisam conhecer as variantes da Libras utilizados nas provas do exame? Enfim, são questões que ainda aguardam estudos mais específicos ou respostas esclarecedoras e que não serão tratadas neste momento, visto tratar-se de tema e conteúdo interessante e suficiente como objeto de pesquisa para outro estudo a quem possa interessar.

Partindo das considerações acima consignadas e de todos os tópicos abordados na nossa pesquisa, cremos que pode dizer-se que ela válida, por um lado, por proporcionar um pouco de conhecimento a respeito da trajetória educacional dos surdos na cidade de Manaus e, por outro, por buscar contribuir para o conhecimento relativo ao processo de aquisição da linguagem, da criação lexical e da variação linguística na Língua de Sinais Brasileira, uma língua que, como resume Sacks (2000):

Há um grande número de línguas de sinais no mundo, e o Brasil, com seus 200.000 surdos reconhecidos oficialmente, tem uma Língua de Sinais própria, versátil e poderosa, a Língua de Sinais Brasileira. Não se trata de modo algum de uma forma manual de Português sinalizado, mas sim de uma língua com gramática e léxico próprios – expressiva, eloquente e graciosa (p.67).

CAPÍTULO 3

Educação, Léxico e Variação: a história contada por surdos e ouvintes e pela Comunidade Surda

3.1 Um pouco da História da Educação dos Surdos Participantes

A história da educação de surdos na cidade de Manaus é marcada por uma trajetória de fracassos e sucessos. Os fracassos, como já dissemos, referem-se às abordagens pedagógicas e tendências decorrentes do Oralismo (desde o Congresso de Milão, em 1880, na Itália, até a década de 1990) e da Comunicação Total (1990).

O Oralismo, marcado pela imposição da fala, obrigava os surdos a falarem e proibia a língua de sinais. A escola era a responsável por ensinar o surdo a falar e, neste afã, embora os surdos oralizassem o que liam, não compreendiam, porém, a leitura, envolvendo-se, apenas, em decodificadores de fonemas. Assim, instalou-se uma proposta pedagógica que estava longe daquela que seria a proposta ideal para a educação de surdos.

É hoje ponto incontroverso que a proibição das línguas de sinais no mundo inteiro, inclusive na cidade de Manaus, significou um atraso e/ou a ampliação do léxico, embora os surdos continuassem a sinalizar às escondidas quando longe da figura do professor.

A abordagem oralista, consoante mais de uma vez salientamos, significou o amordaçamento de uma cultura, que tem como o seu bem maior a língua que, no caso dos surdos, é a língua de sinais. No entanto, mesmo com a língua proibida nos espaços escolares, os surdos continuavam se encontrando nas Associações e Federações de Surdos, na cidade de Manaus.

Algumas Igrejas, tanto católica como evangélicas, tiveram grande papel na disseminação da língua de sinais, em Manaus. Embora nessa primeira fase a Libras não tivesse, ainda, essa designação, a língua de sinais brasileira era conhecida como “Linguagem das Mãos”, “Linguagem de Gestos”, “Gestos” “Mímica”, “Linguagem-mímica”, enfim, inúmeras terminologias.

O livro “Linguagem das Mãos”, do Padre Eugênio Oates, missionário redentorista, foi criado com o objetivo de melhorar a comunicação e entrosamento social das pessoas surdas. Trata-se de um dicionário ilustrado com cerca de 1300 palavras e expressões que apresentam suas peculiaridades linguísticas e regionalismos (TEMOTEO, 2012, p. 32). Como o próprio Oates (1983) comenta:

Na linguagem falada há regionalismos no Brasil, isto é, certas palavras são mais usadas em uma região do que em outras. A mesma palavra, também, pode variar na sua pronúncia de região para região. Os surdos adultos, egressos das escolas ou como membros de Associações e Clubes Esportivos, sabem que existe “regionalismo” na linguagem-mímica do Brasil. Há sinônimos de uma palavra falada. Há, também, sinônimos da mímica, isto é, um jeito pouco diferente para fazer o gesto da mesma palavra. (p. 12)

O livro foi apresentado, em 1983, pelo Chanceler e Secretário da Cúria Metropolitana da Arquidiocese de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, o sacerdote surdo Vicente de Paulo Penido Burnier. Aí, Padre Vicente salienta que:

Antes de organizar este dicionário de mímica, o nosso amigo, Padre Eugênio, realizou exaustivas pesquisas pelo território nacional, colecionando gestos nos lugares onde conviveu com os surdos. [...] Alguns gestos não existentes no Brasil e presentes neste livro, visaram completar e dar expressão do pensamento. Não houve escolha das mímicas com desejo de agradar mais a um grupo de surdos que a outro. A escolha foi feita cuidadosamente e após acurados estudos. Houve, também, consultas a surdos e a professores mais conhecedores da linguagem gestual (p. 9).

Na mesma época (1983), o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Murillo Rodrigues Campelo, profere as seguintes palavras:

O Padre Eugênio Oates, pertencente à Congregação Redentorista está no Brasil desde 1946 como Missionário, tendo vindo dos Estados Unidos da América, para prestar serviços aos mais necessitados. Começou seu trabalho na Amazônia e já e já correu todo o nosso grande país, tendo se integrado de tal forma no Brasil, que o considera como sua segunda pátria. (p.7)

Tais considerações servem-nos para contextualizar a importância da presença do Padre Eugênio na cidade de Manaus como conhecedor da língua de sinais brasileira, o qual, influenciado pela língua de sinais americana, a ALS (American Sign Language), começou um trabalho com a comunidade surda manauense. Compreensivelmente, seu primeiro desígnio era a catequização. Seus conhecimentos, porém, contribuíram para a socialização dos sinais empregados nos grupos de surdos, sinais esses que fazem parte do léxico:

SURDO J – Antes, entre 1960 e 1970, quando o Padre. Eugênio Oates veio aqui, ele ensinou a língua de sinais, então o padre influenciou alguns sinais que perduram até hoje.

INTÉRPETE 2 - [...] aquele surdo dessa família que eu conheci, eles já sabiam língua de sinais, o mais velho deles já sabia língua de sinais, agora, aprendeu onde? Com certeza foi na comunidade religiosa, no bairro de Aparecida.

Não só o dicionário ilustrado de Oates (1990), mas também sua própria presença contribuíram para a aquisição da língua de sinais por alguns surdos de Manaus. É o que relata a Surda V, contando um pouco como conheceu e aprendeu a língua de sinais brasileira, graças à influência do padre Eugênio:

SURDA V - Primeiro eu vi o livro que o padre criou. Eu estava aqui. O Padre é americano. Ele criou o livro, ele fez o livro, a primeira vez que encontrei o padre foi em 1980. Ele veio aqui, a Libras dele era perfeita. Bonita. Eu me emocionei. Aí eu observei ele ensinando e aprendi. Eu pensei que o padre ia ficar aqui, ele ficou algum tempo e depois viajou. Os surdos aprenderam com o padre. Eu, a Virgínia, o Gilmar, todos os surdos adultos aprendemos aqui na igreja da Aparecida. E aí passou algum tempo depois ele foi embora. Era muito quente aqui, ele ficou doente e foi embora.

Como é sabido, nos anos de 80 do passado século, surdos do mundo inteiro se encontravam ainda sob a ideologia ouvintista legitimada pela abordagem oralista, mas, fora do espaço escolar, como, por exemplo, igrejas, associações e praças, os surdos sinalizavam sua língua. Ora, a igreja católica de Nossa Senhora Aparecida, situada no bairro de mesmo nome, representada pelo padre Eugênio, naquele momento, significava a oportunidade de surdos empregarem o bem maior de sua cultura: a língua. Embora a fala da Surda V: “a Libras dele era perfeita” - aluda à terminologia legal para a língua de sinais brasileira, de fato esta não era ainda a nomenclatura aplicada à língua de sinais, muitas vezes nomeada como “linguagem dos surdos-mudos”.

Até hoje, 2014, a igreja de Nossa Senhora Aparecida realiza o trabalho de catequização com surdos através da interpretação da missa em Libras. Esse trabalho é concomitante com o trabalho realizado na igreja Evangélica Tabernáculo Batista (ITB): ambas com trinta anos de trabalho voltado para a evangelização, a igreja da Aparecida, através da Pastoral dos Surdos, e o Tabernáculo Batista, mediante o Ministério de Surdos.

Assim, pode-se dizer que estas duas igrejas têm grande importância no sentido da assimilação e criação do léxico da Libras na cidade de Manaus, pois contribuíram para a disseminação, ampliação e socialização dos sinais bíblicos empregados nas homilias e no culto e liturgia, sinais estes que, em função de seus significados doutrinários, variam de igreja para igreja.

A verdade é que os surdos católicos e evangélicos também sinalizavam sua língua baseados em alguns sinais da ALS (Língua de Sinais Americana), uma vez que tanto o padre Eugênio (Igreja da Aparecida) quanto o pastor (Igreja Tabernáculo Batista) eram cidadãos norte-americanos.

O trabalho realizado pela igreja Tabernáculo Batista - ITB teve grande relevância no que diz respeito ao ensino da língua de sinais para surdos que não sabiam sua própria língua. Nos finais dos anos de 1978, chegou ao Brasil o Pastor Dan Cabbage, instalando-se na cidade de Manaus com a intenção de dedicar-se à atividade missionária. Nesse intuito, trouxe e fez sentir a influência da ALS e começou a oportunizar a língua de sinais a um grupo de surdos que frequentava o Tabernáculo, igreja situada no bairro de Cachoeirinha. A esse respeito um dos participantes da pesquisa informa:

SURDO JD - Eu comecei a aprender a Língua de Sinais mais ou menos com 11, 13,14 anos. Comecei com gestos lá na Igreja Tabernáculo Batista; foi meu primeiro contato com a Língua de sinais e depois eu fui para o Augusto Carneiro.

As palavras de JD referem-se especificamente ao aprendizado da língua de sinais e não aos gestos caseiros. O Surdo JD também tem um irmão surdo. São os únicos filhos de Dona M. Os irmãos surdos JD e J (participantes desta pesquisa), antes de conhecerem a língua de sinais, mantinham e estabeleciam uma linguagem em casa através de gestos caseiros mais ou menos improvisados e mediante os quais procuravam a comunicação. Fazemos aqui um adendo para contextualizar a formação e a internalização do léxico da língua de sinais desses irmãos. Dona M narra um pouco de sua história e experiência, ao criar gestos e diferentes linguagens com vistas à comunicação com seu primeiro filho surdo:

DONA M. - Eu só descobri que ele (JD) era surdo quando ele tinha nove meses. O médico falou: isso é para sempre, aí, eu não perdi tempo, não. Eu comecei a ensinar mímica, porque não tinha libras, eu fazia todo tipo de pantomima, mímica, era gesto... tudo o que me vinha a cabeça pra eu poder me comunicar com ele, porque foi difícil no começo, muito difícil.

Quando o JD queria uma coisa ele chorava, chorava prum lado e eu chorava por outro, porque ele caía no chão, queria a coisa, ele não sabia se explicar e nem eu. Com seis anos ele foi pra APAE porque ele tinha que estudar em alguma escola. Mas lá não tinha libras, não tinha nada, era uma dificuldade muito grande.

A maioria dos surdos, filhos de pais ouvintes, passa pela mesma experiência. Os pais, na ânsia de se comunicarem com seus filhos, acabam desenvolvendo uma linguagem que dá conta, apenas, do tipo de mensagens que podem emergir dentro do próprio ambiente doméstico. O não conhecimento de um léxico estabelecido como parte de uma língua gera um entrave no processo de comunicação fora do âmbito da família,

pois, ao sair daquele ambiente linguístico criado pelos pais, a criança surda não compreenderá as relações de significantes e significados de outros gestos ou língua de sinais feitos ou usados por outro grupo social.

Os relatos de Dona M: aqui se incluem por ajudar-nos a compreender como se processa a comunicação entre surdos que fazem parte de um mesmo ambiente familiar e que tendo pais ouvintes se comunicam como podem, como resposta natural à necessidade de entenderem e interagirem com o mundo que os cerca. Assim, continuemos com este relato:

DONA M. - Quando o J nasceu o JD já estava na APAE, já tinha contato com pessoas surdas que nem ele. Tinham outros surdos na APAE, o C., o S., o JP. Lá copiavam, pintavam. Aí os dois irmãos já foram se comunicando, tinham contato com outros surdos, aí já foram aprendendo alguns sinais, porque a “Libras” (se referindo aos gestos) é uma coisa, assim, parece que já nasce, é uma coisa que já vem de berço, que mesmo sem ter, mas eles inventam seus próprios sinais deles, eles vão inventando e vão criando.

[...] Quando o meu filho JD tinha uns 9, 10, 11 anos e o outro filho J, 3 anos, a W.M todo domingo vinha pegar eles pra levar pra ITB e eles trabalhavam a Libras. Eles gostavam muito de ir pra lá.

Na verdade, os dois irmãos surdos ampliaram, também, seu léxico através do contato com outros surdos, porém mantinham uma comunicação em casa, em resultado da qual acabavam criando seu próprio léxico. Dona M, ao dizer: “Eles gostavam muito de lá”, faz transluzir que havia na ITB um ambiente propício aos surdos no que diz respeito ao uso da língua, o que criava conforto e possibilitava a criação lexical que facilitava a comunicação com outros surdos que conheciam alguns sinais. Dona M deixa subentendida a criação de sinais caseiros e gestos para ajudar seu filho no aprendizado escolar, finalizando com as palavras seguintes:

DONA M. – “Quando ele (JD) foi pro ensino médio na escola estadual A. R, sem tradutor, sem intérprete, sem nada, quem que ia lá traduzir pra ele”? Euzinha, aqui, sem saber de nada, nem sabia Libras, nem tinha estudo, nada. O J já pegou tempos melhores porque tinha o irmão dele, mas o JD foi difícil pra ele.

Retomando a importância da ITB, cumpre dizer-se que muitos surdos adquiriram a língua de sinais na idade considerada crítica para a aquisição da linguagem, como é o caso do Surdo JD. O fato, porém, de tratar-se da sua língua materna e se encontrarem em contato com os seus pares, situação que pode ser chamada de ambientação linguística, fez que os surdos conseguissem apreendê-la num processo

muito mais rápido do que o dos ouvintes (para os quais a língua de sinais era, e ainda é, a segunda língua).

Dessa forma, o ITB viabilizou cursos de “mímica” para ouvintes interessados em trabalhar com surdos. Convém ressaltar que a igreja possuía agregada às suas dependências a escola Batista das Américas, onde também se iniciou um trabalho pedagógico com estudantes surdos. A intérprete 2 reconstrói sua trajetória no trabalho com surdos, expressando-se do modo seguinte:

INTERPRETE 2 - Em 1981 eu não conhecia surdos, aí a igreja onde eu frequento trouxe dois missionários pra fazer um curso de mímica que na época não era libras. Era mímica. Eles fizeram um curso de umas duas semanas. Ai, quando terminou, nós começamos com o ministério na Tabernáculo.

Lá eles se interessaram por uma das alunas, que teve interesse em aprender a mímica, aí eles investiram nela e mandaram pros Estados Unidos, que é a W M. Quando ela voltou ela implantou uma sala no Batista das Américas, que uma sala especial só pra surdos. Ela ficou trabalhando com surdos e eu fui ajudá-la / eu ainda era professora assistente e a outra amiga era professora auxiliar, que era a R N. Então eu fiquei lá no Batista das Américas dando esse apoio e ai eu aprendi /foi lá que eu conheci os surdos. Eles não disseram que era língua de sinais, eles disseram que era mímica, na verdade era língua de sinais, já era o começo da língua de sinais no Amazonas.

Portanto, existia um vínculo entre escola e igreja com o propósito de apresentar a língua de sinais a surdos que não a conheciam. Ora, não se aprende uma língua em duas semanas, porém aquela iniciativa representava um marco histórico no que diz respeito à educação de surdos na cidade de Manaus.

Como dito anteriormente, a década de 1980 é marcada pelo Oralismo. Entretanto, a escola Batista das Américas introduz a língua de sinais em sua proposta pedagógica, possibilitando aos estudantes surdos o acesso à sua língua materna. Ao ser interrogado sobre se trabalhavam com oralização no Batista das Américas, a intérprete D responde: “no Batista das Américas, não. A W trabalhava só a língua de sinais.”

Nesse mesmo período, escolas consideradas avançadas quanto à educação de surdos na cidade de Manaus implantavam e mantinham o Oralismo como abordagem principal, proibindo em absoluto a língua de sinais.

O curso de “mímica” ao qual a Intérprete D se refere foi realizado na ITB. Os dois missionários americanos trabalhavam com o ministério dos Surdos. O curso, segundo a intérprete, era “Pro-evangelização para surdos” e, após o curso, todos receberam seus certificados (ver anexo). Alude-se aqui à questão do certificado para lembrar que muitos desses certificados não possuem legitimação, pois hoje o Prolibras

certifica através de um Exame de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais, no Brasil. Nesse sentido, a Intérprete entrevistada possui tanto a Certificação do ProLibras quanto a formação em Letras/Libras, formada que foi juntamente com a turma de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A Intérprete 2 diz ainda que, depois de terminar o curso de Magistério, foi trabalhar com surdos pela “necessidade que era grande na parte de educação para surdos”, sendo convidada a trabalhar como intérprete na escola estadual GV. E acrescenta:

INTÉRPRETE 2 - Eu comecei a trabalhar com surdos. Lá onde estou até hoje (2014) desenvolvendo um trabalho como interprete. Ali eu fazia um trabalho com os surdos, eu dava aula pra eles. Esses surdos que estudavam no GV eram o M e o JD, um professor de Libras da UEA e outro no estado.

As falas da entrevistada dão-nos a conhecer como em recorte um pouco da historicidade da educação de surdos na cidade de Manaus. Trata-se de um trabalho pioneiro e louvável numa época em que os surdos sofreram opressão cultural e linguística, época em que imperavam pesados tabus acerca de uma língua de modalidade visual-sinestésica, marcada por uma fonologia que resulta das expressões faciais carregadas, de “careta”, muito parecida com a “linguagem dos macacos”, na visão de alguns ouvintes desavisados. Sobre essa situação, existem relatos de Strobel (2008): quando criança, ela e sua melhor amiga, também surda, usavam sinais próprios criados entre as alunas surdas da escola onde estudava e um dia estavam conversando muito animadamente em sinais quando uma professora as viu , então ela as repreendeu dizendo que pareciam duas “macacas” e que a forma de comunicação das duas era muito feia, depois mandou que elas colocassem as mãos para trás e falassem usando a voz uma com a outra. Ela ainda cita que, na mesma época, em uma escola de surdos de uma cidade, no interior do Paraná, colocavam imagens de macacos orelhudos e feios em quadros espalhados em todas as salas de aula e, quando as crianças surdas sinalizavam, os professores mostravam os quadros e faziam a comparação, intimidando-as e emudecendo-as.

Ora, romper com os paradigmas da época não foi tarefa fácil. A criação do léxico bem como a sua ampliação dependiam de acordos entre surdos e ouvintes. Algumas vezes, apenas do próprio ouvinte, o mediador da língua de sinais ao surdo. Os desafios de ensinar uma língua não mediada por um nativo assentavam em uma

compreensão de respeito do outro e sua cultura, propondo uma dimensão intercultural entre surdos ouvintes. Ao professor de surdo, ao intérprete, aos missionários católicos e evangélicos cabia o papel de também criarem sinais para uma comunicação emergente, estabelecendo um vínculo de compreensão entre significante e significado, mostrando que os sinais, que o léxico não é, e nem foi criado apenas pelos próprios surdos, embora, posteriormente, se possam modificar.

Por consequência, as igrejas e a escola configuram-se, não só como aparelhos ideológicos, opressores e de controle (AUTHUSSER, 1997), mas também podem constituir positivos cenários de luta para o processo de emancipação dos sujeitos surdos. A estes, a língua foi-lhes concedida com um cunho redentorista, porém sua viabilização significou que suas vozes soavam por vezes em um contexto considerado como o “Calvário dos surdos”. Empregamos a expressão “cenários de luta” para sublinhar a ideia de que um sujeito sem língua é um sujeito subordinado e colonizado, ao passo que, ao adquirir uma língua, ainda que em tenra idade, adquire a possibilidade de dar voz à reivindicação e de impor-se nos espaços contraditórios da relação colonizador/colonizado.

Nessa perspectiva, essas igrejas deixaram seu legado quanto ao ensino de língua de sinais em Manaus: o que não significa, porém, dizer que antes da atuação das igrejas não existissem surdos que falassem suas línguas de sinais. Disto é exemplo o Surdo C, que diz:

SURDO C - Eu era uma criança que não sabia língua de sinais. Os meus pais preocupados perguntavam: onde tem uma escola que ele possa aprender? Não tinha aqui em Manaus. Foi quando meus pais me mandaram pro Rio de Janeiro pra estudar no INES – Instituto Nacional de Educação e Integração de Surdos. Quando eu cheguei lá, vi muitos surdos, senti um pouco de medo por conta da língua de sinais que eu não sabia. Quando eu acabei o primário, eu voltei pra Manaus. A língua de sinais me proporcionou tudo. Isso foi entre 1968 e 1969.

Ora, o Surdo C, ao chegar a Manaus, depois de ter estudado em regime de internato no INES (ver anexo), também contribuiu para a divulgação da língua de sinais nessa cidade. A Intérprete D revela: “esse surdo difundiu a língua de sinais em Manaus. Porém, quando ele chegou aqui alguns surdos que não o conheciam disseram que ele não era amazonense: então ele puxou a identidade e provou que era”. E foi assim que a língua de sinais se foi constituindo. A intérprete informa ainda que existiam: “vários grupos de surdos, uns com gestos, outros com sinais, antes mesmo, das Igrejas começarem seus trabalhos com a comunidade surda”.

Deste modo nos é possível concluir que os surdos de Manaus já usavam a língua de sinais como forma de comunicação, mesmo que ainda não o fizessem de forma estruturada ou formalizada e ainda sem lhe darem esse nome de “língua de sinais”, e sem que ela possuísse já um léxico expandido ou que esses surdos tivessem muita consciência ou conhecimento de sua condição cultural e linguística.

3.2. Criação de Sinais/Formação do léxico

Assim como as línguas orais criam novas palavras, as línguas de sinais criam novos sinais, revelando-se atualmente a necessidade de uma ampliação do léxico na Língua Brasileira de Sinais como forçosa consequência de vários fatores, como, por exemplo: um maior acesso dos surdos aos ambientes acadêmicos e uma maior divulgação das línguas de sinais, além da importância desta não apenas para a vida do surdo como também para o processo de interação e inclusão na sociedade. De tudo isto obviamente resulta uma preocupação por se pesquisar e fazer estudos voltados para esta temática. Não é diferente o que se passa aqui em Manaus envolvendo esse diálogo entre surdos e ouvintes, comunidade surda e povo surdo, Universidade e Escolas, professores de surdos e intérpretes: enfim, entre todos os interessados no assunto. É uma conversa que se torna cada vez mais urgente, importante e agradável.

Nessa perspectiva, ao ser perguntado sobre como se produzem sinais novos em Manaus, o Surdo F respondeu dizendo que:

SURDO F - A língua de sinais, ela muda muito, às vezes o léxico some naturalmente. Os sinais do Letras Libras, por exemplo, que foram criados entraram no léxico, mas um léxico superior, não é que houve uma mudança, é o termo técnico que foi incorporado e se criou por influência do Letras-Libras. É porque é uma palavra que não existia na comunidade surda e quando teve o curso de Letras Libras aí veio o novo léxico e acrescentou, houve um acréscimo porque antes os surdos não estudavam na área da linguística.

Os surdos de Manaus têm por costume se reunirem para a criação de sinais, dando-se depois ensejo ao processo de votação para a escolha do sinal a ser futuramente empregado. Não se pode, porém, esquecer que língua é poder e que, portanto não é todo e qualquer surdo quem pode estabelecer essa nova criação. O relato que se segue elucida questões referentes à operacionalização dos processos de criação de novos sinais:

SURDO F - Surdo aqui em Manaus em geral, por exemplo, quando surge um shopping novo, quando ele já está construído, por exemplo, o Manauara o que acontece, o surdo escolhe pelo visual, vê a marca, o logotipo e acaba transformando em sinal e acaba espalhando pelo facebook; hoje em dia ou eles aceitam ou não.

Por exemplo, a ponte do Rio Negro, quando é um sinal que precisa uma coisa mais oficial, é importante que haja uma votação, qual seria a variação de Manaus, do local, por exemplo, a UEA, tem o sinal da UEA, o surdo de Manaus tem uma ideia visual, principalmente, apresenta a proposta e a comunidade aceita ou não... aí é uma coisa natural, por exemplo se é um surdo de alto nível, se for um surdo jovem como esses que saíram daqui agora a comunidade surda não dá prestígio a eles, então é essa relação de poder que está envolvida no contexto, agora se for o J., o F., o R., eles aceitam e o sinal é espalhado rapidamente pela comunidade.

Como se vê, um sinal é criado pela necessidade de empregá-lo em determinado contexto, ou seja, ele já faz parte do cotidiano do surdo, motivo pelo qual se torna necessária a sua criação. O sinal de UEA, por exemplo, de acordo com o relato do Surdo F, era realizado apenas utilizando-se a datilologia U-E-A. Hoje, graças ao fato de dois professores surdos fazerem parte como docentes do quadro de efetivos da Universidade do Estado do Amazonas, o sinal ganhou foros de legítimo. E é assim que começa a expandir-se por toda a comunidade surda manauense. Deve, porém levar-se em consideração o perfil do surdo que proporcionou e sugeriu o sinal a ser utilizado: um “surdo de alto nível” ou um “surdo jovem”? É que, de fato, surdos “sem prestígio” dentro da comunidade não veem suas sugestões de sinais levadas em consideração, porquanto, consoante afirma o Surdo F, há uma “relação de poder envolvida no contexto”, o que quer dizer que os surdos acolherão ou não o novo sinal em conformidade com o “peso” social e intelectual do seu criador.

As relações de poder estabelecidas na Comunidade Surda, de acordo com uma visão foucaultiana, tomam evidentemente em consideração os micropoderes que permeiam essas relações. Nesse sentido, e “o poder como relação estendendo-se para além dos limites do Estado”. (FREIRE, 2006). Neste mesmo sentido, acrescenta ainda este autor:

Essa relação permite sair do dualismo marxista de explorador-explorado e apontar para o questionamento a respeito dos graus de poder envolvidos nas relações, em vez da divisão dicotômica de que sempre há um alguém dominante, com poder, e um alguém dominado, sem poder. (p. 63)

As intervenções dos surdos R e J corroboram-nos igualmente na convicção deste ponto de vista, quando dizem:

SURDO R - Eu fui dar um curso no interior, em Manaquiri, e vi que lá não tinha sinal próprio, eu inventei um sinal/quando cheguei aqui espalhei e a comunidade surda aceitou. Então qualquer surdo pode inventar sinal, pode, ele pode inventar, mas a comunidade surda aceita ou não.

SURDO J - O surdo J percebe que antes do Letras Libras qualquer pessoa criava um sinal e hoje em dia, depois do Letras Libras, que já tem muita gente formada, a gente observa alguns - grupos, por exemplo, tem a escola Augusto Carneiro/ eles em os sinais próprios deles - por exemplo as escolas inclusas como o Frei Silvío/ eles tem os sinais próprios, nos o grupo do ensino superior acaba criando isso aí, mas assim quando tem congresso e evento usa uns sinais mais técnicos porque a gente escolhe um intérprete da Universidade e não de nível inclusão, mas acaba espalhando todas as variações. Por exemplo, o sinal do Tvlandia Mall, que agora é o Plaza, outros usam esse sinal outros usam esse / então há muitas variações dependendo do grupo dependendo da relação de poder.

INTÉRPRETE 2 - Mas ele está falando de surdo, e, o ouvinte, a comunidade surda não costuma aceitar muito bem a criação de um sinal.

Ora, a fala do Surdo R diz que todo e qualquer surdo pode criar um sinal, mas que a aceitação deste vai depender do assentimento da comunidade surda. O Surdo J lembra que o Curso Letras Libras foi um marco no que se refere à criação de alguns léxicos pertencentes ao vocabulário técnico de uma determinada área do conhecimento. Lembra ainda que vários grupos de surdos têm seu vocabulário próprio: a escola inclusiva (onde alguns surdos estudam), a Escola Específica para surdos ou Escola Bilíngue, os Congressos e eventos científicos, enfim, cada comunidade surda tem suas variações e níveis diferentes de linguagem. As palavras do Intérprete 2 chamam a atenção para o fato de que, em se tratando de ouvinte, a comunidade surda mostra uma certa resistência em acatar suas propostas ou sugestões. Talvez se possa ver aqui uma consequência e reflexo do processo de colonização sofrido pelos surdos no decorrer de sua história, na qual os ouvintes, numa relação de poder que refletia o olhar normalizador, impunham a “voz”, a “palavra falada” como padrão de normalidade, considerando o surdo como deficiente por não falar.

Como qualquer grupo social alargado, a comunidade surda engloba jovens, adultos e idosos. Em relação a estes, a imensa maioria deles não teve acesso à Universidade, sendo até relativamente poucos os que foram alfabetizados. Entretanto, a língua independe desses pormenores. Assim, dotados de língua de sinais, mas com uma linguagem diferente da nova geração, estes surdos possuem seu vocabulário peculiar, com seus dialetos e idioletos, e senhoreiam como qualquer ser humano suas

competências linguísticas, operacionalizadas através de suas performances, como bem defende Chomsky (1971).

Entretanto, os micropoderes se instalam no corpo social. A língua como um bem a ser socializado pelos seus falantes é organismo vivo em que todos os possuidores desta propriedade elaboram seus discursos. Acontece que as relações de poder determinam, algumas vezes, as “vozes” que devem sobressair através dos discursos. A propósito, Freire (2006) lembra que:

O conceito de poder elaborado por Foucault nos leva a repensar o papel da língua no processo de constituição da subjetividade dentro das relações sociais. Na visão marxista clássica, a língua tende a ser vista como um veículo pelo qual as pessoas são levadas a acreditar em ideias que não são verdadeiras ou que não interessam a sua classe. Na teoria de Foucault, a linguagem é o lugar onde as lutas acontecem. Como diz o autor: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar”. (p. 64)

Nessa perspectiva, os surdos se apoderam da língua para, através de suas falas, construir instrumentos de lutas numa perspectiva de constituição da própria subjetividade.

É natural existirem algumas resistências por parte de surdos idosos com relação ao léxico da língua de sinais: situação mais ou menos parecida com as gírias da Língua Portuguesa, que não fazem parte do vocabulário de pessoas mais idosas, ou ainda com as palavras que são consideradas pelos mais jovens como obsoletas e antiquadas. A esse respeito o Surdo J argumenta:

SURDO J - Eu percebo que os surdos mais idosos, por exemplo, eles são contra os jovens, contra a criação de sinais que surgiram agora, porque eles falaram que antigamente já existia um sinal e aí os jovens criaram outro e agora o que vai acontecer? Alguns sinais de ponto de referência a gente não pode mudar, agora a “ponte” é um sinal novo, não eu sou mais idoso, mais adulto, eu tenho direito de falar esse sinal, então existe uma briga política aqui na comunidade surda, existe essa discussão.

Outra questão diz respeito aos sinais que acabam sendo incorporados ao léxico do surdo manauense por influência de outros surdos que vêm do sul do país para a cidade de Manaus, seja para morar aqui, seja para uma palestra: é possível que, ao visualizarem um determinado novo sinal, os surdos daqui o incorporem ao seu léxico. Alguns desses sinais são viabilizados e socializados nas redes sociais, ponto de encontro virtual entre surdos de todo o Brasil.

Desta situação dão conta as seguintes falas:

SURDAS J E F (em conversa informal) - Pelo Facebook, pelo Youtube, Skype ou uma pessoa de fora que vem pra cá, por exemplo, a V que ficou muito tempo em Florianópolis, Santa Catarina, a gente acaba pegando, agora a gente não sabe se vai espalhar ou não a variação, ela pegou os sinais do sul.

SURDO J - O sinal, por exemplo, de burocracia, agora a gente não sabe se ele vai se espalhar ou não pelo Brasil.

SURDO F - Sim, ela continua usando os sinais de lá, quando ela chegou aqui usando os sinais de Santa Catarina, ela e a A, a intérprete acabou pegando, e o grupo de convivência dela acabou pegando os sinais, agora ninguém sabe se isso vai influenciar a comunidade surda amazonense, a variação de Santa Catarina no futuro, não sei ainda, é um exemplo.

Às vezes uma pessoa de fora, por exemplo, a S, faz alguns sinais, aí os surdos dizem: olha que legal! Aí vão usar, mas dá pra saber o que pode acontecer ou não, porque a S é famosa. Ela tem status na comunidade surda.

SURDO J - Exemplo, um sinal que ela usou que não tinha em Manaus, o sinal de referência, então, todo mundo já tá usando, foi ontem, e rapidamente já tão usando, como ontem, também, na fala do M (professor surdo da UEA), ele tava usando o sinal de Sateré-Mawé, que ele usou o sinal da etnia, então ela já trouxe o sinal de etnia, Sateré, com certeza a comunidade já tá pegando.

Finalmente, membros da comunidade surda de Manaus reproduzem alguns dos sinais que fazem parte do dialeto de surdos de outras regiões. Neste caso, o processo também depende do “status” que esse surdo possui diante da comunidade surda brasileira. A S, por exemplo, acima supracitada, é uma surda doutoranda na área de Educação de Surdos. Uma vez que é “famosa”, como refere o surdo F, alcança todo o prestígio perante a comunidade surda, ou seja, como consequência de sua posição social, alguns de seus sinais e de seu léxico passam a ser empregues nas falas de outros surdos, pois a encaram como um “modelo” linguístico.

O discurso do Surdo F se refere a V, uma surda nascida em Manaus que conviveu muito tempo aqui com a comunidade surda, mas em um dado momento, depois de adulta, foi estudar em Santa Catarina. Depois de alguns anos, essa mesma surda retornou a Manaus, com sinais diferentes do dialeto regional, por se apropriar dos sinais e do sotaque de Santa Catarina. Ora, o grupo social de que essa surda participa absorveu os sinais por ela trazidos e empregados, mas o restante da comunidade surda daqui pode ou não incorporá-los ao seu léxico. Ou como lembra o Surdo F: “a gente acaba pegando, agora a gente não sabe se vai espalhar ou não a variação, ela pegou os sinais do sul” (Surdo F).

Alguns dos participantes desta pesquisa têm papéis de liderança no Movimento Surdo e na Comunidade Surda. Ora, convém ter em consideração esta circunstância para devidamente analisar algumas questões referentes à criação do léxico em sala de aula, em uma época em que não existia no Brasil uma língua de sinais oficializada. Assim, professores de surdos, intérpretes de Libras, ao responderem às questões relativas à criação emergente de sinais, do léxico em sala de aula, discorrem do modo seguinte:

SURDO J - Por exemplo, na Faculdade Martha Falcão, no contexto da sala de aula, era muito comum. Eu explicava um conceito, uma palavra aí, por exemplo, o sinal de “burocracia” que foi criado na Martha Falcão e estabeleceu pro Brasil todo. Como o sinal de “formulário” que foi provisório e já tá no Brasil. Tem também o estabelecimento de código particular, que os surdos criam para que ninguém entenda a conversa existe isso também.

SURDO F - O sinal de Amazônia também é um exemplo de um sinal que foi criado aqui. Às vezes acontece, sim, um sinal provisório pode se transformar num léxico estabelecido que todo mundo usa.

INTÉRPRETE 2 - Mas pode criar naturalmente em uma conversa. Dentro da sala, normal, pode inventar um sinal provisório.

Assim, a simples criação de um sinal para a compreensão pontual das diferentes áreas do conhecimento em sala de aula pode vir a se “transformar num léxico estabelecido”, segundo o Surdo F. Alguns desses sinais “provisórios” fazem parte do código particular criado pelos surdos para a conversa, ali estabelecida naquele momento.

Existem ainda os sinais que têm dois significantes para um mesmo significado e os sinais que não estão determinados ou convencionados pela comunidade surda. Por exemplo: “o sinal para *Manauara*: um grupo combinou que seria usado assim, em pé, e outro grupo combinou deitado, mas continuam usando os dois sinais” (Surdo R). E acrescenta o Intérprete I: “é igual o sinal do *Plaza Shopping*, que tem um monte de sinais, e o *Ponta Negra Shopping*, que tem vários sinais: eu acho que não vai ter um sinal definido, nunca”. E o Surdo J esclarece acerca da indeterminação dos sinais: “outro sinal que ainda não se estabeleceu foi do *Shopping Ponta Negra*. Já tem um ano que inaugurou e ainda não foi definido”.

Outros tantos sinais “mudam” em função da Logomarca de um produto de uma empresa que também muda. Nas falas dos surdos F e MR:

A Escola Técnica Federal do Amazonas que o sinal era esse por causa do desenho, aí houve uma mudança e virou CEFET e mudou o sinal e, agora, é IFAM e o sinal mudou novamente. (F)

Às vezes o sinal acompanha a mudança do logotipo, do nome, se há uma nova roupagem visual, o sinal também muda. (MR)

Outra questão a ser considerada na criação de um sinal diz respeito ao empréstimo linguístico. Ora, tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Brasileira de Sinais são línguas de fronteira para as comunidades surdas e ouvinte. Na visão de COSTA, (2014), isto se dá “quando duas ou mais línguas se juntam, duas ou mais pessoas se reúnem; e o compromisso que segue invariavelmente envolve questões de poder e identidade”. (p.5) Ora, as identidades surdas são multifacetadas, envolvendo surdos oralizados, surdos congênitos, surdos biculturais (os que oralizam e sinalizam), surdos apenas sinalizantes: enfim, todo esse universo legitima uma micro cultura de cada surdo ou grupo de surdos.

Nesse sentido, algumas dessas identidades surdas resistem à ideologia e cultura ouvintista, com o que pretendemos dizer que existe uma resistência com relação aos sinais que têm por empréstimo a Língua Portuguesa. As falas a seguir aludem a uma imposição e incômodo no que se refere à criação ou mudança de sinal baseado no Português, língua do colonizador.

SURDO J - É uma relação de poder, mesmo, é uma luta, por exemplo, os surdos, principalmente os surdos oralizados do Brasil, eles gostam de usar sinais com referência da Língua Portuguesa e o outro grupo (não oralizados), não, então há uma briga de poder.

INTÉRPRETE I - Essa consciência que está acontecendo entre os surdos está influenciando também na mudança do léxico. Antes era, por exemplo, Geografia com a configuração de mão em “G” movimentando a mão, agora, é assim sinal de terra (mundo) porque é o estudo da terra. É um exemplo.

SURDO F - Por exemplo, o sinal de “matemática” que antes era o sinal de “número”, agora, é a Configuração de Mão em “M”.

INTÉRPRETE I - Eu já vi surdos que não fazem o “M” e sim o “quatro” porque não é o “M”. Essa relação da influência do Português é uma briga feia mesmo. São três dedos? São quatro dedos? É uma relação bem forte na Língua de Sinais.

Todas estas questões apontam para a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre a língua dos surdos brasileiros, a constituição do seu léxico, considerando as

identidades do sujeito surdo, ou ainda a historicidade das relações entre surdos e ouvintes.

A respeito dos empréstimos linguísticos nas línguas de sinais, escreve McCleary (2009):

As línguas de sinais não têm as mesmas possibilidades de empréstimos que vimos nas línguas orais, por causa da diferença de modalidade. Mesmo assim, elas vivem sempre em contato estreito com uma língua oral dominante e podem ser influenciadas em consequência desse contato. O canal mais aberto para a influência da língua oral sobre a língua de sinais é por meio da datilologia e a da “inicialização”. Todas as línguas de sinais usam a datilologia como um meio de compensar a falta de sinais para representar conceitos que já têm nome na língua oral e para representar nomes próprios. (p. 39)

Segundo estas palavras, não é possível que a língua de sinais deixe de sofrer influência da língua majoritária, cabendo, porém, à Comunidade Surda discutir e debater as questões que têm a ver com a constituição de sua própria identidade. Assim, aceitar o empréstimo linguístico de uma língua de modalidade diferente, como é o caso da Língua Portuguesa, suscita decisões e justificativas quanto à concepção de língua e seu uso, levando em conta a comunidade à qual os surdos pertencem. A datilologia se refere ao emprego do alfabeto manual, que se baseia no alfabeto da Língua Portuguesa. A “inicialização” se refere aos sinais iniciados com alguma letra do alfabeto da LP, em relação com a palavra sinalizada. Como, por exemplo: a palavra “gramática” começa com a letra “g”. Em Libras, ela é sinalizada com a Configuração de Mão, também, em “G”. É bem provável que, no futuro, os surdos tentem mudá-la como consequência da resistência do Movimento Surdo.

Houve uma contribuição inegável e positiva dos professores de surdos através do trabalho que realizaram no espaço da sala de aula. Um recorte importante se refere a professores que já iniciavam o trabalho com língua de sinais, mesmo não estando então a Libras oficializada. Embora a abordagem oralista estivesse vigente, muitos trabalhos pioneiros, numa época em que não se dera ainda o “boom” na Educação de Surdos, contribuíram para a formação do cidadão surdo. Assim, o CES – Centro de Ensino Supletivo – começou um trabalho pedagógico com estudantes surdos. A professora de surdos R relata:

PROFESSORA 2 - O CES – Centro de Ensino Supletivo foi uma semente que cresceu, germinou a identidade cultural deles. No CES a gente conseguia aglomerar a maior quantidade de surdos e repassávamos as informações. A partir dali, a gente conseguia direcionar e discutir a formação política e cultural deles para que depois que terminassem ensino médio pudessem ter autonomia e seguir seu próprio caminho a

partir de sua identidade cultural se assumindo como surdo e se colocando como cidadão indo a luta por seus direitos.

A respeito do léxico, a professora esclarece:

PROFESSORA 2 - Sobre léxico, nós criamos na época uma apostila onde tinha uma minigramática /eu e meu esposo (surdo) e outras professoras pesquisamos sinais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. Muitos sinais nós adaptamos e formamos essa gramática para ensinar a Língua Portuguesa.

Os surdos tinham pouco conhecimento de sinais. Através dessa pesquisa, começaram a se reunir. No princípio, era uma coisa bem tímida na Praça da Saudade ou então através de encontros proporcionados pela ASMAN– Associação dos Surdos de Manaus. Na época, era o professor M o presidente. Ele promovia banhos encontros em algum lugar onde os surdos se reuniam e escolhiam os sinais que eram regionais. Mas em relação à Gramática ou para o ensino da Língua Portuguesa, isso ficava a cargo dos professores ouvintes. Tudo relacionado a surdo, principalmente, em relação à questão gramatical da Libras e vocabulário tinha que ter a presença dos surdos. Não podia ser somente ouvinte. Tinha que ter a opinião dos surdos mais antigos.

Diante disso, o trabalho realizado pela professora R mostra a preocupação da escola e desses professores em formar cidadãos surdos críticos e autônomos que pudessem, através do “domínio” de seu léxico, construir suas histórias. Os sinais de outros estados, pesquisados pela equipe de professoras, atestava a influência dos dialetos regionais na língua de sinais de alguns surdos de Manaus. Porém, a presença dos surdos era primordial para a apreciação e aprovação dos sinais e, principalmente, a aprovação dos surdos mais “antigos”. Os encontros relatados pela professora R, fora do espaço escolar, mostram a língua em movimento nos vários espaços sociais.

A Praça da Saudade foi também um grande marco para a socialização da língua de sinais. Os encontros proporcionados pela ASMAN se configuraram em momentos de discussão sobre a língua, sobre a identidade surda e sua cultura. Não deixa de ser um trabalho pioneiro, importante para a construção do ser surdo. Na tentativa de criação de sinais ouviam-se surdos e ouvintes, numa relação interlingual e intercultural muito profícua. Quando a professora diz: “os surdos de hoje são muito diferentes dos surdos do passado, hoje tem a lei que os ampara, hoje eles tem mais informações”, quer significar que os surdos já têm constituído seu marco histórico-legal, de reivindicação de seus direitos, do direito, inclusive, de usar a própria língua em todo o território nacional.

Todo esse relato acerca da criação e formação do léxico na língua de sinais mostra o cenário de uma língua em construção, em que seus falantes se reconhecem como nativos, não apenas como usuários, mas como sujeitos autônomos

desempenhando um papel importantíssimo de “repassar” e construir com seus pares a oralidade da sua língua, da Língua Brasileira de Sinais: a oralidade recorde-se, que “para a língua visual-espacial ou viso-gestual é uma expressividade visual e corporal” (SANTANA, 2010), passando conceitos concretos e abstratos de geração em geração, em língua de sinais.

3.3 Variação Linguística da Língua Brasileira de Sinais

A análise da variação linguística da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus focalizou alguns aspectos referentes à criação do léxico, elucidando alguns dos processos pelos quais a comunidade surda cria e legitima seus sinais, demonstrando, também, como as variações linguísticas se constituem e se instalam no cotidiano da comunidade.

Ora, a comunidade surda é constituída por seus partícipes, quais sejam: surdos sinalizantes, surdos oralizados, pais de surdos, amigos de surdos, professores de surdos, intérpretes de Libras, enfim, um sem-número de participantes que, algumas vezes, de forma indireta, influenciam na inserção do léxico em algum contexto do cotidiano dos surdos.

Dessa forma, essa pesquisa buscou compreender o funcionamento linguístico da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus, evidenciando a importância da perpetuação dessa língua, se assim for conveniente para a comunidade, como bem sublinha Pinker (2010).

Tal como qualquer língua oral-auditiva, a língua de sinais também está em constante mutação, ou seja, com seu léxico em transformação e em enriquecimento no sentido de sua expansão.

A problematização acerca de como acontece a variedade linguística da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus propõe à pesquisa e reflexão questões que vão desde as relações de poder até problemas políticos e linguísticos. Algumas vezes os surdos descobrem novos sinais, ou sinais que não fazem parte do seu léxico, e que acabam sendo incorporados aos seus vocabulários, estando sujeitos ou não a serem disseminados. Para esclarecimento deste ponto, recorde-se o que surdo R relata: “Eu viajei pra Natal e vi esse sinal (sinal de cultura)/ esse é a variação de *cultura*.” E o surdo F complementa: “Agora, os surdos confundem o sinal de “consciência” e “cultura” e acabou misturando e fazendo uma confusão, pode acontecer essa mistura.”

O processo de migração de alguns surdos é fator fundamental para a compreensão e assimilação das variantes, seja de região diferente ou de uma mesma região. A respeito dessa questão, a surda MF acrescenta:

SURDA MF - Eu morava no interior do Pará, Altamira, quando eu vim pra cá pra Manaus, eu percebi que os sinais eram muito diferentes e era difícil se comunicar, só depois que eu casei com o F, eu assimilei a variação daqui do Amazonas, só que eu acabei misturando as duas variações, a do Pará e a do Amazonas, mas as pessoas entendem, normalmente.

Esse depoimento mostra o processo percorrido por alguns outros surdos no que tange ao problema da assimilação das variantes linguísticas. O primeiro momento é marcado pelas dificuldades em compreender essas variações, mostrando que elas existem na Libras, até quando se trata de uma mesma região

Sabe-se que a Língua de Sinais está em constante mutação. Assim é natural que um sinal passe a ser empregado por surdos que sofrem processo migratório ou surdos amazonenses que participam constantemente de Congressos Nacionais e Internacionais de Surdos, ou ainda surdos que fazem parte do grupo que lidera a comunidade surda. Quando o Surdo R diz que:

SURDO R - O sinal de cultura que era configuração em “C” acabou e acabou mudando pra outra forma, tem outros, tem muitos sinais, às vezes não intera nem um ano e o sinal muda, por exemplo, o sinal de “animal” muda? Continua usando, exemplo, animal “girafa” era assim, agora é assim.

Na verdade, através dessa fala, o surdo R não está só ratificando o processo de mudança existente na Libras, mas também fazendo uma “crítica” ao empréstimo linguístico da Língua Portuguesa, ao qual, algumas vezes, resistem os surdos que adotam uma postura linguística, defendendo a criação de sinais pela via da sua língua materna, e não pela L2. O Surdo F complementa: “Por exemplo, o sinal de “língua”, que antes nos fazíamos assim aqui em Manaus, e agora a gente faz assim.”.

Todos os surdos entrevistados têm tido o ensejo de viajarem pelo Brasil para participarem de Congressos Nacionais e Internacionais, mantendo assim contato com surdos de outros estados, contato que, como é óbvio, se faz também e, sobretudo, através das redes sociais.

Nesse sentido, a comunidade surda manauense recebe influências tanto de outros estados da Federação quanto de línguas de sinais de outros países. Assim, a formação dos sinais empregados por alguns surdos da cidade de Manaus é uma mistura,

algumas vezes, de sinais trazidos e/ou socializados através dos dialetos regionais. O Surdo J tece comentário acerca desse assunto, esclarecendo como foi sendo constituído o acesso às variações:

SURDO J - Tem dois caminhos, antes de ter a internet a gente tinha que viajar para aprender as variações e hoje depois da internet, do skype e do facebook mais ou menos em 2010 quando começou, a gente começou a aprender as variações pela internet mais rápido porque a gente pega através da tecnologia. [...] O sinal de cunhado, por exemplo, em Maceió é assim e em João Pessoa é assim e aqui em Manaus é assim.

Ao ser indagado sobre se as variações são por contato ou pela Internet, o Surdo J responde: “por contato”, e o Intérprete I acrescenta: “as variações que eu e o J aprendemos é principalmente por contato”. As falas dos entrevistados demonstram uma “variedade de variações” conhecidas por eles por estarem em constante contato com surdos de outros estados e de outros países. Pergunta-se ao Surdo F quantas variações ele conhece, e ele responde: “de Fortaleza, do Rio, de São Paulo, da Região Norte como um todo, de Salvador, do Nordeste, eu conheço bem as variações”. Os participantes fazem um adendo com relação aos estrangeirismos incorporados à Língua Brasileira de Sinais, dizendo que:

SURDO F - Não só do Brasil, mas das Línguas de Sinais de uma forma geral. Por exemplo, está acontecendo um estrangeirismo muito grande.

INTÉRPRETE I - Por exemplo, a S, ontem, na palestra fez o sinal de universidade em ASL. Ela estava usando toda hora e alguns surdos ficaram sem entender e perguntaram, porque é um estrangeirismo. É um fenômeno na língua de sinais. Teve até uma discussão sobre isso no Facebook porque alguns surdos não concordam, porque é Língua de Sinais de outro país. Porque nós temos a língua de sinais aqui do Brasil.

Tais discursos demonstram o quanto a influência de outras línguas de sinais não incide apenas em um ou dois nativos da Libras, mas nas palavras do Intérprete I : “E um fenômeno na Língua de Sinais”, com o que pretende dizer que o sinal vai sendo empregado no cotidiano de alguns discursos de surdos, seja por contato, seja pelo uso da tecnologia, como esclarecem J e I:

SURDO J - Geralmente quando você está utilizando uma mídia, um vídeo que você vai usar na mídia na internet usam-se muitos sinais estrangeiros misturados do mundo porque como é uma mídia mundial, pessoas de outros países podem ver.

INTÉRPRETE I - Isso acontece naturalmente. Se você olhar os vídeos do facebook, verá que todo mundo tá usando e você acaba usando naturalmente. Tem mais ou menos uma variação própria da internet.

Perante estes testemunhos, é possível perceber que a rede mundial, como mídia de códigos, modelos e linguagens, é responsável por influenciar a comunidade surda (surdos e ouvintes) no que toca à incorporação de sinais ao léxico da língua de sinais na cidade de Manaus. Entretanto, alguns sinais são passíveis de críticas, de não aceitação ou de uma melhor justificativa para que sejam incorporados. Um exemplo encontra-se na fala do Surdo J:

SURDO J - Eu gosto, acho bem legal, você acaba incorporando um estrangeirismo na fala. Por exemplo, o sinal de água lá nos Estados Unidos é assim (fez o sinal) e aqui é assim, Eu sou contra que o sinal de água de lá acabe com o sinal água daqui. O sinal de “não”, lá, é assim “no” e o daqui é assim. Eu não concordo que troquem. Eu estava discutindo com a F, ela é contra, nós já temos o “não” e por que usar o “no”? Agora se não tem o sinal aqui no Brasil aí incorpora, agora se já tem, eu sou contra. Por exemplo, o sinal de Itacoatiara sempre foi assim: configuração de mão em “i” com movimento para os lados. Aí, de repente, alguém diz: “vamos mudar pra esse”. Isso não pode, eu prefiro que continue o sinal porque já estava há muito tempo, eu aceito o estrangeirismo, mas se já tem um sinal e substituir por outro, eu não gosto.

O Surdo F corrobora esse ponto de vista, explicitando:

SURDO F - Vou complementando o J. por exemplo, os surdos daqui de Manaus, mas não só de Manaus, do Brasil também, eles aceitam pela beleza porque acham que é um status os sinais dos Estados Unidos. Então dentro tem a relação do poderio daquela história de falar o seguinte: eu sei a língua de sinais americana, eu mostro que sou superior porque sei outra língua, está muito ligado a vaidade pessoal, mas é diferente no contexto social. Eu penso o seguinte: eu não concordo que devemos incorporar, é preciso explicar que o grupo de surdos é capaz de criar sinais que temos igualdade de condições de criar sinais e não incorporar por causa da beleza e não ficar falando: “olha que lindo eu sei a língua de sinais americana, é muito lindo eu usar DEAF eu já vi até surdos incorporando o inglês deaf porque acha bonito, é vaidade, mas a nível social eu gostaria de criar uma agência reguladora da língua de sinais brasileira como em Portugal, da língua gestual portuguesa que tem um grupo de pesquisa que tem a regra de criação a gramática, se pode mudar ou não. Só que Libras ainda não tem isso não, aqui no Brasil a gente ainda não tem uma agência reguladora que possa controlar isso, registro de variações, as regras gramaticais e a língua ficam muito suscetíveis às mudanças, é mais fácil mudar por conta disso.

Também a este respeito, o Surdo J complementa:

SURDO J - Talvez seja por conta dos currículos que não tem Libras nas escolas, quem sabe no futuro, daqui a uns 20 anos a gente tenha Libras na educação básica e toda a comunidade surda e ouvinte possa perceber tudo isso e criar uma regulação na língua.

O Surdo JD, por sua vez, acrescenta: “como, por exemplo, o sinal de sistema que não tinha aqui em Manaus e incorporou de outro país”. Enfim, todas essas considerações dizem respeito ao uso e emprego da língua de sinais, ora sinalizada por surdos, ora sinalizada por intérpretes. Estes, usuários da língua, aqueles, nativos da Libras.

Entretanto, ao falar-se de língua, não se pode esquecer o que está por trás do “domínio” desta: uma gama de conhecimentos acerca das relações de poder envolvendo os pares surdo/surdo, surdo/ouvinte, ouvinte/ouvinte, ouvinte/ surdo. Relações essas pautadas pela detenção de poder (em se tratando de língua), quando estabelecida a performance do sinalizante. A relação surdo/surdo se refere a surdos que dominam maior variedades de línguas de sinais (e dentro delas suas variações), ou de variação de sinais da Libras em todo o Brasil. A mesma proporção vale para as relações surdo/ouvinte, ouvinte/ouvinte e ouvinte/surdo.

O “domínio” de mais de um idioma ou de vários idiomas provoca no sujeito uma espécie de “ascensão” por via linguística, servindo para que se lhe atribua um *status* de prestígio no grupo social que integra. Assim, no grupo de surdos, é privilegiado quem conhece outras línguas de sinais. O Surdo F lembra que um surdo, ao dizer: “eu sei a língua de sinais americana, está mostrar que é superior porque sabe outra língua”: sente-se envaidecido por possuir *status* linguístico elevado em seu contexto social.

Desta forma, o domínio e posse de algumas variações linguísticas das diferentes línguas de sinais configuram-se como instrumento de poder no corpo social.

Nas palavras de DACANAL, 1985:

É inevitável conceber a língua como instrumento de poder em todo o contexto social. Nesse sentido, de forma contundente, insere-se um determinado grupo linguístico que, por sua vez, elege e elenca uma variante linguística como sendo padrão, extremamente escoreita para a sociedade.

No caso das línguas de sinais, a variante linguística pode ou não vir a tornar-se padrão, ou, retomando as palavras dos surdos: “o sinal pode “pegar” ou não”. Tal como os surdos, os ouvintes também se inserem nesse tipo de contexto ou vivência linguística. De entre os ouvintes entrevistados, o Intérprete I possui grande conhecimento da variação linguística da Libras em outros estados. Por possuir proficiência em língua de sinais e conhecer profundamente a gramática da Libras, dispõe de elementos substanciais para elucidar algumas questões referentes às variações da língua brasileira de sinais. Ao dizer: “Eu, por exemplo, conheço profundamente a variação de Manaus,

do Pará, de Fortaleza, do Rio e de Brasília. Em cada um desses lugares eu uso o sinal próprio”, estabelece uma relação de poderio quanto aos demais usuários de Libras que não conhecem as variações, pois possui uma performance linguística que o capacita para empregar sinais de quaisquer naturezas formal e informal e/ou diferentes situações de interpretação Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais.

Outra questão é a que diz respeito à legalização do sinal. Os surdos assinalam uma preocupação com relação a isso, ao dizerem:

SURDO F - No português existe regra legal, a Academia Brasileira de Letras, existe um grupo de pesquisas que estabelece as regras. Na Libras não tem nada. Não tem um grupo de surdos, por isso, que há essa facilidade de mudança, de variação de mudar sinal de qualquer jeito. Se tivesse um grupo para estabelecer regras e critérios, haveria muito mais força, mais status como a Língua Portuguesa.

SURDO J - Por exemplo, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) poderia ser a responsável por isso ou o Letras Libras quem sabe, a variação do Letras Libras foi muito forte, mas enquanto existiu e depois que acabou o Letras Libras e começou o presencial reduziu a influência.

Essa sugestão diz respeito à criação de um órgão regulador que normatize a língua de sinais brasileira. A respeito da normatização da Libras, os surdos destacam:

SURDO F - Eu acho que deveria ser na Libras como é na Língua Portuguesa, tipo uma associação normatizadora da Língua de Sinais, claro, respeitando as variações, mas que deveria existir um padrão ou uma variação oficial . Seria importante ter isso. Se estiver usando a nível nacional pra um assunto, um concurso ou um evento, aí, seria importante usar a variação nacional. Eu concordo. Eu acho importante ter, pode criar glossários em cada região, mas o problema é quem vai fazer o glossário? Quem seria o grupo responsável? É a FENEIS? Quem em cada estado vai fazer? Porque isso envolve relação de poder, relação política, econômica e de status e de liderança.

O Surdo F, porém, relembra o legado e a importância que teve a UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina com seu grupo de professores surdos, professores ouvintes, intérpretes de Libras, idealizadores do projeto para a implantação do Letras/Libras, em 2006:

SURDO F - Quem criou o Letras Libras? Foi a UFSC, certo? Os sinais não eram daqui eram os sinais da UFSC e que foram incorporados aqui porque foram eles que lutaram e que tiveram o status pra fazer aquilo. Então, começou lá e a gente incorporou. Se a gente lutasse, aqui, num trabalho e criasse viabilidade, as pessoas copiariam a nossa variação. Isso é uma relação de poder.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos poderia, na visão de alguns surdos, participar desse processo de padronização. É o que esclarece o Surdo J: “Eu penso que a FENEIS poderia pegar dois surdos de cada estado e criar um projeto, por exemplo, que ficasse responsável pelo ENEM, fizesse um vocabulário específico e criasse um padrão nacional”.

Dessa forma, esses surdos têm ideias claras sobre seu papel social, desempenhando-o com espírito crítico e reflexão, considerando as microculturas e micropoderes surdos como parte da relação surdo/surdo, numa dimensão de respeito e alteridade.

Assim, a Libras se apresenta, muitas vezes, como uma língua que se implanta e estabelece através do “poderio linguístico” dos grandes centros. Usa-se, aqui, o termo “poderio” para enfatizar o emprego de alguns sinais usados pelos surdos dessas regiões em concursos vestibulares e exames de proficiência em Libras, como é o caso do Prolibras, que consiste em uma certificação pelo MEC para atestar proficiência em Língua Brasileira de Sinais de surdos e ouvintes.

Ora, se língua é poder, cabe colocar-se uma questão: as provas sinalizadas no Prolibras consideram as variantes linguísticas dos estados em que ele é concebido?

A prova prática do Prolibras, que se encontra dividida em duas fases, sendo que a segunda fase consiste em uma aula didática com um assunto previamente estabelecido pela comissão organizadora, é assunto de debate por parte dos sinalizadores em muitos estados brasileiros. Acerca do Prolibras foi perguntado aos surdos, que opiniões têm a respeito dos sinais empregados nesse Exame de Proficiência, sendo a seguinte a resposta obtida:

SURDO F - O Prolibras é próprio da variação do sul. Por exemplo, as professoras MS e a RM são de Porto Alegre. É uma mistura das variações do sul. Principalmente as pessoas que organizam o PROLIBRAS são do sul.

Se traz “prejuízo” é ruim, porque aqui em Manaus nós temos uma variação diferente. Se eles respeitarem a nossa variação, é interessante. Mas se houver “prejuízo”, por conta da variação, aí eu não aceito. Eu acho ruim, mas se na hora da avaliação aceitar é muito bom.

SURDO J - Eu conheço a variação do Brasil todo, porque eu já viajei, então, eu não tenho prejuízo. Agora, uma pessoa que não tem contato, tem prejuízo. Mas agora, tem a tecnologia, o Letras Libras, a Prova do Prolibras, o material do Letras Libras. Está tudo disponível de graça na internet e a pessoa pode entrar e aprender a variação.

Quando o Surdo F diz: “é uma mistura das variações do sul”, refere-se ao fato de que seus idealizadores não são de um mesmo estado. As professoras MS e RM são

de Porto Alegre, ambas envolvidas na implantação do Prolibras, vinculado, na época (2006) de sua idealização, à UFSC, e, posteriormente, a partir de 2011, foi o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, na cidade do Rio de Janeiro, quem passou a assumir sua responsabilidade. As referidas professoras gozam de renome nacional no que se refere à educação de surdos. As professoras doutoras MS (surda) e RM (ouvinte e coda¹⁴) fazem parte do corpo docente da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse sentido, os sinais do Prolibras são constituídos por uma variedade de variações de sinais oriundos do sul e do sudeste do país. O “prejuízo” referido pelo Surdo F é a aprovação ou reprovação no exame quando não se considera a variação regional dos sinais.

Foram depois os inquiridos questionados ainda sobre se acham que o Prolibras deveria levar em consideração a variação de cada estado e/ou de cada região do país, ao que responderam:

SURDO F - Acho que deveriam adaptar, fazer uma adaptação seria interessante. Não só o Prolibras, como o ENEM, concursos na área jurídica. Cada estado poderia fazer sua avaliação em Libras respeitando a sua variação. Isso seria acessibilidade linguística plena.

Como se vê, põe-se a tônica na importância com que devem ser levadas em conta as variações de cada estado, dando assim ensejo à acessibilidade linguística, à qual o Surdo F se refere.

Os participantes J e I enfatizam: “Pode ser um núcleo em cada estado. Avaliar as provas e considerar a variação daqui”. (Surdo J) “Essa seria um proposta interessante de ter um núcleo em cada estado para fazer as adaptações”. (Intérprete 2)

O propósito aqui não é emitir um juízo de valor a respeito do Prolibras, ou decidir sobre o “certo” e o “errado” com relação às variações linguísticas, mas “ouvir” o que os surdos pensam a respeito da sua própria língua. A verdade é que este exame cumpre a sua função ao examinar quem é proficiente em língua de sinais no Brasil, como enfatiza Stumpf (2009): “antes dele (do Prolibras), a língua de sinais era vista como apenas uma ferramenta de instrução e comunicação.” (p.7) O Prolibras é elaborado por mãos surdas e ouvintes. E conclui Stumpf: “todo o trabalho é executado com rigoroso cuidado técnico para que os examinadores possam ter ideia exata dos rápidos movimentos de corpo e mãos que cada sinal faz aparecer e desaparecer”. (p.7)

¹⁴ CODA – é a sigla de Childrens Of Deaf Adults, ou seja, filhos de pais surdos. Os CODAs são os primeiros intérpretes de seus pais. Portanto, alguns são considerados intérpretes por excelência por terem, algumas vezes, a língua de sinais como sua primeira língua. A professora RM é linguista e é proficiente em línguas de sinais de outros países.

Em meio às discussões, percebeu-se nos surdos entrevistados um sentimento comum: o desejo de que a Libras seja socializada e usada em todo o país, por surdos e ouvintes, uma vez que é a segunda língua oficial do Brasil. A fala do Surdo F traduz esse sentimento: “Meu sonho é que todo mundo use a língua de sinais, como acontece em outros países bilíngues. A Libras não deveria ser a Língua do surdo, mas uma língua do Brasil.” E suas palavras são complementadas pelas do Surdo J:

SURDO J - Eu fui à palestra da S e ela perguntou: “de quem é a língua de sinais? A Língua de sinais é de todos”. A maioria de usuários do Brasil é de ouvintes e aumenta o número de usuários da língua de sinais, pra acabar com essa história de que Libras é uma língua dos surdos.

Considerações como estas refletem alguns dos anelos mais profundos com relação ao sentimento de pertencimento à língua. Esses surdos não se veem como “donos” da língua de sinais, mas como nativos que podem propagá-la e ensiná-la aos ouvintes que assim o desejarem. Com esse intuito, surdos e ouvintes poderiam usufruir da língua de sinais como um elemento cultural, envolvendo, logicamente, nessa relação, contradições e perspectivas de duas línguas e culturas diferentes, mas em fraterno e profícuo contato.

Considerações Finais

A partir da oficialização da Libras, os surdos brasileiros fortaleceram ainda mais seu movimento de luta e a língua de sinais falada por eles segue sua trajetória no cenário social e educacional do Brasil. Muitos estudos foram e continuam sendo desenvolvidos em outros países sobre os aspectos linguísticos das línguas de sinais, mas sobre a Libras, em particular, ainda é escassa a bibliografia disponível, sendo portanto amplíssimo o campo para pesquisar.

O estudo ora apresentado faz parte de um projeto mais vasto que busca mostrar, com o possível rigor científico, não apenas a realidade sociocultural dos surdos da cidade de Manaus, mas, sobretudo, alguns aspectos da construção lexical e da variação linguística da língua desses sujeitos.

Acredita-se que o acesso ao conhecimento de um pouco da história da educação dos surdos nesta cidade e um recorte sobre alguns aspectos da Libras utilizada aqui poderão contribuir para o desenvolvimento de estudos e produção de materiais didáticos específicos, concorrendo também para que os direitos linguísticos reivindicados pela comunidade surda sejam conhecidos, valorizados e respeitados.

Dessa forma, a presente pesquisa analisou a variação linguística da Libras, na cidade de Manaus, focalizando como se dá a criação lexical de alguns termos, e mostrou um pouco da história da educação de surdos neste contexto. A investigação acerca da formação de sinais na cidade de Manaus proporcionou um estudo sobre os diferentes pontos de vista dos surdos a respeito da temática em apreço. Alguns dos entrevistados, nativos da língua de sinais, se posicionaram a partir de suas experiências como acadêmicos egressos do Letras Libras e como professores de ensino superior, sendo professores de surdos e ouvintes, ou, ainda, como intérpretes de Libras.

O estudo das variações linguísticas da Libras na cidade de Manaus se deu partindo das entrevistas realizadas. Assim, surdos e ouvintes responderam aos questionamentos, aqui propostos, na tentativa de esclarecer algumas inquietações da pesquisadora.

A pesquisa possibilitou múltiplos olhares acerca do universo surdo. Suas histórias, trajetórias, múltiplas identidades, e principalmente, suas falas, conduziram a um mergulho no mundo da alteridade.

A disponibilidade com que os participantes surdos falaram de sua cultura e sua língua oportunizaram outros questionamentos que acrescentaram um conhecimento mais aprofundado a respeito do universo linguístico e cultural dos surdos de Manaus.

Os participantes ouvintes, através de seus envolvimento na comunidade surda, no decorrer de toda esta pesquisa, também contribuíram com suas experiências como professores de surdos, pais e intérpretes, para dar voz aos discursos dos surdos.

Assim, foi possível obter um recorte a respeito da história da educação de surdos, na cidade de Manaus, bem como da construção do léxico da língua de sinais e, ainda, uma pequena visão das variações linguísticas da Libras.

O Movimento Surdo tem se caracterizado como um grupo que luta pela legitimação de sua língua, sua cultura e sua identidade. Falar de língua de sinais requer adentrar em um universo complexo e desafiador de um idioma que se constrói gradativamente, permeado de discussões, debates, embates, envolvendo relações de poder, políticas linguísticas, legitimação de ações, questões legais, entre outras questões, que propõem e desafiam os surdos para uma revisão da sua própria história, distorcida e marcada pela colonização ouvintista durante mais de cem anos.

Entretanto, mesmo em uma proposta bilíngue de educação, os surdos deparam-se ainda com problemas de natureza linguística no que se refere à veiculação da língua nos espaços públicos, como escolas, hospitais, delegacias, eventos culturais, entre outros. A oficialização da Libras, em 2002, legitimou a língua, mas a acessibilidade linguística não se efetivou ainda plenamente através de ações.

Esta pesquisa, desafiadora e inquietante, proporcionou descobertas acerca da formação do léxico da língua de sinais que se encontra em constante formação. Os grupos de surdos, organizados em suas Associações e Federações, lideram um movimento interessante que propõe debates e discussões acerca do povo surdo e seus artefatos culturais, dando ensejo a que outros surdos compreendam e afirmem as suas identidades.

O estudo das variantes linguísticas da língua de sinais, considerada nessa pesquisa como uma categoria, suscitou discussões enriquecedoras que despertaram na pesquisadora possibilidades de outras pesquisas.

Nesse sentido, esse estudo não se encerra aqui, pois há muito que pesquisar sobre o tema debatido. Entretanto, pensa-se ter respondido aos questionamentos aqui propostos, não com intuito de se ajuizar, mas com o propósito de se discorrer a respeito da realidade do surdo em Manaus.

Diante de todos esses desafios, as vozes aqui “ouvidas” elucidaram questionamentos acerca, inclusive, do modo de pensar, sentir, agir e interagir do outro, com o mundo que o cerca e com o seu “outro”. Trouxeram reflexões a respeito daquilo

que é o sentido da cultura do outro e procuraram adentrar na lógica do outro, que busca o reconhecimento e compreensão de sua própria lógica.

Há que pensar-se sobre a diferença, e não olhar para os grupos de surdos como se todos os surdos vivenciassem a experiência da surdez de uma única forma. Há que respeitar-se as múltiplas identidades surdas. O respeito, porém, não passa de tolerância se não for problematizado. A ampliação dos conceitos de respeito e tolerância não foi objeto desta pesquisa, mas traduzem um pouco do sentimento que a comunidade surda busca despertar na sociedade, fomentando o conhecimento, que é quem em última análise pode suscitar o respeito através de um olhar diferenciado a respeito do povo surdo, olhado na sua língua, cultura e identidades.

De acordo com essa ótica, a presente pesquisa insere-se nos estudos da linguagem como um estudo que se propõe contribuir para a divulgação da imagem dos surdos manauenses como participantes das lutas por seus direitos, como sujeitos de sua própria história e, enfim, como responsáveis por grandes conquistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia. Ribeirão Preto, 2005.

ASMAN – Associação de Surdos de Manaus, 2012. Disponível em: blogspotsman.blogspot.com.br. Acesso em: 08.09.2013.

ALTHUSSER, L. **Écrits philosophiques et politiques.** Paris: Editions Stock/IMEC, 1997a. Tome I.

ALTHUSSER, L. **Écrits philosophiques et politiques.** Paris: Editions Stock/IMEC, 1997b. Tome II.

BANHAM, Debby (org.). *Monasteriales Indicia.* The Anglo-Saxon monastic sign language. Pinner, Reino Unido: Anglo-Saxon Books, 1991.

BAILEY, CHARLES-JAMES N. **Trying to talk in the new paradigm. Papers in Linguistics** 4.312-38.-, & R. W. SHW (eds.) New ways of analyzing variation in English. Washington, D.C. : Georgetown University Press. 2002

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federal do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril.2002.n 79, ano CXXXIX, seção 1, p.23.

_____.Decreto-Lei nº 5.626, de 22 dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.2005 n. 246, ano CXLII ,Seção 1, p.28.

BITTENCOURT, Z L C, Zélia – MONTAGNOLI, Ana Paula – **Representações Sociais da Surdez.** Campinas, 2007

BRENTARI, D. e PADDEN, C. **A lexicon of multiple origins: native and foreign vocabulary in American Sign Language.** In:D. BRENTARI (ed.), Foreign vocabulary in sign languages:A crosslinguistic investigation of word formation. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 87-119. 2001.

BRENNAN, M. **Encoding and capturing productive morphology, Sign Language & Linguistics** – Edição Especial, *Sign transcription and database storage of sign information*, 2001.

BRENTARI, D. *Theoretical Foundations of American Sign Language Phonology*, University of Chicago, PhD, 1990.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRITO, L.F. **Integração Social e educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 2003.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras.** Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

CAMPELLO, A. R. S. (2008). *Origens da língua de sinais brasileira.* Comunicação. Semana de Letras. Centro de Comunicação e Expressão. UFSC: Florianópolis.

_____ (2009). *A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI*. Artigo submetido para o Exame Escrito de Concurso Público para o Cargo de Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC: Florianópolis.

CARVALHO, Nelly. **Neologismos, informação e criatividade**. In: AZEREDO, José C. de (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPOVILLA, FC. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: Do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo. In: CAPOVILLA, FC; RAPHAEL, WD. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001, p. 1479-1490.

CASTRO, Junior Glaucio. **Dissertação Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no léxico**. Brasília. Unb. 2011

Cedergren & Sankoff **Variable rules: performance as a statistical reflection of competence**. USA (1974)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petropolis, RJ:Vozes, 2008.

CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge**. The Managua lectures. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1988.

Chomsky, Noam & Morris Halle. 1968. **The Sound Pattern of English**. NY: Harper & Row. Kenstowicz, Michael. 1990. **American structuralist phonology**. W. Bright, ed. Enclopeadia of Linguistics 215-17..

CORREA, Rosiane Modesto. **Dissertação A formação continuada do professor para a educação de surdos da Rede Municipal de Manaus: Repercussões na prática pedagógica**. Manaus, 2013

COSTA , Leonard Christy Souza - **O COMUNICATIVISMO E SEUS SENTIDOS** Revista Contexturas, n. 22, p. 136 - 153, 2014. ISSN: 0104-7485 UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

CUMMINS, Aiden. **Contemporary Issues in Australian Literacy Teaching**. EUA. 2000

CUXAC, Christian – **Iconicity in Sign Language: a Theoretical and Methodological Point of View**. Paris, 2004

DACANAL, Jose Hildebrando. **Ensino da Linguagem**. P18. Porto Alegre 1985

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000

DORZIAT, Ana. **Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**.

http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_auditivo_e_surdo.htm acessado 28/07/2002

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patricia de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira**. Uma proposta lexicográfica. 2009.

FAULSTICH, E **Pressupostos para uma Lexicografia Bilíngue no Universo Educacional da Surdez**. In: *Anais do IV Congresso Internacional e X Seminário Nacional do INES*. Rio de Janeiro: INES, p. 89 - 90. . (2006)

FASOLD, Ralph - **The Sociolinguistics of Society**- ISBN: 978-0-631-13462-6. 352 pages. January 1991, Wiley-Blackwell

FELIPE, T. A. O processo de formação de palavra na Libras. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006.

FELIPE, Tanya Amara (coord). **Libras em Contexto. Curso Básico**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Especial, s/d. 2001

FELIPE, T. **A coesão textual em narrativas pessoais na LSCB**. Monografia de conclusão da História da Análise do Discurso do curso de doutorado em Linguística. UFRJ. 1990.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos **A Importância dos Intérpretes de Linguagem de Sinais**. Minas Gerais: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. GRUPO de pesquisa da FENEIS. **Educação de surdos e educação inclusiva**. **Revista** da FENEIS, Rio de Janeiro, ano1, número 1, jan./mar. 1999. pp. 18-20.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, Lucinda et al. **Por uma Gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro. Tempo, Brasileiro/UFRS. Departamento Linguística e Filologia, 1995.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FREIRE, Sergio Augusto. **Conhecendo a Análise do discurso**. Manaus – 2006

FINGER, I; QUADROS, R (eds). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FREIRE, Maria José Duarte. **Educação Bilíngue e Bicultural de Crianças e Jovens Surdos - Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua** - Pressupostos teóricos e sugestões práticas

Publicado em 2013. Plataforma porsinal.pt
Http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=293

CESSER, A. Libras: que língua e essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
A Criança Surda e o Conhecimento Construído na Interlocução em Língua de Sinais,
Publicado em 1998.

GOLDFIELD, M. **A criança surda.** Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GREMIÓN, Jean. **A proposta bilíngue de educação do Surdo. In: Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES.** No 10 (julho/dezembro 1998) – Rio de Janeiro: INES, 1998.

JOHNSTON, T. A. et Schembri, A., **On Defining Lexeme in a Signed Language. In Sign Language & Linguistics 2 : 2,** pp. 115-185.

JOUISSON, P. **Ecrits sur la Langue des Signes Française (LSF).** B. Garcia (ed). *Sémantiques,* L'Harmattan, Paris, 1995.

KAIL, Michele. **Aquisição de Linguagem.** São Paulo. 2013.

KARACOSTAS, Alexis. Surdit e et  thique medical. In: Le Pouvoir des signes: sourds et citoyens, Paris: Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1990, p.140-147.

KLEIN, Madalena; THOMA, Adriana. **Experiências Educacionais, movimentos e lutas surdas como condi es de possibilidade para uma educa o de surdos no Brasil.** Cadernos de Educa o. FaF/PPGE/UFPEl. Pelotas 36:107-131.

LACERDA, B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educa o dos surdos.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007> Acesso em: 29.01..2013.

Labov, William. **“The intersection of sex and social class in the course of linguistic change.”** *Language Variation and Change* 2(2):205–254. USA 1990.

LABOV, WILLIAM. **Contraction, deletion and inherent variability of the English copula.** Lg. 45.71 5-62. 1969.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010. (Esclarece o que   conhecimento científico e as técnicas de pesquisa).

LANE, Harlan. **A M scara da Benevol ncia: a comunidade surda amorda ada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIDDELL, S. **Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language,** Cambridge University Press, 2003.

Lillo-Martin, Diane C. **Universal Grammar and American Sign Language: Setting the Null Argument Parameters.** Dordrecht: Kluwer. 1991.

LOURENÇO, Katia Regina Conrado. **Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo.** Katia Regina Conrad Lourenço, Eleni Barani. Disponível em: <<http://www.acessolibras.com>>. Acesso em: 10.04.2013.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes** – Porto Alegre: UFRGS, 2000.

MACHADO, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2010.

McKee, D & G. Kennedy. 2000. **Lexical Comparisons of Signs from American, Australian, British, and New Zealand Sign Languages.** In K. Emmorey & H. Lane (eds) *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística. Curso de Letras-Libras.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2009

MARCONI, Maria de Andrade LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010. (Esclarece o que é conhecimento científico e as técnicas de pesquisa).

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil.** Campinas - 2006

MOORES, Donald E. **Educating the deaf: psychology, principles and practices.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

MOURA, Maria Cecília. **Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Ed. Revinter, 2002.

MOTTEZ, Bernard. **Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo.** Revista do GELES, Rio de Janeiro, n.6, p.5-19, 1985.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimos linguísticos do português na língua de sinais brasileira LSB: línguas em contato. 2010.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília, Universidade de Brasília, 2010.

NEVES, Maria, A Gramática funciona. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

OATES, Eugenio. **Linguagem das Mãos.** 5ed. Aparecida, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, K. B. de. **Educação Inclusiva e formação de Professores no Alto Juruá.** In: NASCIMENTO, A. C. (Org.). *Educação Inclusiva no contexto amazônico: formação de professores.* Manaus: EDUA, 2007.

OLIVEIRA, L. F. M. de. **Formação Docente na Escola Inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PERLIN, Gládis T.T. *Identidades surdas.* In Skliar Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

PERLIN, Gladis T.T. *Identidades surdas.* In: SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

Petitto, L. A. **On the biological foundations of human language.** In K. Emmorey and H. Lane (Eds.) *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima.* Mahwah, N.J.: LEA, pp. 447-471(2000).

- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**. Da superstição à ciência. São Paulo: AEDUSP, 1984.
- PERLMUTTER, D. (1990). **On the segmental representation of transitional and bidirectional movements in ASL phonology**. In *Theoretical Issues in Sign Language Research*, vol. I, ed. S.D. Fischer et P. Siple, University of Chicago Press: 1990. 67-80.
- PEREIRA, Karina Ávila **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SUAS VARIAÇÕES: UM ESTUDO SOBRE AS VARIANTES UTILIZADAS NAS ESCOLAS DE SURDOS**. (UFPEL) - 2009
- PINKER, S. **O instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo. Martins Fontes.2002.
- PINKER, S. **The Language Instinct: the new science of language and mind**. Londres: Penguin Books, 1995.
- Pintzuk, S. *The handbook of historical linguistics*. Joseph, B. D. & Janda, R. (eds.). Oxford: Blackwell, p. 509-528 20 p2003
- QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Ronice Müller de Quadros (Org.). Petrópolis.
- QUADROS, R, M & Karnopp, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed.2004.
- QUADROS, R.M.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação – Porto Alegre: Artmed, 2011.**
- QUADROS,Ronice Muller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**.Porto Alegre:Penso,2017.
- RAMOS, Cléia Regina. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros** Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br> Acesso em: 17.05.2013.
- RÉE, Jonathan, *Os deficientes auditivos são uma nação a parte?*, Inglaterra, 2005. fonte:<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=7809&codtipo=1&subcat=31&canal=visao> acessado em 17/03/2005
- SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF,1999.
- SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura,poder e educação de surdos**. Paulinas,2006.
- SÁ, Nidia Regina Limeira de, **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.
- _____: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo,2006.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro. Imago,1990.
- SANCHES, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Venezuela, 1990
- SANDLER, W. (1990). **Temporal Aspects and ASL Phonology**, In *Theoretical Issues in Sign Language Research*, vol. I, ed. S. D. Fischer et P. Siple, University of Chicago Press: 1990.

SANDLER, Wendy & LILLO-MARTIN, Diane. Sign language and linguistic universals. Cambridge: Cambridge University Press, 2006..

SANTANA, J. B. M. **Fronteiras literárias: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de LIBRAS**. Orientador: Cláudia Junqueira de Lima Costa. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Em: <http://www.culturasorda.eu/resources/Aspectos_linguisticos_LIBRAS.pdf>. Acesso em 20/02/2014.

SILVA, Otto Marques de. *Atitudes Face a Pessoas com Deficiência nas Culturas Primitivas de Ontem e de Hoje*. <http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm>. acessado em 15.04.2006.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Susan Stainback, Willian Stainback. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHEMBRI, A. **Rethinking «classifiers» in signed languages**. In Emmorey, K. (ed.), *Perspective on Classifier Constructions*. In *Sign Languages*. Lawrence Erlbaum Assoc., 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C.B. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, Regina de. **O admirável mundo dos surdos**. EDIPUCRS, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi . **Exame Prolibras / Ronice Müller de Quadros ... [et al.]**. – Florianópolis, 2009. 85 p. : il.

STROBEL, Karin. **Literatura Surda- produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. Florianópolis. UFSC, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. UFSC, 2008.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998

STROBEL, Karin. **A história da educação dos surdos**. Florianópolis U.FSC, 2009.

STUDDERT-KENNEDY, M. & Lane, H. **Clues from the differences between signed and spoken language**. In *Signed and spoken language: biological constraints on linguistic form*. Ursula Bellugi & M. Studdert-Kennedy (eds). Harvard University Press, 1981.

SUPALLA, T.; NEWPORT, E.L. 1978. **How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language**. In: Siple, P. (ed.). *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press, pp. 91-132.

WEINER, E. J, LABOV, W. **Constraints on the agentless passive**. *Journal of Linguistics*. v. 19, p. 29-58, 1983.

WIDELL, Joana. **Fases Históricas da Cultura Surda**. Revista GELES, v. 5, n. 6, p. 1992.

WRIGLEY, Owen. *The Politics of deafness*. Washington D.C. : Gallaudet University Press, 1996.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). "**Empirical Foundations for Theory of Language Change**". In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

ZESHAN, Ulrike. *Towards a Notion of Word in Sign Languages* in: Dixon, Robert M.W. Alexandray. Aikhenwald(eds): *Word: across-linguistic typology*, Cambridge University Press, 2000.

LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Unicamp. Tese de Doutorado 1996.

LULKIN, Sergio Andrés - *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes* / Sergio Andrés Lulkin. – Porto Alegre : UFRGS, 2000.

APÊNDICE 1 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Professora 1 – Membro da ITB, foi uma das primeiras professoras de surdos e “intérpretes” de Libras em Manaus, foi ainda jovem enviada para os Estados Unidos especializar-se na área da surdez e de Língua de Sinais, é graduada em Pedagogia e tem mestrado na área de educação de surdos. Atualmente, é proprietária e gestora de uma escola particular, mas não trabalha mais com educação de surdos.

Professora 2 – Foi e é professora de surdos e de Libras, é graduada em pedagogia, trabalha pela SEMED e SEDUC em Manaus, foi também uma das idealizadoras do Projeto de Adaptação Curricular de Jovens e Adultos Surdos que hoje é desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos Agenor Ferreira Lima da SEDUC e que atende muitos estudantes surdos.

Intérprete 1 – É intérprete e tradutor de Libras certificado pelo ProLibras e professor universitário, é graduado em geografia e tem mestrado na área de educação de surdos, faz parte da comunidade surda de forma atuante, começou a aprender língua de sinais bem jovem.

Intérprete 2 – É professora de surdos e intérprete e tradutora de Libras certificada pelo ProLibras e hoje trabalha pela SEMED e SEDUC. Possui nível superior e faz parte da comunidade evangélica e foi uma das jovens que contribuiu com o início do trabalho de educação de surdos em Manaus. Ainda desenvolve um trabalho de cunho evangelístico com os surdos na igreja a qual frequenta.

Surdo C – É um surdo com mais de 60 anos de idade, foi aluno do INES no Rio de Janeiro, é pastor evangélico e faixa preta de caratê, além de ser um aficionado a pintura e artista nas horas livres, casado com uma surda, tem dois filhos ouvintes (CODAS). Faz um trabalho evangelístico com alguns surdos em sua própria residência.

Surda G – É uma surda com mais de 60 anos de idade, foi aluna do INES no Rio de Janeiro, é casada com um surdo, tem três filhas ouvintes (CODAS) e faz parte da comunidade católica em Manaus, trabalha na SEMED.

Surdo J – É professor universitário em Manaus, é certificado pelo ProLibras como professor de Libras, é um surdo jovem a atuante na comunidade surda, é solteiro, tem

um irmão surdo, faz parte da ASMAN e participa ativamente do Movimento surdo, é graduado em Letras Libras.

Surda V – É uma surda que faz parte da comunidade católica em Manaus, mas tem pouco contato com a comunidade surda, terminou o Ensino Médio, não fez faculdade, é solteira, não conhece muitos os sinais que os surdos usam atualmente, é oralizada, sai bem pouco de casa.

Surdo JD – É um surdo atuante na comunidade surda em Manaus, é vice-presidente da ASMAN, é irmão do surdo J, é casado com uma surda e tem um filho ouvinte, é funcionário público pela SEDUC, é professor de Libras certificado pelo Prolibras e faz parte da luta do Movimento surdo de forma atuante, graduou-se no Curso Letras Libras.

DONA M – É uma senhora ouvinte com mais de 60 anos e mãe de dois filhos surdos, atualmente é acadêmica e está terminando o curso de pedagogia, contribuiu grandemente na formação de seus filhos e hoje faz parte da comunidade surda de forma atuante.

Surdo F – É um surdo oralizado, formado em direito e funcionário público concursado, é casado com uma surda, é certificado pelo Prolibras, é um surdo bem politizado e conhecedor dos direitos dos surdos e contribui fortemente com o Movimento Surdo em Manaus.

Surdo R – É um surdo solteiro, jovem, certificado pelo Prolibras e professor de Libras pela SEMED e SEDUC em Manaus, é atuante na comunidade surda, é formado pelo Letras Libras.

Surdo MR – É um surdo oralizado, presidente da ASMAN, solteiro, professor de Libras e coordenador da inclusão jovem na Secretaria de Cultura do Estado (AM) e muito atuante na comunidade surda e nos movimentos em prol dos direitos dos surdos dada sua função na Associação, é formado pelo Letras Libras.

Surda MF – É esposa do surdo F, é jovem, é oralizada e faz parte da comunidade surda e junto com seu esposo participam das lutas pelos direitos dos surdos em Manaus.

APÊNDICE 2 - PERGUNTAS PARA SURDOS

TODAS AS REPOSTAS PRECISAM SER EXEMPLIFICADAS

1. Como são produzidos sinais novos na comunidade surda?
2. Como vocês divulgam os sinais recentemente criados?
3. Como você toma conhecimento dos sinais novos utilizados na comunidade surda do Brasil?
4. Ao se criar um sinal com a configuração de mão com a primeira letra do nome ainda é considerado o empréstimo linguístico da Língua Portuguesa?
5. Quem pode criar um sinal, na comunidade surda? Todos os surdos?
4. Como você toma conhecimento dos sinais novos utilizados na comunidade surda de Manaus?
5. Vocês observam que os sinais mudam? Com qual frequência?
6. Você poderia dar exemplos de sinais que foram mudando no decorrer do tempo?
7. A partir do momento em que o sinal muda, ele ainda pode ser usado pela comunidade surda?
8. Por qual motivo os sinais mudam?
10. Você conhece outras variações linguísticas da Libras relativas a outros estados brasileiros?
11. Vocês costumam pesquisar sinais novos? Quais são as fontes de pesquisa sobre os sinais novos?
12. Numa conversa, ao perceber que não existem sinais da Libras para expressar uma ideia ou algo concreto, vocês criam imediatamente?
14. Vocês acham que os sinais novos utilizados em um determinado estado são influenciados por outros sinais utilizados em outros estados?
15. Você saberia avaliar se existe algum estado no Brasil no qual a Libras tem maior variação linguística? Por quê?
16. Qual sua opinião sobre a língua de sinais utilizada em Manaus?
17. Qual sua opinião sobre os sinais usados no Prolibras?

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: ESTUDO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE MANAUS:
Aspectos Linguísticos Políticos e Sociais**

Pesquisadora: Mary Andrea Xavier Lages Orientadora da Pesquisa: Professora
Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM ESTUDO DA LINGUAGEM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na cidade de Manaus, com o foco na criação lexical de alguns termos, principalmente nominais.

Esta pesquisa envolverá sua participação em cerca de 50 minutos, através de uma entrevista na qual queremos saber, basicamente, através de alguns questionamentos: Como são produzidos sinais novos em Manaus? Se existe variação linguística da Libras em Manaus? Se existe, saber se sofre influência de outros estados da Região Norte ou de outros estados do Brasil? Exemplificando as respostas. Qual é a história da educação de surdos em Manaus e como ocorreu a evolução do conhecimento linguístico da Libras.

Estas questões apontam para a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre a língua dos surdos brasileiros, contribuindo, na medida do possível, para um ensino e uma aprendizagem mais significativos e profícuos nesta área.

No entanto, sua participação nesta pesquisa deve ser completamente voluntária. Igualmente, informamos que a senhora / senhor poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início. Solicitamos que nos ajude a analisar como são produzidos os sinais de libras na cidade de Manaus e sobre a variação linguística aqui utilizada.

Durante a entrevista, o entrevistador sentará com o (a) senhor (a) em um lugar tranquilo, que pode ser na escola ou em local indicado. A mesma será gravada, pois como se trata de uma entrevista semiestruturada a conversa é um diálogo mais aberto, onde o entrevistado pode se expressar de forma mais à vontade. Posteriormente, faremos a transcrição e a análise das informações coletadas.

As gravações serão devidamente arquivadas e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e não oferece riscos à dignidade humana.

Fica assegurado que o participante poderá cancelar a entrevista, mesmo já tendo iniciado.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome.

Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Também não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados eu, _____ de forma livre e esclarecida manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Local e data: _____, _____ de _____.

Assinatura do participante

Mary Andrea Xavier Lages – fone: 99158 8579

E-mail: axrlages@hotmail.com

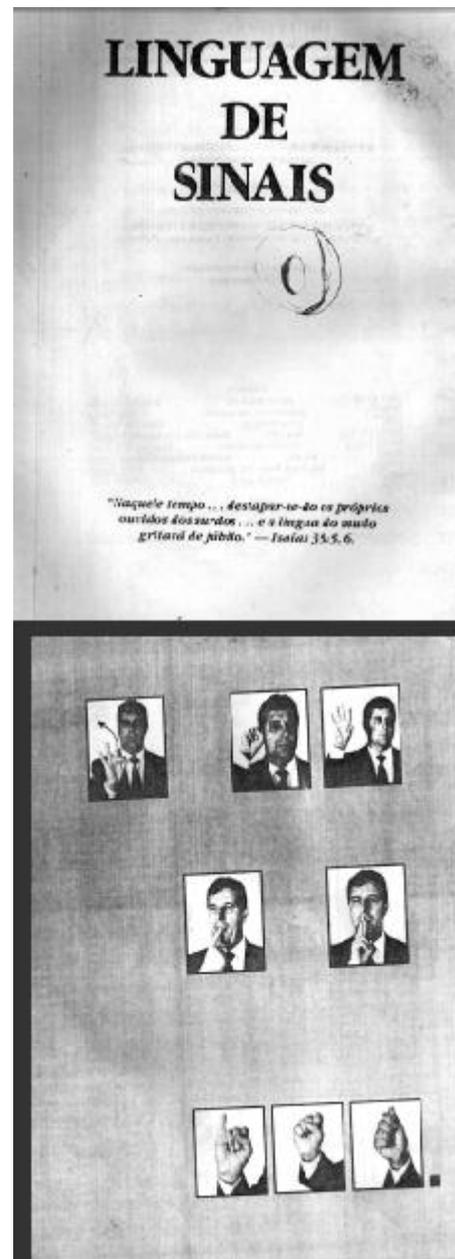
Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000

Coroado Campus - DLL

ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS



ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS



LIVROS DA BIBLIA

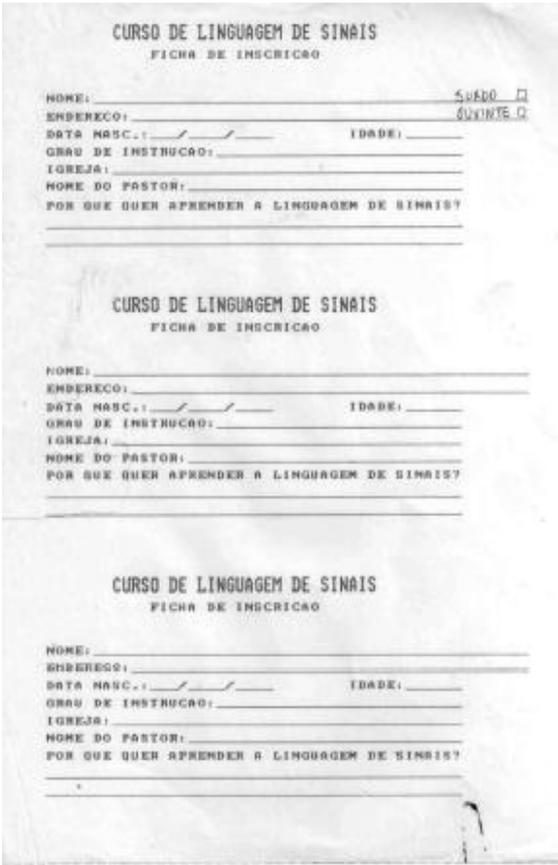
ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS

SEMINÁRIO TEOLÓGICO BATISTA DE MANAUS

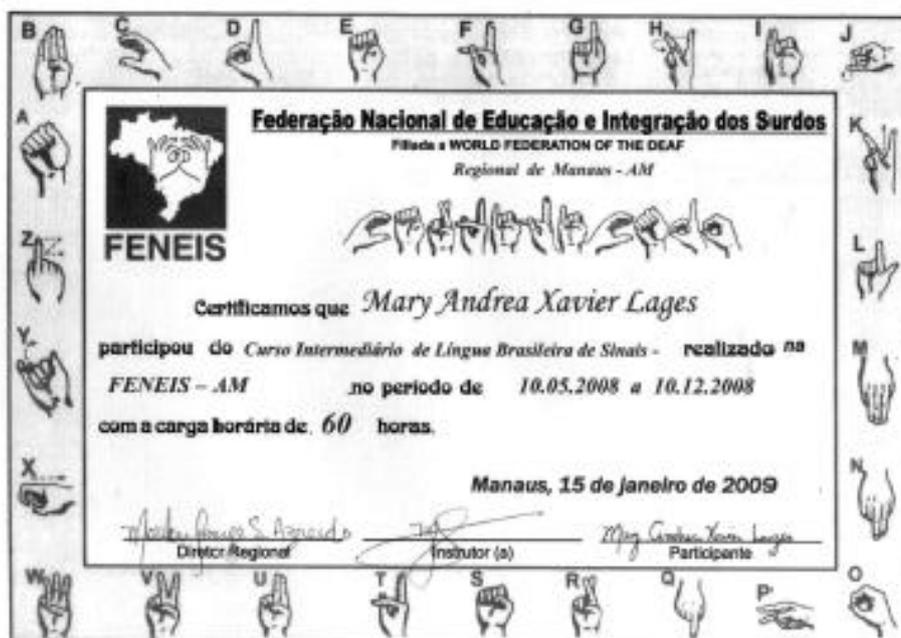
LIÇÃO 2 pag. 1 Curso: Linguagem de Sinais

1. VERDADE, HONESTO: a ponta do dedo médio da mão direita, em "P" toca duas vezes na palma da mão esquerda.
2. SER, ESTAR: 198 e gesto de FICAR.
3. MENTIR: não direita em "X" passa várias vezes em frente da boca.
4. FALSO: não direita em "T", palma para frente virar a palma para dentro com força.
5. FINGIR: não direita em "P" duas vezes na palma da mão esquerda.
6. ERRADO: não direita em "P" palma para cima passa em cima da palma da mão esquerda.
7. DESCUPLA: a mão direita em "T" toca duas vezes no queixo.
8. PENSAR: a indicação da mão direita em "T" toca na fronte.
9. ESQUECER: a mão direita em "C" palma para dentro, passa em frente da testa, da esquerda para a direita, fechando e abria em "O".
10. ENTENDER E LEMBRAR: duas vezes e depois movendo o indicador para frente fazendo um arco para a frente.
11. INTELIGENTE E SABIO: a mão direita em "T" toca no lado direito da fronte, palma para baixo, depois toca a mão para frente, curvando os dedos, formando um cinco.
12. SABER: a mão direita aberta toca no lado direito da fronte, abria e não para o lado direito, fechando os dedos em "A".
13. CONTECER: a indicação da mão direita em "P", dedos separados toca duas vezes no queixo.
14. NÃO ENTENDER, IGNORANTE: o dedo médio da mão direita toca no lado direito da fronte, depois passa a mão para baixo.
15. BURRO, ESTUPIDO: abria a mão direita em "P" no lado direito da cabeça.
16. LUCRO: a mão direita em "P" far um círculo no lado direito da orelha.
17. FALHADO: a mão direita em "C" - dedos abertos toca no nariz, mostrando o nariz grande do palhaço.
18. RIR, RISSADA: balançar a mão direita em "L" em baixo do queixo, palma para dentro.
19. ESTUDAR: toca o nariz, depois palma a mão direita aberta palma para cima em cima da palma esquerda.
20. APRENDER: abria a tocha a mão em "S" na frente da testa.
21. TREINAR, ENSINAR: a mão direita aberta, palma para cima virar a mão duas vezes tocando na costa da mão esquerda aberta.

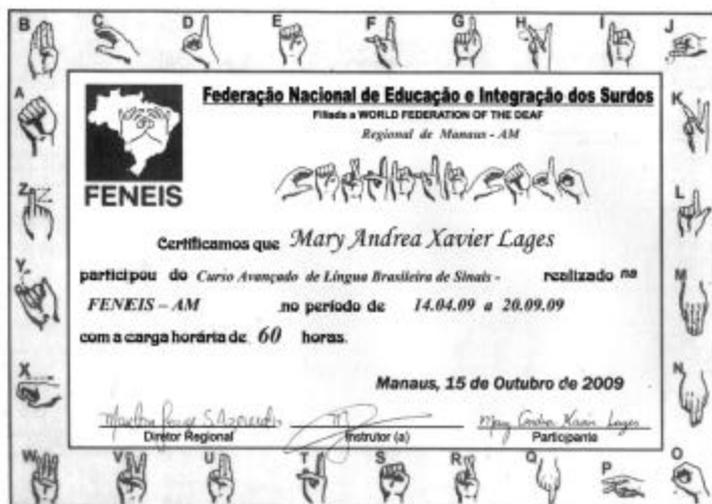
22. ANCO: - Mão direita aberta, palma para cima, toca no peito na altura do coração, ANGAZAR, COLERA.
23. ANCIADO: - Mão em Y, dedos mínimos se encostam. Pousar as mãos para se lavar sem soltar os dedos. SANTS.
24. NAMORAR: - Duas mãos em frente do corpo, palma à palma. Abalar os dedos, dedos duas vezes. NAMORO, NAMORADO.
25. INÍMICO: - Dedo médio da mão direita em P toca na palma da mão esquerda. Nova a mão direita para fora. INIMIZADE, REVAL, REVALIDADE, ETC.
26. BOMITO: - Mão direita aberta faz um círculo no redor do rosto. Fecha a mão em a parte do queixo. LINDO, BELO, LINDAZA, BELIZA.
27. PEIO: - Abalar a mão direita em L do nariz até o peito. PAL. SUCIAL.
28. PELO: - Mão direita em L, palma para dentro. Balar no peito duas vezes.
29. GRANDE: - Mão aberta em frente do corpo ligeiramente curvada, palma a palma. Separar as mãos pousando-as para os lados. GRANDE.
30. PEQUENO: - Mão direita em L, palma para fora. Aproxima o dedo polegar e indicador. "MOTO PEQUENO" de falta com a expressão facial.
31. COMPRO: - Mãos em A, dedos polegares juntos. Nova a mão direita para frente para longe do corpo.
32. POCO: - Mão direita em A. Move o polegar para baixo de indicador e depois o polegar sair. Repete o gesto duas vezes.
33. QUASE: - O mesmo gesto de pouco sem repeti-lo. Polegar de debaixo do indicador uma única vez com força. POE POCO, TISCO O FINGO.
34. TALVEZ: - Mão aberta em frente do corpo, palma para cima. Balançar as mãos alternadamente. QUM SABE, PROVAVELMENTE.
35. DEUS: - Mão direita em D aponta para o céu.
36. SENHOR: - Mão esquerda aberta palma para a direita. O polegar da mão direita toca na palma da mão esquerda. Nova as duas mãos juntas na direção ao céu. De seguida faz o gesto de DEUS.
37. JESUS: - Mão aberta: dedo médio da mão direita mostra o buraco dos dedos na mão esquerda e vice-versa. CRISTO, MOISAS.
38. CRISTO: - Mãos abertas, palmas para cima. Tocar os dedos mínimos duas vezes. CRISTO, DIVINDADE.
39. ORAR: - Mãos abertas, palmas para baixo. Mão direita passa por baixo da mão esquerda tocando uma na outra.
40. SALVAR: - Mão direita aberta em frente do corpo, palma para baixo. Traça a mão até o peito e fecha em S durante o trajeto.
41. SALVADOR: - Fazer HONEN + SALVAR.
42. CUI: - Mão em C, lado a lado, em cima da cabeça, palmas para frente. Separar as mãos para se lavar.



**ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS
PARA O ENSINO DE SURDOS**



ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS



ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS



INTRODUÇÃO

O presente relatório descreverá a metodologia utilizada com as turmas de Ensino Fundamental e Médio, evidenciando os portadores de necessidades especiais (surdos).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, situado na Av. André Araújo, alto do bairro Itadesso, é a escola que poderá ser referência para o Estado, uma vez que é a única a utilizar da educação bilíngue de forma eficiente, conforme os resultados a seguir, onde o intérprete da língua de sinais atua diretamente na sala de aula com o professor regente, sendo apoiado pelo sala de recursos normalmente com reforço linguístico.

A educação bilíngue, surge no momento histórico onde a diversidade cultural que há tanto foi esquecida, passa a ser respeitada. A "cultura surda" ganha autonomia e passa a ser relevante quando pensamos em um sistema de educação que tem por finalidade a inclusão.

O portador de surdez, sendo agora autonomia em sua linguagem e cultura, precisa ser respeitado e portanto inserido na sociedade não como um deficiente e sim como "eficiente".

A metodologia de inclusão aplicada nas turmas do Ensino Fundamental e Médio, baseia-se na adaptação curricular a partir de um Professor Intérprete, que por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, adapta a capacidade intelectual e cultural dos alunos à determinada disciplina.

Os alunos "surdos", são incluídos em número médio de 15 por sala, e juntamente com a ajuda do intérprete, dos alunos ouvintes e professores regentes, se auto-inclui no processo de socialização e aprendizagem.

As atividades de ensino são fundamentadas na convergência entre língua de sinais e língua portuguesa. Desta forma, os alunos em dias determinados participam de aulas onde lhes é transmitido de forma mais simples o conhecimento da disciplina.

Detalharemos neste relatório a Didática de adaptação curricular, bem como os índices de alunos matriculados e graduados pelo sistema, objetivando sempre indicar os problemas à serem corrigidos afim de promover a melhoria do sistema.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO - SEDUC
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJA
UNIDADE: PROFESSOR AGENOR FERREIRA LIMA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA JOVENS E ADULTOS PORTADORES DE NECESSIDADE ESPECIAL - AUDITIVA.

MANAUS/ DEZEMBRO DE 2003

ANEXO 1 – IMAGENS DA PRIMEIRA BIBLIOGRAFIA USADA EM MANAUS PARA O ENSINO DE SURDOS

