

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA ÁVILA PEREIRA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pelotas/RS
2011

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Porque estudar sobre uma Língua que não é minha ?	13
CAPÍTULO I – Duas línguas, uma escola, muitas questões	18
1.1 Bilinguismo e inclusão: discussões atuais	18
1.2 A questão do currículo e da comunidade surda	21
CAPÍTULO II- Estudos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais	31
2.1 Variação da Língua brasileira de sinais no contexto educacional	32
2.2 Aquisição da Língua brasileira de sinais	44
CAPÍTULO III – Questões metodológicas	47
3.1 Justificativa e problema da pesquisa	47
3.2 Os sujeitos da pesquisa	49
3.3 Os alunos entrevistados	52
3.4 As tradutoras-intérpretes entrevistadas	53
3.4.1 Sobre os profissionais Tradutores –Intérpretes	54
3.5 Os eixos da pesquisa	58
3.5.1 Primeiro Eixo. Produção Lingüística	58
3.5.2 Segundo Eixo. Experiências dos Tradutores-Intérpretes da Libras- Tils	61
CAPÍTULO IV- Olhares sobre os dados coletados	62
4.1 Análise do primeiro eixo: entrevista com alunos surdos	62
4.2 Análise do segundo eixo- entrevistas com as tradutoras da Libras	66
4.3 Cruzamentos entre os dois eixos da pesquisa	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Porque estudar sobre uma Língua que não é minha?

"Será preciso admitir que os homens não são homens fora do ambiente social, visto que aquilo que consideramos ser próprio deles, como o riso ou o sorriso, jamais ilumina o rosto das crianças isoladas."
Lucien Malson, *Les Enfants Sauvages*

Saber como os seres humanos aprendem outras línguas sempre foi uma temática que sempre me despertou muito interesse. Saber como é possível o cérebro humano processar tantas informações e entender que todas elas, para acontecerem, precisam de uma língua. É como se nosso cérebro fosse *hardware* e a língua *software*. Se tivermos somente o *hardware*, não conseguimos desenvolver nosso pensamento humano, com características próprias, as quais nos distinguem dos animais. E se tivermos somente o *software*, de nada adianta, pois é preciso ter um local, no qual língua vai se processar. Ou seja, um depende do outro.

Há casos em que pessoas, por razões diversas, são privadas de contato com a linguagem e acabam sobrevivendo como animais. São os casos das crianças selvagens que são encontradas, em sua maioria, em condições subumanas: ou vivendo entre macacos, cachorros, lobos, enfim, sempre longe de contato com humanos. Os casos que se conhecem de crianças selvagens revestem-se de grande interesse científico. Elas constituem uma espécie de grau zero do desenvolvimento humano, nos ensinam o que seríamos sem os outros, mostram de forma abrupta a fragilidade da nossa animalidade, revelam a raiz precária da nossa vida humana.

Um dos casos mais famosos é o de Victor de Aveyron, conhecido como o menino selvagem, que por muitos anos viveu isolado nas florestas do sul da França. Ao ser encontrado, o menino não apresentava linguagem. Muitos esforços foram feitos no sentido deste menino adquirir linguagem e conseqüentemente língua, mas o mesmo parecia não conseguir desenvolver seu pensamento de forma independente, segundo o esperado por seu educador o médico/pedagogo Jean Itard.

Durante muitos anos, os surdos também foram considerados como deficientes da mente, em que as crianças eram consideradas irracionais, obrigadas a fazerem os trabalhos mais desprezíveis, viverem isolados e abandonados. Na maioria das vezes, eram considerados pela lei da época como imbecis. Não tinham direitos e também eram sacrificados, não recebiam comunhão nem heranças e ainda havia sanções bíblicas contra o casamento entre pessoas surdas.

Somente em 1712-1789 foi fundada na França, através do Abade Michel de L'Epée a primeira escola para crianças surdas, onde foi utilizada a língua de sinais, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, transmitir a cultura e dar acesso à educação. O método de L'Epée teve sucesso e obteve os resultados espetaculares na história da surdez. Foi então em 1791 que sua escola transformou-se no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris.

No século XIX, os Estados Unidos destacam-se na educação de surdos utilizando a ASL (Língua de Sinais Americana), com a influência da língua de sinais francesa trazida por Laurent Cler, um professor surdo francês, discípulo do Abade Sicard, seguidor de L'Epée, fundando, junto com Thomas Gallaudet, a primeira escola americana para surdos em 1864, transformando-se na primeira e até o momento a única Universidade para surdos no mundo. (SACKS, 1989).

No Brasil, a primeira escola de surdos que se tem notícias foi o Instituto de surdos-mudos que nos dias de hoje chama-se INES- Instituto Nacional de Educação de surdos, fundada em 1857 pelo professor francês surdo Ernest Huet. No princípio, os alunos surdos eram educados através do uso da linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões e a desenvolver a linguagem oral. Assim deu-se o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Huet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos (Site do INES).

Atualmente no Brasil, a Língua brasileira de sinais já é reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e, em consequência desse reconhecimento, as comunidades surdas brasileiras começaram a ter seu *status* de comunidade de minoria linguística, já que esse grupo compartilha de uma mesma língua, uma mesma cultura e identidades e experiências visuais.

Assim como o Brasil começou a despertar lentamente para o fato de não sermos mais um país monolíngue, como muitos ainda pensam, eu também despertei para “novas verdades” sobre essa comunidade. Meu primeiro contato com a comunidade surda foi em um curso de Libras, em que o objetivo desse curso era ensinar Libras para futuros professores e em especial professores de surdos. Tudo parecia muito novo, diferente, mas ao mesmo tempo atraente. A primeira coisa que me chamou atenção foi a diferença de modalidade da minha língua para a língua dos “outros”: entender que diferentes configurações de mão, associados à determinados movimentos, com ou sem pontos de articulação específicos formavam significados, palavras.

Ainda nessa emoção das comparações entre as línguas oficiais do Brasil, outros elementos iam despertando-me para “novos olhares” sobre essa comunidade. Como eram os surdos? O que pensavam? Como apreendiam o mundo? As dúvidas eram muitas e ainda são. Parece que as respostas começaram a vir quando encontrei um surdo pela primeira vez. Uma mistura de emoção com curiosidade, sim, foram esses meus sentimentos. Ao mesmo tempo em que queria perguntar tudo, me esbarrava na comunicação. Naquele momento, dominava apenas a datilologia e alguns sinais básicos para a sobrevivência no mundo dos surdos: “OI”, “OUVINTE”, “SABER LIBRAS POUCO”.

Passados esses momentos em que havia uma barreira na comunicação, comecei a participar das festividades dessa comunidade que eram muitas. Na ASP, a Associação dos Surdos de Pelotas, aconteciam a maioria dos eventos, mas alguns deles aconteciam na escola de surdos de Pelotas. Aos poucos, apropriava-me desse encantador mundo, tão diferente do meu. Acho que vou resumir o resultado dessa história: tornei-me Tradutora-intérprete de Libras, amiga de surdo e, atualmente, professora de Inglês e pesquisadora da Libras.

Saliento a importância dessa caminhada de descobertas para minha vida acadêmica, pois foi através dessas experiências que encontrei, de fato, o que eu queria estudar. É por isso que hoje concluo um curso de Mestrado em Educação

em que meu foco de pesquisa foi a Língua de sinais sinalizada por comunidades escolares surdas. Essas questões de variação sempre me chamaram a atenção pelo fato de que línguas vivas variam. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais, por serem línguas e não linguagem também variam e com essas variações podemos perceber como acontecem as relações lingüísticas e culturais nos ambientes escolares, já que língua e comunidade são termos que andam sempre juntos. Entre outras pessoas, dedico esse trabalho à comunidade surda de Pelotas e Rio Grande que bravamente vem lutando por seus direitos e conquistando seus espaços.

É nesse contexto de lutas que apresento, nessa parte do trabalho, minha pesquisa de dissertação, que pretendeu analisar a fala, e aqui me refiro à fala não como produção oral, mas como manifestação do pensamento através da Libras – em sua produção gestual. O método de pesquisa visou identificar e registrar as variantes linguísticas utilizadas pelas comunidades gaúchas de alunos surdos, com identidades surdas, com foco nas comunidades surdas da região sul do estado. Essa pesquisa caracterizou-se por sua natureza descritiva com uma análise qualitativa. A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora em uma escola de surdos de Pelotas e uma escola com classes especiais em Rio Grande. Os sujeitos da pesquisa foram alunos surdos oriundos dessas escolas e uma tradutora de cada escola, respectivamente.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos que contemplam a trajetória da investigação, subsídios teóricos embasadores e os resultados encontrados. No primeiro capítulo, intitulado “Duas línguas, uma escola, muitas questões”, proponho uma discussão sobre bilingüismo e inclusão na educação de surdos, fazendo cruzamento com as questões curriculares que permeiam o ambiente escolar, procurando entender as variações linguísticas envolvidas nestes contextos.

No segundo capítulo, “Estudos linguísticos da Língua Brasileira de sinais”, discuto questões referentes à aquisição, variação e difusão da Língua de sinais, apontando para uma reflexão sobre a questão do preconceito linguístico presente no ambiente social - de forma mais abrangente - e no ambiente escolar de alunos surdos, mais especificamente.

No penúltimo capítulo, intitulado “Questões metodológicas”, descrevo minhas escolhas metodológicas para a realização dessa investigação, bem como apresento os cruzamentos e resultados decorrentes das análises dos dados coletados na escola de surdos e na escola com classes específicas, espaços escolhidos para aproximar-me das problematizações acerca das variações linguísticas.

E, por fim, no quarto e último capítulo “Cruzamento dos dois eixos da pesquisa”, descrevo as constatações finais dessa investigação e realizo apontamentos para futuras investigações no campo da educação de surdos, em específico sobre os aspectos linguísticos. Aos leitores um convite: sintam-se a vontade para ler e comentar sobre esse trabalho.

CAPÍTULO I – Duas línguas, uma escola, muitas questões

Todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado.(...) ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles se tornem?”; “o que eles e elas são?” (SILVA, 2003, p.38)

Neste primeiro capítulo, escrevo sobre alguns aspectos do “mundo” da escola de surdos. Além disso, apresento a proposta bilíngue com suas várias concepções dirigidas à educação de surdos e, também, problematizo de que forma os processos inclusivos, atravessam esses espaços escolares.

1.1 Bilinguismo e Inclusão: discussões atuais

O bilinguismo vem sendo tratado como uma proposta de ensino utilizada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas – ou mais - línguas no contexto escolar. Estudos nesta área têm apontado para esta proposta como sendo mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como 1ª língua e parte desse pressuposto para pensar o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27). No entanto, não há uma unidade nas propostas bilíngues na educação de surdos, no entanto, mesmo assim, esta tem possibilitado um reconhecimento da língua de sinais como língua nativa das comunidades surdas.

Considerando a proposta bilíngue,

[...] a Libras deve ser a L1, ou seja, a primeira língua da criança surda brasileira e a língua portuguesa deve ser sua L2, segunda língua. A razão dessa afirmação é que estão relacionadas com o processo de aquisição dessas línguas, considerando a condição física das pessoas surdas: são surdas. Então, qualquer língua oral exigirá certos procedimentos, para ser adquirido por uma pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 67).

É importante fazer uma ressalva de que existe também uma identificação cultural presente nas línguas de sinais, ou seja, os surdos adquirem uma LS não porque não ouvem, mas por estabelecerem uma experiência visual com outros usuários desta língua, experiências essas que não são de caráter físico, porém cultural.

As pesquisas desenvolvidas em Língua Americana de Sinais (*American sign language-ASL*) como também de outras línguas de sinais de outras comunidades nacionais surdas mostram que a aquisição da língua de sinais dá-se da mesma forma como acontece a aquisição de qualquer outra língua compartilhada por grupos sociais. Na maioria dos casos, as pesquisas envolvem as crianças surdas, filhas de pais surdos, por considerá-las em meio linguístico adequado para a aquisição da língua de sinais de forma natural. No entanto, devemos observar que estas representam apenas 5% a 10% das crianças surdas (QUADROS, 1997, p. 70).

Considera-se, também, que o processo de aquisição da língua de sinais em crianças surdas acontece no mesmo período em que uma criança ouvinte adquire uma língua oral. O período de aquisição vai desde o balbúcio, passando pelo período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações. No capítulo III dessa dissertação apresento como ocorre cada período, demonstrando que as crianças surdas passam pelas mesmas etapas de aquisição da criança ouvinte, desde que inseridas em ambiente linguístico favorável. Contudo, a maioria dessas crianças não está inserida em um meio linguístico considerado favorável para uma aquisição de forma natural. Diante deste fato, torna-se preocupante a questão da aquisição de linguagem de crianças surdas filhas de pais ouvintes, pois nesse contexto, nem sempre lhes será garantido ambiente propício para o desenvolvimento natural de uma LS.

Um conceito mais geral de bilinguismo é determinado pela situação sócio-cultural da comunidade surda como parte do processo educacional (KARNOPP,

2005). O bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento do surdo dentro da escola e fora dela, dentro de uma perspectiva sócio-antropológica. A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não mais em termos de definição de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos, desafiando as políticas educacionais e suas implicações curriculares.

Essa teoria, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. A educação bilíngue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, sua primeira língua. O surdo, em contato com outros surdos, passa por um processo de identificação com sua comunidade. Dentro desse contexto, aparecem também discussões referentes à política de inclusão para alunos surdos, pois o bilinguismo propõe que os alunos surdos comuniquem-se fluentemente na sua língua nativa (língua de sinais) e na língua oficial de seu país. De forma oral ou escrita? Essas são duas questões polêmicas que dividem os educadores de surdos e os responsáveis pelas políticas educacionais para surdos.

No entanto, todos concordam que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não depende, necessariamente, de audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura e compreensão. Dessa maneira, a proposta bilíngue abrange o direito linguístico dos surdos em ter acesso aos conhecimentos culturais e sociais na língua na qual tenham domínio.

Tal proposta educacional defende, ainda, que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (LODI; LACERDA, 2009, p. 12)

Em síntese, a integração plena dos surdos passa, indispensavelmente, pela garantia de convívio em um espaço onde não haja repressão de sua condição de

surdo e no qual possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e de aprendizagem.

Em termos práticos, a escola de surdos vem mostrando-se um lugar onde essas práticas efetivas e prazerosas que geram aprendizagem, desenvolvem-se em uma amplitude maior se comparadas com as escolas inclusivas ou com classes específicas. Para isso, não posso deixar de mencionar o exemplo das escolas selecionadas para a coleta de dados dessa pesquisa. Por um lado, a escola de surdos proporciona para seus alunos um ambiente favorável ao desenvolvimento de linguagem, pois ela oferece de imediato às crianças que ingressam na escola a estimulação precoce¹. Assim, as crianças começam o processo de aquisição da língua de sinais e vão desenvolvendo-se como sujeitos.

Na escola inclusiva ou com classes específicas esse direito não lhes é garantido, pois a criança desde que ingressa na escola passa a estar incluída em turmas em que a maioria é ouvinte. Considero prejudicial essa ação, na medida em que esses alunos não terão referencial de seus pares e não poderão compartilhar experiências na sua própria língua, que não é a língua da maioria. É relevante destacar que para que a proposta bilíngue ocorra de forma efetiva, é preciso que haja uma reestruturação curricular, que atenda as especificidades linguísticas e culturais. Não estou referindo-me aqui somente à concepção de currículo *papel*, na qual essas especificidades serão pensadas, mas também currículo como *artefato cultural*, em que as relações de poder fazem-se presentes em todos os ambientes da escola, como salas, corredores, etc.

1.2 A questão do currículo e da comunidade surda

As problematizações sobre a questão do currículo estão no centro da ação educacional, constituindo-se num tema que vem sendo abordado e discutido nos diferentes contextos das práticas educativas. É dentro dessa visão que pretendo analisar algumas reflexões sobre os desafios que envolvem as questões curriculares e suas implicações na educação de surdos.

¹ Ainda não há uma política efetiva de educação infantil para alunos surdos. No entanto, existe uma minoria de escolas de surdos onde existem projetos de estimulação precoce, mas que ainda atingem crianças com 3 ou mais anos. Para um desenvolvimento linguístico satisfatório seria adequado o início desta estimulação em idade ainda mais precoce.

Uma primeira reflexão a ser feita é sobre a normalidade/anormalidade dos surdos, questão muito discutida pelo campo dos Estudos Surdos que se aproximam dos Estudos Culturais, no qual se pretende deslocar a compreensão sobre o problema do sujeito surdo. O que se objetiva é localizar esse problema a partir dos discursos sobre o surdo, os quais têm implicações na produção do currículo e dos sujeitos da educação.

A partir dessa perspectiva, as alternativas teórico-pedagógicas na educação de surdos vêm alicerçando-se em um modelo sócio-antropológico de educação, na qual a comunidade surda e a Língua de sinais exercem um papel fundamental na tentativa de uma reconstrução educativa, pensada através de uma *reestruturação curricular*. A ideia de relacionar os currículos com a organização dos conteúdos que serão ensinados aos estudantes é bastante atual e ainda faz-se presente no corpo teórico dos currículos escolares. Há um determinado consenso relacionado aos conhecimentos que deveriam participar dos currículos escolares. Porém, essa *normalização* dos conteúdos, essa imobilidade curricular, vem sendo abalada a partir do momento que se começou a problematizar o que deveria ser ensinado, a se discutir a questão do que ensinar, de quais conteúdos são mais importantes e deveriam fazer parte dos currículos das escolas de surdos (LUNARDI, 1998, p. 159).

Esses posicionamentos são características marcantes da chamada Teoria Crítica do Currículo que, segundo Silva (1996, p. 160),

[...] tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social.

É conhecido da história da educação dos surdos o Congresso de Milão em 1880, o qual definiu o oralismo como método a ser adotado na educação de surdos, respaldado em um conjunto de interesses que legitimaram o ensino da fala em relação à língua de sinais. Dessa forma, ficou decidido que os surdos deveriam ser ensinados/treinados a falar e, ao mesmo tempo, resolveu-se o problema filosófico da oposição entre o oral - como abstração - e os gestos como sinônimo de obscuridade do pensamento; o religioso - o caráter necessariamente oral das confissões, em oposição ao caráter tosco, obscuro e primitivo da confissão por

meio de gestos; e, por último, as necessidades políticas de abolir os dialetos - entre eles, as línguas de sinais dos surdos - para impor uma única língua para cada território recém unificado (SKLIAR, 1997, p. 258). Com a imposição do oralismo nas escolas de surdos, algumas formas de resistência fizeram-se presentes, como a criação das associações de surdos, a luta pelos direitos de adquirirem a língua de sinais como primeira língua e os matrimônios entre surdos. Estas são expressões genuínas da resistência exercida.

Southwell (2008) escreve que a luta pela hegemonia é entendida como o processo de emergência de diversos conflitos que não apresentam um significado previamente estabelecido, ou seja, ela se apresenta como uma relação política que pela noção de articulação encontra-se dominada. O conhecimento considerado socialmente aceitável é aquele difundido nas instituições de ensino. Foi em decorrência desse pensamento que muitos teóricos discutem o poder do currículo, pois é nele que se encontram esses conhecimentos válidos, tornando o currículo uma arena de luta (Southwell, 2008, p. 126).

Dessa forma, o currículo torna-se uma pequena síntese de alguns elementos culturais como valores, hábitos e crenças constituindo uma proposta político-educacional de forma que um grupo a elabora e a sustenta através de interesses diferentes constituindo-se uma articulação hegemônica. Nas múltiplas articulações hegemônicas, existem cadeias específicas que lidam com grupos minoritários pelo reconhecimento da diferença (MACEDO, 2009). Se considerarmos o processo escolar como uma mera reprodução da cultura dominante imexível, a historicidade inerente ao processo educacional torna-se nula. Dessa forma, o dispositivo pedagógico constitui-se como uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura.

As posições de sujeito ligadas aos movimentos negros, por exemplo, têm sido posições-chave na batalha pelo reconhecimento da diferença, no entanto, suas demandas precisam ser ampliadas para incluir outras diferenças como forma de garantir hegemonia. Não apenas raça, mas outras posições do sujeito tem tomado parte nas cadeias de equivalências em torno da noção de diferença. As demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam preencher o significante *vazio qualidade da educação*. Tanto uma como outra cadeia de equivalências, em processo de articulação e

rearticulação hegemônicas, tentam preencher o significante qualidade, o que só são capazes de fazer provisoriamente. Macedo (2009, p. 94) nos diz que:

[...] cadeia de equivalências em torno da *qualidade da educação* centrada no domínio de conteúdos disciplinares universais ou de saberes socialmente organizados.

Skliar (1998, p. 15) começou a nomear o ouvintismo como sendo as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Ou seja, um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra-se como se fosse ouvinte. Também nesse sentido, LOPES (2002, p. 102) afirma que:

[...] o ouvintismo pode ser colocado como um conjunto de práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do “eu” surdo. Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, normalidade e médias ouvintes.

Além disso, o ouvintismo ou o oralismo não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes.

Muito oportuno exemplificar, ainda, a natureza dos poderes e dos saberes do ouvintismo, concentrando-me num fenômeno não explorado suficientemente - os mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos. O ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, através de uma trama de representações variadas, como nos apresenta SKLIAR (1998, p. 17-18)

- O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes; [...]
- O currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes; [...]
- O currículo para deficientes da linguagem, por sua vez sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a

linguagem; [...]

- O currículo de beneficência laboral está centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego- carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. - ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes; [...]
- O currículo salva-vidas, como último recurso para aqueles surdos que não se encaixaram nos outros currículos citados anteriormente. [...]

Ao longo dos anos foi possível perceber que existia um grande fracasso educacional com os alunos surdos decorrente de vários fatores, entre eles um currículo que visava normalizá-los com práticas hegemônicas ouvintistas. Com a imposição do oralismo (técnica hegemônica ouvintista) nas escolas, algumas formas de resistência fizeram-se presentes, como a criação das associações de surdos, a luta pelos direitos de adquirirem a língua de sinais como primeira língua e os matrimônios entre surdos, como já citado anteriormente, são expressões genuínas dessas resistências.

A partir do exposto, pode-se concluir que o currículo presente nas escolas de surdos foi e está constituído por esse discurso oralista, produzindo mecanismos de colonização curricular, ou seja, o currículo corporifica um “conhecimento oficial” (APPLE, 1997) que expressa um ponto de vista de grupos socialmente dominantes, no caso dos surdos - os ouvintes (LUNARDI, 1998, p. 161).

Em termos de cultura esse conceito foi destacando-se no quadro da teorização crítica. Embora a transmissão cultural tenha sido tema já contemplado nas abordagens convencionais de currículo, ela é trabalhada como conjunto estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática à nova geração. A cultura, assim, assume uma perspectiva fundamentalmente política, ou seja, na Tradição Crítica o currículo e a educação são tanto campos de produção ativa da cultura, quanto campos contestados. (DORZIAT, 2009, p. 38)

Além do conceito de *cultura* já mencionado, outro conceito toma espaço na teorização crítica: a de *poder*. Nas relações de âmbito educacional, o poder não é questão facilmente resolvida, pois ele se manifesta em relações de poder, ou seja, nas relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.

Strobel (2008 p.15) inicia o primeiro capítulo de seu livro fazendo a seguinte pergunta: “Qual conceito trazemos de cultura? A partir desse questionamento ela parte para outras inquirições sobre se de fato o povo surdo produz uma determinada cultura, a cultura surda. Para desenvolver esta parte do meu trabalho utilizarei o conceito de cultura proposto por esta autora:

Então, nesse campo de Estudos Culturais, a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção a forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social construtiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. (STROBEL, 2008, p. 18)

Os Estudos Culturais, campo de estudos que vêm estimulando pesquisadores dos Estudos Surdos no Brasil, formam um campo de pesquisas de caráter interdisciplinar na área da cultura, gênero, sexualidade, identidades nacionais, pós-colonialismo, etnia, políticas de identidade, discurso e textualidade e pós-modernidade. Essas constituem as temáticas abordadas por esses estudos. Nos Estudos Surdos, estas questões dão vitalidade para as discussões sobre cultura, identidade e as diferenças surdas. Strobel (2008 p. 25) argumenta

O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo, que participa das comunidades surdas, que partilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos.

Os surdos americanos Padden e Humphrie (2000, p.5) diferenciam os conceitos de cultura e comunidade:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, na qual um grupo de pessoas vive juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Esses autores descrevem que comunidade surda constitui-se como um grupo de pessoas que possuem metas em comum e trabalham para atingir essas metas. Também descreve que as pessoas que fazem parte dessa comunidade podem ou não serem surdas, pois são aquelas que apóiam os objetivos propostos

por esses membros e trabalham junto a essas pessoas para alcançá-los. Nas comunidades analisadas por esses autores, há o compartilhamento, ainda, de uma língua - a Língua Americana de sinais -, seus membros residem nos Estados Unidos e Canadá, tendo herdado essa língua como primeiro meio de comunicação e apresentam um conjunto de crenças sobre eles mesmos e sua conexão com a sociedade (LUCAS, 1994, p.190).

Já a cultura surda é o jeito que o surdo vê o mundo, conduz sua vida e pensa e modifica o mundo. De acordo com Mottez (2006, p. 144):

A comunidade dos surdos é constituída por aqueles envolvidos nessa cultura. O conceito de comunidade relaciona-se a uma realidade sociológica e não psicológica. Não é o suficiente ser surdo para pertencê-la.²

Dentro desta concepção, outros conceitos fazem-se presentes como o de identidade cultural. Hall (1997, p. 10) não conceitua identidade, todavia propõe três diferentes aproximações para este conceito.

[...] o iluminista, que tendia para a perfeição do ser humano, o sociológico onde as identidades se moldam nas representações sociais e o da modernidade tardia onde identidades são fragmentadas.

Perlin (1998, p.52) entende identidade dentro da aproximação de sujeito pós-moderno como: “identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias e que não são algo pronto”. E ainda descreve que as identidades surdas constroem-se dentro de representações da cultura surda. Dentro dessa visão que surge a *luta política* ou *consciência oposicional*, ideia de homogeneização das características que tornam o corpo menos habitável da sensação de invalidez. (PERLIN, 2004, p. 77-78)

É comum utilizar o termo identidade surda como algo singular, fixo, não móvel, entendendo que todos os surdos compartilham de uma mesma identidade. Precisamos dar atenção especial a essa concepção essencialista de surdez, na qual todos os surdos apresentam uma única identidade surda. Perlin (1998, p. 62)

² Traduzido para essa dissertação do original: *La communauté des sourds est constituée par ceux qui participent de cette culture. Le concept de communauté renvoie à une réalité sociologique et non pas physiologic. Il ne suffit pas d'être sourd pour y appartenir*

apresenta-nos uma categorização de identidades surdas, entre elas “identidades surdas híbridas, de transição, incompletas e flutuantes”.

A contestação a esses pressupostos do discurso modernista, pondo sob suspeita a própria teoria crítica, é intensificada pela tendência pós-modernista ou pós-estruturalista, a qual enfatiza os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, o que revela sua amplitude em relação ao que se afirmava nas teorias críticas (SILVA, 2007).

A surdez construída pela cultura dos que ouvem, pelo discurso da modernidade, que centraliza o sujeito no padrão ocidental, ou seja, homem, branco, letrado, ouvinte, classifica e coloca os surdos e ouvintes em pólos opostos: ouvinte - surdo, fortalecendo uma construção binária. Através da crítica pós-colonialista, abre-se a possibilidade de questionar as representações e os discursos universais que o ocidente, branco, masculino, europeu constrói e dissemina sobre as formas de organizar os processos culturais e o próprio mundo social.

A presença dessa crítica permite o surgimento da diferença como condição básica para a convivência de múltiplas identidades nesses novos “mapas culturais” que estão emergindo. Encontramo-nos frente a uma possibilidade de construir um currículo que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, ou seja, estamos falando de uma educação multicultural (LUNARDI, 1998, p. 165).

Nesse sentido, a concepção multiculturalista trabalha com a noção de convivência das diferenças e das diversas culturas nacionais e de sua representação na educação e no currículo. Portanto, estamos falando da convivência de grupos de surdos e de grupos de ouvintes num determinado espaço escolar e curricular. Neste contexto, observa-se um processo de incorporação cultural, através da escola e do currículo, isto é, há uma socialização forçada de uma cultura particular - dos ouvintes - baseada na exclusão dos valores e práticas culturais do grupo de surdos.

As relações de saber-poder entre os diferentes grupos sociais e culturais tornam-se visíveis. Neste sentido “o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são apenas diferentes, mas no plano sociológico elas também são desiguais” (SILVA, 1995, p. 192).

A perspectiva crítica do multiculturalismo está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista. Para a primeira, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. De acordo com Silva (2007, p. 87)

A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta: é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”.

A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos precisa ser construída a partir da concepção da diferença e não apesar dela. Mas se para discutirmos a surdez é preciso problematizarmos a diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde se instauram relações de poder e ideologia, então, essa é a noção de um currículo multicultural.

Dentro dessa dimensão de um currículo multicultural, não se poderia deixar de falar novamente nos Estudos Culturais em Educação, os quais contribuíram para alargar a noção do currículo, que passou a possuir vários sentidos, além da simples seleção de conteúdos e da metodologia para transmiti-los. A merenda, os livros didáticos, a seriação, os programas de formação continuada e a avaliação não são práticas naturais que sempre estiveram presentes. Elas estão a serviço das estratégias de disciplinamento, as quais tentam formar um determinado tipo de identidade. Os Estudos Culturais têm problematizado essas e outras práticas através da ótica cultural, visualizando uma disputa de poder entre diferentes culturas que tentam se legitimar como a cultura, aquela que deve ser aprendida como única e verdadeira (FORMOZO, 2009, p.33).

Dessa forma, o currículo dos surdos é pensado a partir de práticas reducionistas: “escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros e a utilização de textos simplificados são alguns exemplos dessas práticas” (LOCKMANN, KLEIN, MAYBORDA, 2005, p.67). Essa infantilização dos conteúdos do currículo reflete a forma como o surdo é narrado pelo ouvinte - narrado pelo discurso da incapacidade de aprender. A possibilidade de elaboração de um currículo na educação dos surdos precisa ser construída a partir da concepção de diferença como uma construção cultural e histórica, permeada por relações de poder (LUNARDI, 1998).

Em uma das escolas pesquisadas, a escola com classes específicas de surdos, é perceptível esse mecanismo de colonização curricular: existe uma preocupação no ensino dos mesmos conteúdos que são ensinados para os alunos ouvintes. No entanto, não existe uma preocupação ou organização de como ensiná-lo ou como avaliar esses alunos, nem tão pouco como eles aprendem, já que os alunos surdos utilizam uma língua visual e possuem uma cultura diferenciada. A cultura e a história dos surdos devem fazer parte do currículo, pois a maioria dos professores de surdos é ouvinte, e é preciso que o professor conheça a cultura surda e a história dos surdos. Dessa forma, acredito que as escolas estarão dando conta da proposta bilíngue na educação de surdos.

Para finalizar esse capítulo não poderia deixar de mencionar que toda a discussão do currículo feita aqui traz consigo uma problematização do currículo como espaço de relações de saber e poder, em que os tensionamentos não se restringem apenas entre língua de sinais e língua portuguesa, mas o quanto as relações de poder definem determinadas variações na língua de sinais como aquelas “mais verdadeiras e legítimas”, desprestigiando outras formas. Essas discussões constituem-se como a problemática dessa dissertação, as quais aprofundarei no capítulo seguinte intitulado “Estudos linguísticos da Língua brasileira de sinais”.

CAPÍTULO II- Estudos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais

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 a 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)

Nesta parte da dissertação apresento uma discussão sobre os objetivos da pesquisa variacionista, uma das bases teóricas de meu trabalho. Existem alguns modelos teóricos que fazem abstração da variação e a percebem como um acidente e não como uma característica essencial das línguas. Como exemplo desses modelos podemos citar: a concepção linguística mecanicista de Bloomfield, a teoria glossemática de Hjelmslev e o gerativismo de Chomsky (MONTEIRO, 2000, p. 57). É contra esta posição de homogeneização linguística que a sociolinguística surge tentando mostrar que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana.

A língua sempre despertou interesse e discussões entre as pessoas, em relações ao uso e à forma como ela é utilizada por diferentes pessoas, em diferentes tempos e lugares. As pessoas, em geral, fazem comentários e observações sobre o “sotaque” e as “palavras diferentes” utilizadas por outras pessoas. Os falantes de uma língua são capazes de identificar, pelo jeito de falar de uma pessoa, a região geográfica que ela representa. Assim, no Brasil,

somos capazes de identificar se o falante é nordestino, carioca, gaúcho, ou ainda se é um estrangeiro que fala o português, por exemplo, americano que fala português ou um alemão que fala português. (KARNOPP, s/d, p.3)

Dorian (1994) assinala que cada vez mais se aceita o discurso de que a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e que as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais e à sociabilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais formas de prestígio.

2.1 Variação da Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional

Para a Linguística não existem variantes melhores ou piores dentro de um sistema linguístico. Há variantes que são consideradas de prestígio, estigmatizadas ou neutras. Sobre as diferenças de pronúncia, Silva (1999, p. 12) argumenta:

Falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais (ou pelo menos não as discriminam), a partir da maneira pela qual as sequências sonoras são pronunciadas. Assim, determinamos **variantes de prestígio** e **variantes estigmatizadas**. Algumas variantes podem ser consideradas neutras do ponto de vista de prestígio. Temos em qualquer língua as chamadas **variantes padrão** e **variantes não-padrão**. Os princípios que regulam as propriedades das variantes padrão e não-padrão geralmente extrapolam critérios puramente linguísticos. Na maioria das vezes o que se determina como sendo uma variante padrão relaciona-se à classe social de prestígio e a um grau relativamente alto de educação formal dos falantes. Variantes não-padrão geralmente desviam-se destes parâmetros. [grifos do autor]

Silva (1999) ainda nos mostra um exemplo de variante não-padrão no português brasileiro — “nós” e “a gente” — e que cada uma delas requer uma forma verbal distinta, “nós gostamos” e “a gente gosta”, sendo que ambas são aceitas como parte da variante padrão em vários dialetos.

Na concepção Laboviana ³ a variação é inerente ao sistema, ou seja, é preciso concebê-la como condição do próprio sistema linguístico. Gadet (1992) constata que o modelo laboviano permitiu compreender que as estruturas variantes, muito mais do que invariáveis, revelam padrões de regularidade que de tão sistemáticos, não podem acontecer devido ao acaso. O trabalho de Labov sobre os

³ William Labov nasceu em New Jersey e é considerado o pai da Sociolinguística. É o autor de “The social stratification of English in New York city” (1966), “The study of non-standard English” (1969) entre outras obras.

estudos da linguagem é amplamente reconhecido. No entanto, seu conceito de “social” vem sendo criticado por estudiosos de outras correntes teóricas — como a Análise do discurso, a Sociologia da linguagem, a Antropologia linguística, a Sociolinguística interacional, etc. É incontestável que a Sociolinguística variacionista tem, de fato, fornecido suporte empírico para combater as construções ideológicas que se apóiam nas diferenças linguísticas como desculpa para políticas de discriminação e de exclusão social. Labov defendeu o que ele chamou, em seu artigo clássico de 1966, de “a lógica do inglês não-padrão” quando apoiou o inglês dos negros norte-americanos como uma língua que era dotada de regras perfeitamente demonstráveis e coerentemente seguidas por seus falantes. Esta obra tem inspirado a luta das pessoas que reconhecem no uso da língua o mais importante elemento da cultura e da vida em sociedade, constituindo-se fator essencial na consolidação da cidadania e do convívio democrático.

A alternativa teórica introduzida por Labov, na década de 1960, para resolver problemas da estrutura linguística, além de, por princípio, postular que a heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico, concebe sua análise a partir de um conjunto de formas que se manifestam, de fato, no contexto social. (CAMACHO, 2001, p. 66)

No campo da educação, o reconhecimento da variação linguística e sua estreita correlação com a heterogeneidade social vêm mudando de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula (BAGNO, 2008).

A **sociolinguística variacionista** encontrou no Brasil um dos campos mais férteis para a aplicação de seus postulados teóricos e de sua metodologia de trabalho empírico, e desde a década de 1970 tem se acumulado um respeitável volume de investigações aqui empreendidas dentro desse paradigma. (BAGNO, 2008, p.9) [grifo do autor]

Diante dessas variações, encontramos diferentes reações nos campos linguístico, educacional e no cotidiano dos sujeitos e grupos. Uma dessas reações diz respeito ao preconceito linguístico decorrente dessas variações. Em seu livro *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*, Marcos Bagno (1999) alerta-nos para uma polêmica no meio educacional brasileiro: o preconceito linguístico e suas consequências sociais, políticas e educacionais. Seus estudos apóiam-se na

linguística moderna e apresentam um discurso a favor de uma educação linguística voltada para a inclusão social e para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira.

Existem vários tipos de preconceitos em nosso país, como os de manipulação ideológica, ignorância, racial, sexistas, entre outros. No entanto, é preciso dar atenção para este tipo, em especial, pois ele acontece de forma silenciosa e vêm sendo constantemente alimentado por programas de televisão, rádio, revistas e livros.

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível” no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. (BAGNO, 1999, p.23-24)

Ainda sobre isso, o autor argumenta:

[...] qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem língua, apenas dialetos. (BAGNO, 2009, p.16)

É nesse sentido que utilizarei as contribuições deste autor para tentar analisar como esse fenômeno ocorre na língua de brasileira de sinais. Iniciarei minhas argumentações fazendo um resgate sobre o *status* linguístico das línguas de sinais, em que diversas pesquisas descreveram e demonstraram esse *status*, desmistificando, dessa forma, concepções inadequadas em relação a esta modalidade de língua (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997). Em obra conjunta, Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37) nos informam alguns dos mais famosos mitos sobre as línguas de sinais.

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.

[...]

Reforço, neste momento, a importância dessa bibliografia na Língua de Sinais brasileira, pois esta foi uma das pesquisas pioneiras na área da linguística da Libras. Os mitos citados acima foram explicados, demonstrando não passarem de frutos da ignorância de muitos linguístas e estudiosos da área que insistiam (e ainda insistem) de que as línguas de sinais são linguagens e não línguas.

Bagno (1999, p.23), anteriormente a essas autoras, apresentou “a mitologia do preconceito linguístico” descrevendo oito mitos sobre a língua portuguesa falada no Brasil. Suas argumentações remetem-nos à ideia de que no Brasil não existe uma *política linguística oficial* capaz de dar conta dos direitos linguísticos das minorias ou falantes de línguas minoritárias (mais de duzentas no Brasil). O mesmo pode ser dito em relação à Libras, que se constitui como uma língua de modalidade viso-espacial utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. Em uma de suas publicações, Mottez (2006) nos relata o que ele considera como minoria linguística. Diz o autor: “O que significa pertencer a uma minoria linguística? Quer dizer, primeiramente, *ter uma língua sua, uma língua que não seja a língua da maioria*” (p.245)⁴. [itálico do autor]

Mottez, ainda argumenta que essa língua não é aprendida na escola, mas geralmente em casa ou na casa de outros membros dessa minoria e também é utilizada normalmente quando membros dessa minoria se encontram. Pertencer a uma minoria, para este autor, significa poder dizer que somos bilíngues.

⁴ Traduzido para esta proposta do original: Cela veut dire, premièrement, *avoir une langue à soi, une langue qui n'est pas comprise de la majorité.*

Pertencendo a uma minoria linguística somos bilíngues. Isto significa dizer ser mais rico que alguém que fale somente uma língua [...] Portanto, pertencer a uma minoria linguística, significa, finalmente dizer também *ser objeto de uma maioria que carrega uma certa desconfiança e desprezo.* (MOTTEZ, 2006, p.246)⁵ [itálico do autor]

A partir da Lei nº 10.436 de 2002, após muitas lutas da comunidade surda, amparadas em pesquisas sobre sua estrutura e uso, a língua de sinais brasileira tornou-se uma língua reconhecida em nosso país. Encontramos na referida lei o seguinte texto:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1)

Neste momento, utilizar-me-ei de um dos oito mitos citados por Bagno, fazendo uma analogia com os mitos da língua de sinais apresentados por Karnopp e Quadros (2004) para tentar entender algumas práticas que estão ocorrendo na Libras, principalmente na área da difusão desta. O primeiro mito, analisado por Bagno é de que “o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, constituindo um dos mitos mais prejudiciais para a Educação, pois não reconhece a diversidade da língua portuguesa que usamos no Brasil. Também nega a condição multilíngue, multicultural, na qual o Brasil se encontra e reforça a concepção da homogeneidade linguística.

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolinguísmo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e etc.) e em todos os seus níveis de uso social, variação regional, social, etária, estilística e etc. (BAGNO, 1999, p. 27-28.)

⁵ Traduzido para esta proposta do original: Appartenir à une minorité linguistique, c'est être bilingue. Cela veut donc dire être plus riche que celui qui n'a à sa disposition qu'une seule langue.[...] Pourtant, appartenir à une minorité linguistique, cela veut dire et enfin être l'objet de la part de la majorité d'une certaine méfiance et d'un certain mépris.

Este mito pode ser relacionado com o mito 2 apresentado por Quadros e Karnopp (2004), no qual se pensava que as línguas de sinais eram universais. Também é aplicável relacionarmos com a ideia de que as línguas de sinais não apresentariam variações regionais no Brasil.

Por variação linguística na Libras Karnopp (s/d, p.6-7) nos diz que:

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, ou 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 linguística”.

Cabe salientar que, embora as variações regionais sejam aceitas por usuários dessa língua, as variações mais difundidas em nosso país são as variantes de São Paulo e Rio de Janeiro, fato este que decorre, entre outros motivos⁶, pelo grande número de dicionários e glossários serem elaborados nessa região. Como exemplo desses instrumentos difusores temos o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua Brasileira de Sinais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006), Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais (HONORA, FRIZANCO, 2010), os dicionários digitais em Cd-Rom⁷, todos esses materiais editados no estado de São Paulo e, ainda, dicionários on-line. O fato que poderia contribuir para algum preconceito linguístico ainda seria decorrente de materiais didáticos elaborados para cursos de Libras⁸ serem derivados desses estados, pois algumas variantes apresentadas nestes podem não ser utilizadas aqui no Rio Grande do Sul, nem em outras regiões brasileiras.

Outro ponto a ser considerado neste mito é o fato de existir um “abismo linguístico” entre os surdos letrados⁹ graduados e algumas vezes pós-graduados,

⁶ Um dos motivos para essa difusão pode estar vinculada ao fato de que a primeira escola de surdos do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro em 1857. Na região sudeste estão registradas a fundação das primeiras associações de surdos o que coloca esses centros como referência na questão da educação de surdos e da difusão da Libras.

⁷ A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) produziu o Dicionário Digital na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no formato CD-Rom. Foram distribuídos cerca de 15 mil dicionários para todo o País. Espera-se que cerca de 50 mil estudantes de escolas públicas brasileiras utilizem o material.

⁸ Como exemplo temos as apostilas Libras Legal, Libras em contexto, entre outros.

⁹ Utilizo a expressão surdos letrados para me referir aos surdos que utilizam a língua portuguesa escrita.

dos surdos que não concluíram o ensino fundamental ou médio, por diversas razões. Acredita-se que os surdos letrados utilizam uma língua de sinais mais sofisticada e pura. Particularmente as palavras - pura e sofisticada - parecem-me carregar um preconceito linguístico, pelo fato delas remeterem a noção de homogeneidade linguística que, como anteriormente foi comentado, remete a um dos mitos que aqui analiso.

Há ainda a ideia de que esses surdos, “os outros”, os iletrados, apresentam “problemas mentais”, pois a língua de sinais que eles utilizam é rústica e precária. Ora, a maioria das pessoas que difundem este discurso de *língua precária* são, em sua maioria, professores de surdos, ouvintes que nem sequer dão suas aulas em língua de sinais, mas geralmente utilizam os Tils para isso. Além disso, alguns estão há anos na educação de surdos e, infelizmente, não podem nem ser considerados fluentes na língua de sinais. (KARNOPP; KLEIN, 2007). Ainda sobre essa relação entre os usos de diferentes repertórios linguísticos e problemas pedagógicos ou mentais, Bagno também argumenta:

[...] É preciso sempre desconfiar da “psicologização” dos problemas pedagógicos, evitar atribuir ao indivíduo algum tipo de “deficiência” particular, quando a deficiência se encontra, de fato, nos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia tradicional, profundamente impregnados de seculares preconceitos sociais. Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário conhecer a realidade sociolinguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes. (BAGNO, 1999, p.33)

Este discurso deficitário já há muito tempo vem *dizendo verdades* sobre os sujeitos surdos (Skliar, 1998). A “culpa” para as possíveis dificuldades de aprendizagem desses sujeitos foi e é relacionada primeiramente ao fato do sujeito ser surdo, em seguida, ter adquirido a língua de sinais tardiamente e, ainda, considerarem essa língua não suficientemente estruturada ou inferior ao sistema oral¹⁰. A segunda alternativa para as dificuldades de aprendizagem é explicada por muitos linguístas baseados no argumento de que todos os humanos possuem um período crítico para aquisição da primeira língua, que se iniciaria por volta dos dois anos de idade e se encerraria por volta da puberdade. Ele é chamado de período

¹⁰ Conforme apresentado por Karnopp e Quadros (2004) quando descrevem os mitos 3 e 4.

crítico, pois seria o mais sensível para a aquisição da linguagem. (QUADROS, 2008, p. 78)

Alguns surdos encaixam-se nessa situação e, de fato, apresentam sérias dificuldades de aprendizagem. No entanto, embasar o discurso generalizante de que os surdos têm dificuldades de aprendizagem e justificar o uso de variantes desprestigiadas em decorrência de uma comparação de “tempo de estudo” é extremamente preconceituoso e merece ser revisto, principalmente nos ambientes educacionais.

Os linguístas passaram a reconhecer as línguas de sinais como línguas naturais¹¹ a partir do trabalho pioneiro de William C. Stokoe de 1960, pois são sistemas linguísticos autônomos, independentes das línguas orais e podem co-existir em qualquer comunidade (LUCAS, 2001, p. 4). Um dos fatores para que elas obtivessem esse *status* foi devido a pesquisas como a de Klima e Bellugi (1979) na Língua de Sinais Americana – ASL- demonstrando que elas possuem as mesmas propriedades e seguem os mesmos princípios universais que as línguas faladas.

Nas últimas décadas foi bem estabelecido que as línguas de sinais dos surdos são sistemas linguísticos completamente desenvolvidos que se apóiam fortemente no uso do espaço e os movimentos das mãos- em lugar das modulações acústicas do trato vocal. As línguas de sinais mostram sistemas gramaticais complexos, mas diferentemente das línguas faladas, esses sistemas linguísticos fazem uso de padrões e contrastes espaciais. (EMMOREY, BELLUGI, KLIMA 1993, p. 19-20)

A língua de sinais no Brasil teve influência da Língua de Sinais Francesa, uma vez que E. Huet, professor surdo fundador da primeira escola de surdos no país, era ex-aluno do Instituto de Surdos de Paris. Baseadas nisso, muitas pessoas acreditam que as línguas de sinais sejam universais, ou seja, que em qualquer lugar do mundo os surdos utilizam-se de um mesmo código linguístico. Quadros e Karnopp (2004) apresentam os mitos da língua de sinais brasileira e desmistificam a universalidade desta, pois cada país possui a sua própria língua de sinais, as

¹¹ Utilizo a expressão língua natural a partir da linguística que considera as possibilidades de aquisição que se dá na imersão da criança em ambiente de língua compartilhada, nas interações espontâneas dos sujeitos usuários da língua, sem haver uma sistemática metodológica intencional para a aprendizagem da língua.

quais sofrem influências da cultura nacional, além de apresentarem regionalismos, o que confirma seu *status* de língua e não linguagem.

No Brasil, quase inexitem pesquisas sobre as variações linguística na Língua brasileira de sinais. O pouco material encontrado em minha revisão bibliográfica refere-se à apostila do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras e um artigo, ambos elaborados por Karnopp (s/d; 2004). Diz a autora:

Todos os usuários da língua de sinais brasileira conseguem se comunicar uns com os outros e entendem-se bastante bem, apesar de não haver sequer dois que façam sinais da mesma maneira. (Karnopp, s/d, p.7)

Como já mencionado em parágrafos anteriores, as línguas de sinais variam da mesma forma como se observa nas línguas orais. Idade, escolaridade, grau de contato com a comunidade surda, personalidade, sexo, entre outros, são as possíveis causas para essas variações. Todos os humanos são dotados da capacidade de identificar e compreender a expressão de cada pessoa, sendo que cada uma delas sinaliza ou fala (no caso das línguas orais) de uma forma peculiar, o qual se denomina idioleto (Karnopp, s/d, p. 7).

Em outros países existem pesquisadores que se dedicam a pesquisar as variações linguísticas das línguas de sinais, a exemplo do Instituto de Sociolinguística da Gallaudet University, nos Estados Unidos, onde se desenvolvem pesquisas sobre as variações linguísticas na Língua de sinais Americana (ASL), tendo diversas publicações nessa área.¹²

Ao iniciar sua obra, Lucas (2001, p.1) reafirma que as variações não acontecem por acaso, mas preferencialmente pelas escolhas que os usuários da língua fazem ao serem influenciados por fatores inúmeros, como linguísticos e sociais, os quais refletem sistemas gramaticais subjacentes.

No nível fonológico, a variação existe em segmentos individuais que compõe palavras ou sinais ou em partes destes segmentos. Para exemplificar, falantes de um extenso dialeto do inglês em alguns momentos deletam a consoante final das palavras que terminam em uma consoante que se agrupam (consonant clusters) como test,

¹² *Sociolinguistic variantion in American sign language, Sociolinguistics in Deaf communities* entre outras obras produzidas na série *The Sociolinguistics in Deaf communities series*.

round ou past. Resultando numa pronúncia de tes', roun'
pas'.(LABOV et al. 1968 e GUY 1980, apud LUCAS, 2001, p. 2).¹³

A variação sociolinguística leva em consideração o fato de diferentes variantes linguísticas poderem estar relacionadas com fatores sociais, incluindo idade, classe econômica, gênero, etnia, região e orientação sexual. Por exemplo, as pessoas mais velhas podem fazer uso mais frequente de uma determinada variante que pessoas mais jovens; mulheres podem usar uma determinada variante em menor frequência que homens¹⁴; uma determinada variante pode ser mais usada por pessoas de classe trabalhadora do que pessoas da classe média. De 2006 até 2010 o projeto *Spreadthesign*,¹⁵ financiado pelo Fundo Social Europeu, através do apoio do Programa Leonardo da Vinci, visa divulgar na internet um instrumento pedagógico de auto-aprendizagem, idealizado através de um dicionário de línguas de sinais da comunidade europeia. Através desse projeto será possível realizar futuras investigações de caráter comparativo entre as línguas de sinais dessa comunidade e perceber as diversas variações existentes nessas línguas.

Um fato curioso são os sinais utilizados pelos surdos-cegos que entre outras formas de comunicação utilizam-se também da Libras tátil para se comunicarem. Em recente viagem que fiz para o IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (UFSCal, São Carlos/SP), pude perceber que esse grupo também cria os seus sinais de acordo com suas necessidades. Um exemplo disso é o fato de que o próprio sinal de surdo-cego é diferente, pois aqui no estado do Rio Grande do Sul fazemos a aglutinação de dois sinais: surdo + cego. No entanto, a “comunidade” dos surdos-cegos reivindica seu espaço pela criação de sinais próprios e criou um sinal próprio para surdo-cego, distinto do utilizado em nosso estado.

Muitos sinalizadores das línguas de sinais de diferentes países estão conscientes da existência da variação na língua. Uma evidência dessa consciência

¹³ Traduzido para esta proposta de: *At the phonological level, variation exists in the individual segments that make up words or signs or in parts of those segments. For example, speakers of a wide range of English dialects sometimes delete the final consonant of words that end in consonant clusters such as test, round, or past, the result being, tes', roun' and pas'.*

¹⁴ Na história da educação de surdos encontramos registros de escolas que tinham seus alunos separados pelo sexo: escolas de meninas e escolas de meninos, ou escolas com alunos oriundos de determinados grupos sociais. Essas divisões resultavam o desenvolvimento de variações linguísticas que, muitas vezes, geravam “disputas” sobre a adequação linguística – essas observações são frequentes nos relatos de surdos mais idosos que contam de suas experiências de escolarização em períodos de internato, principalmente. Na seção seguinte falarei um pouco sobre o papel dos internatos na difusão da variação da Libras.

¹⁵ Mais informações em <http://www.spreadthesign.com>

pode ser exemplificada em um dos escritos históricos sobre o uso da língua de sinais pelos surdos. Por exemplo, nos procedimentos da *4ª Convenção Americana de Instrutores de Surdos*, realizada na escola da Virgínia/EUA, em 1856, este fato pode ser evidenciado através do trecho que descreve como professores dos surdos-mudos¹⁶ deveriam adquirir conhecimento em língua de sinais:

[...] existe uma linguagem de sinais; uma linguagem que tem suas regras particulares, e como outras linguagens, ela é natural e nativa para aqueles que não conhecem [...]. É provável que exista diferentes sinais ou gestos para objetos iguais, e ainda assim todos são inteligíveis e legítimos, os quais servem para nomear objetos pensados pela mente das pessoas que se comunicam. Na realidade, porém quando um surdo-mudo, quando eles vêm para as instituições públicas usando diferentes sinais daqueles usados nas instituições, ainda assim carregam suas peculiaridades. (J. R. 1857, 133, apud LUCAS, 2001, p. 7)

Devido às transformações na educação de surdos provocados pelo Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que ocorreu em Milão em 1880, o uso da língua de sinais foi banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos. Segundo Strobel, (2008, p. 25) também houve proibições no sentido de compartilhar uma língua cultural do povo surdo. Dessa maneira, as crianças surdas eram proibidas de compartilhar suas experiências visuais nos espaços compartilhados entre elas, como os asilos e instituições e também com os surdos adultos nas comunidades surdas. Encontramos relatos de resistência a essas interdições em Padden e Humphries (2000, p. 6):

Nos dormitórios, distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais, mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividades de comunidades que as cercam, preservando à próxima geração a cultura das gerações anteriores.

As consequências do Congresso de Milão de 1880 tiveram aplicação de forma entusiástica tanto em países da Europa como também no Brasil, onde as medidas foram fortemente adotadas. Por aproximadamente um século, uma das fortes consequências desse congresso foi a subjugação dos surdos. Dessa

¹⁶ Este era o termo corrente para designar as pessoas surdas no passado, apesar de ainda haverem pessoas que, por desinformação, continuam utilizando-o.

maneira, os internatos, que em sua maioria eram católicos e que utilizavam a prática de separação dos alunos por gênero, foram lugares onde as metodologias pregadas no Congresso perpetuaram-se. (MAS, 1994)

Ao fazer a separação por gênero nos internatos e por estar proibido o uso de língua de sinais dentro desses ambientes, os surdos começaram a resistir a esse “colonialismo” e como exemplo disso encontramos relatos de que alguns alunos continuaram a usar língua de sinais de maneira escondida. Dessa forma, novos sinais eram criados de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos. O papel chave dos internatos foi na disseminação de dialetos e também uma fonte de inovações locais; para cada geração das escolas aparecem novos sinais, ou modificações dos antigos. (LUCAS, 2001, p. 10)

Devido a esse “ouvintismo” ocorreu a emergência de líderes surdos, que naquele momento específico não eram os líderes surdos que conhecemos atualmente (militantes defensores de uma comunidade surda, da língua de sinais e da experiência visual, bem como de uma educação bilíngue), mas os chamados “surdos convertidos” (MAS, p. 72) que, na maioria das vezes, provaram ser mais perigosos para a comunidade surda do que muitos ouvintes poderiam ser. Esses surdos eram aqueles sobre os quais a técnica oralista havia sortido efeitos positivos, pois eles eram capazes de falar fluentemente e, por isso, eram considerados inteligentes.

No entanto, apesar dessa forte imposição “ouvintista”, alguns surdos conseguiam escapar dessa subordinação e se reuniam em suas associações para fazer uso da língua de sinais, fazer a preservação de um mínimo de vida cultural (teatro, entre outros) e atividades de lazer como jogos e esportes e, de certa forma, sobreviver ao colonialismo dos ouvintes (MAS, p.73, 1994).

Sobre as variações na língua de sinais determinadas pelo fator gênero, encontramos uma informação na Wikipédia (a enciclopédia livre) referente à variação linguística no Canadá, fazendo referência de que no Quebec, a Língua de sinais quebequiana - LSQ tem influência da Língua de sinais americana e da Língua de sinais francesa. Entretanto, em decorrência da segregação por gênero, meninos e meninas ficavam separados produzindo uma LSQ diferente, de modo que meninas eram mais influenciadas pela ASL, na medida em que meninos eram mais influenciados pela LSF. Infelizmente, não foi possível encontrar os autores

dessa informação, todavia gostaria de continuar a mencioná-la nesse trabalho, como ilustração.

2.2 Aquisição da Língua Brasileira de Sinais

A temática da aquisição da Libras constituem-se como temática de grande importância quando pesquisamos sobre variações. Entender de que maneira os alunos surdos adquirem uma língua de modalidade viso-gestual, e perceber como essa língua vem sendo desenvolvida nos ambientes onde os surdos participam. Sobre essa temática, muito se discute em torno do processo no caso de crianças surdas. A linguagem é o que nos torna humanos, é ela que comanda o desenvolvimento da mente. A linguagem humana não depende nem da fala nem da audição, pois é um fenômeno mental e essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, vão constituindo-se os modos de ser e de agir do sujeito.

As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição das línguas de sinais evidenciam que essa pode ser comparada à aquisição das línguas orais em vários sentidos (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997, 2005). Quando em contato com qualquer língua natural, a criança vai se apropriando intuitivamente dos princípios e das regras que caracterizam a língua a que foi exposta e, então, esta passa a ser a sua primeira língua. Linguístas, educadores e a própria comunidade surda consideram que a língua de sinais é a língua natural dos surdos.

Tomando como referência a perspectiva dos Estudos Culturais, o termo “natural” vinculado à língua de sinais poderia ser problematizado. A Libras seria, nessa perspectiva, uma língua nativa, pois ela só será desenvolvida mediante interação com uma comunidade, ou seja, a língua é adquirida em processos não naturais, mas em relações culturais. Quando uma criança surda tem acesso a uma língua de sinais desde pequena, isto permitirá a ela ter um processo de aquisição semelhante ao das crianças ouvintes; então ela apropriar-se-á de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, e essa será a sua língua materna, segundo

. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. (QUADROS, 1997, p.70)

O estágio de um sinal, segundo Quadros (1997) inicia-se por volta dos 12 meses e pode ir até os dois anos de idade. Entretanto, Petitto (1987) argumenta que nesse período a criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais

produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio, período pré-linguístico. Assim, Karnopp (1994), em estudo posterior, aponta para o início do estágio de um sinal por volta dos 6 meses em bebês surdos filhos de pais surdos.

Nesse período, acontecem as primeiras produções de um sinal com um sentido mais amplo. Por exemplo, a criança sinaliza o sinal “ÁGUA” para dizer que está com sede. A maioria dos sinais produzidos nessa etapa estão diretamente relacionados com as experiências diretas da criança como: “mãe”, “pai”, “comer”. Crianças surdas e ouvintes apontam, frequentemente, para indicar objetos e pessoas, porém quando entram neste estágio o uso da apontação desaparece.

O próximo estágio, segundo Quadros (1997) inicia-se por volta dos dois anos de idade e é chamado de Estágio das primeiras combinações, pois nesse período a criança começa a combinar dois sinais e utiliza a ordenação sujeito-verbo, ou verbo-objeto. É muito importante que em todos os estágios de aquisição de linguagem a criança surda tenha contato com sinalizantes fluentes da língua de sinais, pois nesse momento a criança começa a construir as suas regras implicitamente.

No último estágio chamado de Estágio das múltiplas combinações, que inicia por volta dos dois anos e meio e três anos de idade, é quando as crianças surdas começam a produzir várias palavras/sinais. É a também conhecida fase de explosão de vocabulário, pois a criança começa a usar frases curtas e sentenças. Lillo-Martin (1986) afirma que nesse estágio as crianças começam a fazer distinções derivacionais, mas ainda não usam pronomes identificados espacialmente.

Retomando o dado de que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e por isso não compartilham de ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais em período considerado propício ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, chamam a atenção dos educadores e profissionais da educação de surdos as situações em que crianças surdas filhas de pais surdos demonstram esses estágios de aquisição, relatados nas pesquisas mencionadas anteriormente.

Exemplifico essa situação através de excerto de uma das entrevistas realizadas na pesquisa que dá sustentação a presente dissertação. Foi uma das

entrevistas com uma das tradutoras de Libras que atua em uma das escolas de surdos, quando ela menciona o seguinte fato:

“Entrevistada: Aha. Ontem eu ví uma filha de uma surda fazendo o v (letra v) com o dedo mínimo e o anelar.

Entrevistadora: *Ai, que legal!!!*

Entrevistada: Foi assim, ó que ela tava fazendo o v, ela tem 4 anos

Entrevistadora: *Sim, é, ta no processo.*

Entrevistada: É bem no processo de aquisição de língua.” (Excerto da tradutora 1)

Bellugi e Klima (1989) consideram que no estágio de múltiplas combinações as crianças surdas ainda não usam pronomes identificados espacialmente com o intuito de fazer referência à objetos e pessoas que não estejam fisicamente presentes. Para isso, as crianças fazem uso de substantivos não associados com pontos no espaço e quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ainda assim, apresentam falhas na correspondência entre a pessoa e o ponto espacial (QUADROS,1997).

No capítulo seguinte apresento as questões metodológicas dessa pesquisa de dissertação, etapas de pesquisa, coleta de dados e parte das análises de dados, já que o cruzamento final será desenvolvido no capítulo IV.

CAPÍTULO III – Questões metodológicas

Neste capítulo apresento os delineamentos metodológicos que possibilitaram a realização desta pesquisa em Educação com a temática mais específica na Educação de surdos e as questões linguísticas e culturais ali envolvidas. O método de pesquisa visou identificar e registrar as variantes linguísticas utilizadas pelas comunidades gaúchas de alunos surdos, com identidades surdas, com foco nas comunidades surdas da região sul do estado.

O aspecto de delineamento desta pesquisa caracterizou-se por sua natureza descritiva com uma análise qualitativa, que foi destinada a responder os objetivos propostos pela pesquisadora. A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora em uma escola de surdos de Pelotas e uma escola com classes especiais em Rio Grande.

3.1 Justificativa e problema da pesquisa

Nos dias atuais, faz-se necessário um estudo investigativo sobre as variações existentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada por comunidades escolares surdas do Rio Grande do Sul, bem como seu efetivo registro para futuros estudos, os quais nos permitirão mapear as variações da língua de sinais utilizada pelos surdos gaúchos, mais especificamente das comunidades dos surdos da região sul do estado, e analisar as relações de poder envolvidas na oficialização de uma variante. Ao analisarmos 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, ou seja, a

comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) caracteriza-se pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. Dessa forma, esta pesquisa pretendeu analisar a variação da Libras na forma dos sotaques neste presente momento e não mudanças que possam ter ocorrido ao longo dos anos.

As línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas e, contrariando o que muitas pessoas imaginam, as mesmas não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Isto porque elas possuem estruturas gramaticais próprias, bem como níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático que caracterizam as línguas naturais. O que diferencia as línguas de sinais das demais línguas é a sua modalidade **visual-espacial** (Karnopp, 1999). Há também a crença de que haveria uma única língua de sinais usada por todas as pessoas surdas, sendo essa convicção errônea, porque cada país possui sua própria língua de sinais (mito de universalidade da língua de sinais, já mencionado no capítulo 2 desta dissertação).

Nos Estados Unidos, bem como no Canadá (onde se fala o Inglês como língua oficial), temos a ASL, *American Sign Language*; na França, a Língua Francesa de Sinais; em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa e da mesma forma em outros países. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - a Libras - somente teve sua oficialização como língua nacional pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. No entanto, existem dentro de um mesmo país variações regionais da língua de sinais, assim como variações existem nas línguas oralizadas.

A presente pesquisa pretende analisar a fala, e aqui me refiro à fala não como produção oral, mas como manifestação do pensamento através da Libras – em sua produção gestual. Um dos objetivos propostos neste trabalho foi analisar as variantes dialetais utilizadas por alunos usuários da língua de sinais que frequentam escolas de surdos. Além disso, investigo o espaço que é dado à Libras no currículo dessas escolas e as relações de poder que envolvem a escolha de um determinado sinal, pelos usuários da língua.

A propósito da pesquisa, a comunidade surda apresenta-se como grupo cultural diferente do grupo dos ouvintes, que são indivíduos que adquiriram suas experiências de vida através do canal oral-auditivo (Skliar, 1998). Os surdos, apresentando uma identidade e cultura próprias de suas experiências, também dispõem de uma língua que os remete às suas experiências visuais. A língua de

sinais para os surdos é uma marca de suas identidades e o papel das escolas de surdos é incentivar essa marca (Perlin, 1998), ou seja, valorizar o ensino e difusão da Libras, como elemento propiciador de comunicação entre seus pares e também com o mundo ouvinte, assim como elemento característico de uma cultura.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos analisados nessa pesquisa constituem-se como membros da comunidade surda, sendo eles, primeiramente, alunos surdos das escolas selecionadas e, no seguimento da investigação, tradutoras-intérpretes da Libras, que atuam nesses espaços educativos. Os alunos participaram de uma proposta de coleta de dados adaptada à língua de sinais e a suas faixas etárias através de filmagem de narrativas solicitadas aos alunos a partir de uma contação de história sugerida pela pesquisadora. E as tradutoras-intérpretes participaram de uma entrevista semi-estruturada, bem como ajudaram na análise da contação de histórias realizadas pelos alunos surdos.

Duas escolas da região sul do Estado foram selecionadas para a realização da coleta de dados: uma escola de surdos e uma escola com classes específicas para surdos. A primeira escola a ser visitada foi a escola de surdos de Pelotas. A mesma oferece a comunidade dois tipos de atendimentos: a escola para alunos surdos desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA- Educação de Jovens e Adultos e o Centro Integrado de Apoio ao Estudante- CIAE, que conta com profissionais como psicólogos, neurologistas e fisioterapeutas para ajudar na reabilitação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Nessa escola, os surdos geralmente ingressam aos três ou quatro anos de idade e, a partir de então, começam a ser inseridos em um contexto linguístico em que o ensino da Libras é privilegiado. Tive uma ótima recepção nessa escola. Nos últimos anos ela se encontra aberta para pesquisas, trocas de práticas docentes, estágios e concepções sobre a educação de surdo, o que me pareceu ser uma alternativa para as várias perguntas e dúvidas que se tem quando estamos falando em educação de surdos, língua de sinais, cultura visual, entre outros elementos.

A segunda instituição que visitei foi a escola com classes específicas para alunos surdos em Rio Grande. Essa escola recebe alunos surdos há aproximadamente dois anos. Antes desse período, esses alunos de quinta à oitava

série frequentavam uma escola estadual da mesma cidade, mas estudavam em salas de aula com alunos ouvintes e contavam com a intermediação de um intérprete. Da primeira à quarta série esses alunos estudaram em classes específicas para surdos, onde os professores ouvintes ensinavam em Libras. A recepção nessa segunda escola também foi ótima. Foi perceptível que nesse momento a escola encontra-se em fase de adaptação com relação à educação de alunos surdos. Pelos relatos da tradutora que participou da entrevista, os professores têm muitas dúvidas de como ensinar e avaliar os alunos surdos. Também ocorrem dúvidas sobre o papel dos tradutores e um fato importante é que poucos professores conhecem a Libras ou têm conhecimento sobre a cultura surda. A escolha dessas duas cidades deveu-se ao fato de ambas possuírem escolas com alunos surdos matriculados e uma forte militância de suas comunidades surdas em busca de seus direitos educacionais e linguísticos. Dados da pesquisa “A Educação de surdos no Rio Grande do Sul- Região Sul” (KLEIN et alii, 2009) mostram que, em decorrência da proximidade entre as duas cidades existe um trânsito entre esses sujeitos, ou em confraternizações pelo dia do surdo ou por campeonatos de futsal, que são atividades frequentes nessas comunidades. Cabe destacar que o município de Rio Grande tem grande importância cultural e econômica na região. A educação de surdos nesta cidade iniciou-se em uma escola estadual, primeiramente em classes inclusivas, e também com a organização de algumas classes especiais. Nos anos de 2003 e 2004, uma ação conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Regional da Educação/SEC oportunizou um curso de capacitação na área da surdez para os professores dessa escola e para professores da rede municipal que viriam a trabalhar com alunos surdos. Esse curso foi ministrado por integrantes do NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – na época ainda em funcionamento sob a coordenação do professor Dr. Carlos Skliar – PPGEDU/UFRGS.

Após várias mobilizações por parte dos pais e professores, no início do ano letivo de 2009 o município passa a assumir classes específicas de alunos surdos em uma de suas unidades de ensino. Para isso, foram chamados os professores egressos do curso de capacitação, bem como contratados TILS e professores

surdos. Essa escola estadual continua com alguns alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental¹⁷.

A cidade dispõe de um número significativo de TILS, anteriormente capacitados em cursos realizados em Pelotas. No ano de 2008, na própria cidade de Rio Grande foi organizado um curso, capacitando um novo grupo desses profissionais, disponíveis para as redes de ensino. Cursos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS são periodicamente oferecidos pela Fundação Universidade Federal de Rio Grande/FURG, que dispõe de professor surdo aprovado em concurso de professor substituto e efetivo. Assim, professores e comunidade em geral têm acesso à aprendizagem dessa língua. Desta forma podemos aferir que a cidade de Rio Grande vem construindo condições de qualificação das políticas educacionais para surdos, bastando efetivá-las (KLEIN et ali, 2009).

Talvez fosse mais interessante pesquisar os alunos que se encontram matriculados na escola estadual de Rio Grande, onde as aulas ocorrem em língua de sinais, No entanto, as turmas ali são de ensino fundamental, séries iniciais. Para fins dessa pesquisa, procurei entrevistar alunos dos anos finais do ensino fundamental, pela hipótese de que nesse período escolar os alunos teriam maior fluência em língua de sinais.

Dentro desse contexto regional, a cidade de Pelotas é considerada um pólo em relação às políticas educacionais na perspectiva inclusiva. Em relação à educação de surdos, distingue-se dos demais municípios da região pela articulação que escolas, professores e gestores vêm realizando com os movimentos surdos que, desde o final da década de 90, mobiliza-se na perspectiva de consolidação de espaços educativos na cidade.

A escola de surdos existe há mais de 40 anos, todavia o ensino fundamental completo foi somente consolidado na última década. A possibilidade de ingresso no ensino médio foi garantida a partir do ano de 2002, quando a Secretaria Municipal de Educação abre turmas inclusivas e específicas no Colégio Municipal Pelotense – maior escola de educação básica da região. Alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental, em turmas do ensino médio e no curso do magistério, criam uma demanda de formação de profissionais da educação. Desde aquela data, o

¹⁷ Cabe salientar que seria interessante manter um acompanhamento dessas duas escolas a fim de analisar as condições que se efetivam para a qualificação da educação de surdos na cidade.

município teve cursos de formação de professores, cursos de capacitação de TILS, criação de cargos e realização de concurso público para TILS e professores surdos.

Atualmente, é oferecida na cidade de Pelotas a educação infantil em escola de surdos, privada e conveniada com o município; nessa mesma escola também é disponibilizado o ensino fundamental completo e turmas de EJA.

Nas séries finais do ensino fundamental, também há a alternativa de uma escola da rede pública municipal através de turmas com alunos surdos em situação de inclusão, com presença de TILS. Nesta mesma escola, ainda, alunos surdos estão matriculados em turmas do curso de Magistério. Há a contratação de professores surdos que atuam junto aos alunos surdos e alunos ouvintes no ensino de Libras. O ensino médio também é oferecido por uma escola estadual, através da modalidade de classes específicas, contando com a contratação de 2 TILS e de um professor surdo que atua nas turmas dos alunos surdos e ministra curso de Libras para os alunos ouvintes.

Como é possível visualizar, o município conta com uma estrutura construída ao longo desses últimos anos, porém a articulação e qualificação desse sistema exigem implementação de projetos em áreas ainda frágeis (KLEIN et ali, 2009).

É interessante salientar nesse espaço de pesquisa que a organização curricular das escolas tem papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos. Enquanto a escola de surdos apresenta um currículo voltado para a singularidade linguística e cultural dos surdos, a escola com classes específicas tenta dar conta das especificidades da educação de alunos surdos, sem ainda saber os possíveis caminhos, talvez justificado pelo fato de que a presença desses alunos é recente (aproximadamente dois anos).

3.3 Os alunos entrevistados

Na primeira escola - a escola de surdos - os alunos que participaram da pesquisa já frequentavam essa escola desde os cinco anos de idade. Todos, a partir dessa idade participaram da estimulação precoce e começaram a ter contato com a língua de sinais. Abaixo, apresento uma tabela com os nomes fictícios dos

alunos¹⁸, suas idades, séries que cursavam no momento da pesquisa e a idade de início da vida escolar.

Escola de Surdos Prof. Alfredo Dub	5º série	6º série	7º série	8º série
Leandro Início da vida escolar= 5 anos	11 anos			
João Paulo Início da vida escolar= 5 anos		12 anos		
Marcelo Dourado Início da vida escolar= 5 anos			13 anos	
Bruna Início da vida escolar= 4 anos				14 anos

Já na escola de classes específicas para surdos todos eram ex-alunos da escola estadual inclusiva, que possuía salas específicas para alunos surdos das séries iniciais do ensino fundamental. Estes alunos apresentavam um índice de repetência grande, já que muitos haviam passado dos quatorze anos de idade e ainda encontravam-se no ensino fundamental.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small	5º série	6º série	7º série	8º série
Benito Início da vida escolar= 10 anos	14 anos			
Wíliam Início da vida escolar= 10 anos		16 anos		
Airton Início da vida escolar= 5 anos		15 anos		
Tatiana Início da vida escolar= 4 anos			18 anos	----- --

3.4 As tradutoras-intérpretes entrevistadas

Na primeira escola visitada havia somente uma tradutora trabalhando na escola, que foi a entrevistada. Na verdade, esse profissional está lotado na escola como professora das séries iniciais do ensino fundamental, mas apresenta horas

¹⁸ Todos os nomes dos informantes nessa pesquisa foram trocados para fins de sigilo de suas identidades, porém cabe salientar que todos os participantes ou seus responsáveis assinaram o termo de consentimento informado, garantindo, dessa forma, o uso de suas imagens nesta dissertação. Ao final da coleta de dados foi entregue para cada participante da pesquisa um cd com o vídeo da contação de história de cada aluno que participou da pesquisa.

disponíveis para a atividade de tradução, já que possui qualificação para isso. Na segunda escola, havia duas intérpretes contratadas pela Secretaria Municipal de Educação. As turmas da quinta e da sexta série estavam tendo aulas juntas, dessa forma compartilhando o trabalho de uma mesma tradutora. A outra profissional atua na sétima série. Interessante comentar aqui que ambas tradutoras que participaram da pesquisa (uma de cada escola) são mães de surdos e possuem formação em cursos de capacitação para exercer a atividade de tradução. Suas inserções na comunidade surda e nas escolas demonstram uma trajetória de militância e busca de reconhecimento da profissão em suas cidades.

3.4.1 Sobre os profissionais Tradutores -Intérpretes

Nesta parte da dissertação também gostaria de fazer uma singela homenagem para os profissionais Tradutores-intérpretes da Libras que têm seu papel fortemente marcado na história da Educação de surdos. Não poderia deixar de encerrar essa pesquisa sem narrar um pouco da trajetória dessas pessoas que executam diariamente um trabalho tão belo e relevante que é o da tradução. Estar em dois mundos que se diferem linguisticamente e culturalmente constitui-se algo laborioso. Mesmo que o foco da minha pesquisa não seja a atuação em si desse profissional não deixo de considerar seus discursos sobre a língua de sinais e, em especial, o discurso sobre a variação linguística da Libras.

O que é possível noticiar sobre a profissão de tradutor de línguas de sinais remete-nos ao indício de que os primeiros trabalhos foram feitos de forma voluntária, e na medida em que os surdos foram conquistando seus espaços e exercendo suas cidadanias, ocupando lugares na sociedade, o trabalho de tradução começa a ganhar legitimidade e reconhecimento. Quadros (2004, p. 13) comenta que na medida que as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas em diversos países e os surdos passaram a obter garantias de acesso e direitos lingüísticos, o campo profissional dos tradutores passou a ser valorizado como profissão. Então, o processo de reconhecimento das línguas de sinais foi fundamental para o processo de reconhecimento dos tradutores.

Esses primeiros tradutores voluntários eram na sua maioria familiares de surdos que tinham o domínio da língua de sinais e, a partir disso, tentavam intermediar a comunicação entre língua oral e língua de sinais. Existem registros

sobre a presença de tradutores em trabalhos religiosos na Suécia por volta de 1875. Quase cem anos depois, em 1968, o Parlamento decide que os surdos teriam acesso ao profissional intérprete. Decisão essa tomada após incessantes reivindicações da Associação Nacional de surdos. Surge então a necessidade de criação de cursos de qualificação para esses profissionais que a partir dessa data começam a funcionar. (QUADROS, 2004)

O histórico da trajetória dos tradutores de línguas de sinais é muito semelhante em diversos países. Nos Estados Unidos, no ano de 1964 uma organização nacional de intérpretes para surdos foi fundada para estabelecer algumas normas para o exercício desse profissional. Atualmente essa organização transformou-se no que chamamos de RID (Registry for Interpreters for the Deaf)¹⁹ o qual possui a função de seleção, certificação, registro e promoção do código de ética, bem como ofertar qualificação e aperfeiçoamento para esses profissionais.

No Brasil, somente por volta da década de 80 é que se noticiou a presença de tradutores em trabalhos religiosos. Na mesma década, em 1988 houve o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, evento marcante para as discussões sobre a atuação, avaliação e ética desses profissionais. Esse grande evento foi organizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do surdo) entidade filantrópica, sem fins lucrativos, fundada em 1987, com o objetivo de realizar convênios para a inserção dos surdos no mercado de trabalho, assistência sócio-cultural e educacional, defesa e luta pelos direitos da comunidade surda brasileira.

Dessa forma, no ano de 1992 o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais aconteceu para dar continuidade às discussões referentes à prática de tradução, experiência e intercâmbio de intérpretes. Foi a partir da década de 90 que foram fundados unidades de intérpretes filiadas a FENEIS. São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife foram regiões onde as primeiras organizações de intérpretes tiveram lugar. (Quadros, 2004)

No ano de 2002, com a homologação da Lei Federal 10.436 de 24 de abril, que reconheceu a Língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, o profissional intérprete de língua de sinais passou do anonimato ao reconhecimento profissional, obtendo dessa forma, valorização do seu trabalho.

¹⁹ <http://www.rid.org/>

Foi a partir do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a lei descrita anteriormente, que passaram a ser especificados alguns itens da profissão dos intérpretes de Libras. No capítulo V “Da formação do tradutor intérprete da Libras- língua portuguesa” do referido decreto, encontram-se as especificações para atuação desse profissional.

Há, ainda, em âmbito nacional a Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010 em que, recentemente, foi sancionado e regulamento o exercício da profissão dos tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no Brasil: mais uma conquista para esses profissionais.

Em termos regionais, cada região organiza-se com associações de tradutores intérpretes da Libras. No caso do Rio Grande do Sul temos a AGILS (Associação Gaúcha de Intérpretes de língua brasileira de sinais), a qual teve sua fundação em 2007. Sua missão é contribuir com a formação e prática do profissional tradutor através de ações que sejam pensadas em prol dos tradutores gaúchos. No estado do Rio Grande do Sul existe uma Lei de número 11.405, de 31 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a oficialização da LIBRAS - língua brasileira de sinais e dá outras providências.

A formação dos tradutores no mundo e no Brasil varia muito de nível de escolarização. Pode haver tradutores com nível médio e outros até mesmo com mestrado. Quadros (2004) informa-nos que enquanto a comunidade surda não se constitui como grupo com identidade sócio-cultural-política o intérprete acaba por não receber seu reconhecimento profissional. Dependendo do grau de participação da comunidade surda na sociedade é que esta estará atenta à formação dos tradutores.

Algum tempo atrás, a comunidade surda fazia uso de tradutores que estivessem disponíveis para fazer este trabalho. Atualmente, a comunidade surda percebe a grande importância do ato de traduzir e passa a prestar atenção em certas qualidades que esse profissional deve ter, entre elas confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade. Esses são alguns preceitos éticos, os quais devem ser observados por esses profissionais e que são descritos no código de ética que deve orientar a prática dos tradutores.

O Código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do

tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nessas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, a ética deve estar na essência desse profissional. (QUADROS, 2004, p.31)

Um dos primeiros códigos de ética do qual se teve acesso foi o código elaborado pelo RID em 1965, que foi traduzido pelo tradutor brasileiro Ricardo Sander e aprovado no II Encontro de Intérpretes do Rio de Janeiro de 1992. O código é composto por quatro capítulos que prescrevem os deveres fundamentais dos tradutores. No estado do Rio Grande do Sul a FENEIS, durante muitos anos, regulamentou a atuação dos profissionais tradutores e a partir do ano de 2007 iniciou cursos de capacitação. Também, essa mesma instituição, juntamente com tradutores de Libras, elaborou um documento de regulamentação dos intérpretes da FENEIS que serviu para garantir o processo de tradução seguindo os preceitos de ética e prestação de serviço.

A partir do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 a formação dos tradutores de Libras passou a ser especificada no capítulo V artigos 17 ao 21.

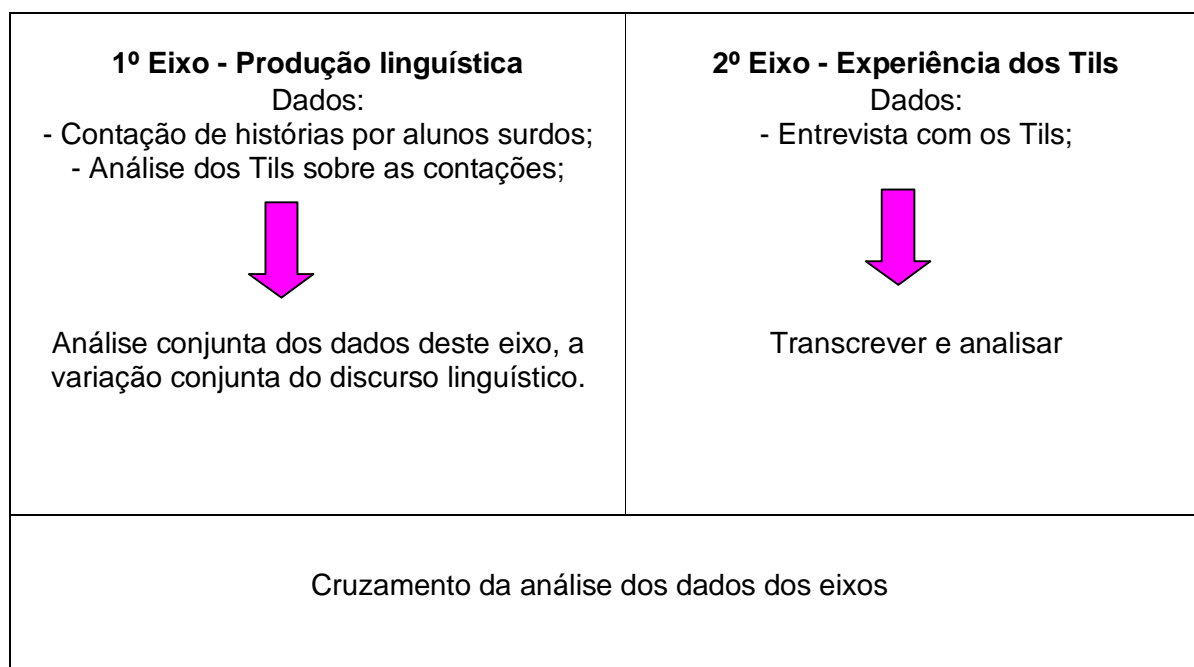
Os exames nacionais de proficiência em Tradução e Interpretação em Libras acontecem anualmente. No Brasil, o chamado Pro-libras, que vem a ser um Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras, nos níveis médio ou superior, além de certificar instrutores aptos ao ensino da Libras também nos níveis médio e superior. Este exame começou a ser aplicado no ano de 2006, e é organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Este ano, foi realizada a 5ª edição do Pro-libras.

Todas essas conquistas são resultados da mobilização da própria comunidade surda, que vem lutando por mais reconhecimento e mais qualidade de interpretação. Considerei oportuno escrever sobre o histórico desses profissionais, por acreditar que esse trabalho também venha a contribuir com um maior reconhecimento dos profissionais tradutores dentro do espaço escolar, pois ainda há muitas dúvidas sobre o papel desses profissionais nas escolas. No caso das escolas pesquisadas, a escola de surdos tem uma tradutora que atua somente em casos especiais, como festas, homenagens, confraternizações, diferentemente da tradutora da escola com classes específicas onde ela fica todo o tempo da aula

traduzindo e é nesse espaço onde ocorrem confusões das responsabilidades desses profissionais.

3.5 Os eixos da pesquisa

Para atender as questões propostas nesse trabalho contei com dois eixos de investigação: um eixo no qual a produção linguística sinalizada dos alunos surdos é analisada em relação às variações linguísticas ali produzidas; e um outro eixo em que os discursos produzidos pelos tradutores-intérpretes da Libras sobre a temática da “variação linguística” durante as entrevistas são analisados para posterior cruzamento com os resultados do eixo 1. A seguir encontra-se uma tabela ilustrativa com as etapas de coleta e análise de dados da pesquisa.



3.5.1 Primeiro Eixo. Produção Linguística

Este eixo contou com a coleta de dados da *fala*²⁰, registrada através da filmagem de uma contação de história realizada por alunos surdos. Foram selecionados um total de oito alunos surdos que estavam cursando as séries finais

²⁰ Utilizo a expressão “fala” entendida para além do ato físico da fala - articulação oral. Essa expressão trata do “dizer”, em que no caso dos surdos é considerada, sobretudo, na modalidade viso-espacial, através da Língua de Sinais, como também a língua escrita nacional. Neste texto a palavra fala estará em itálico para marcar essa diferenciação.

do ensino fundamental, sendo quatro alunos de cada escola. Dessa maneira, entrevistei um aluno da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries da escola de surdos de Pelotas e um aluno da 5ª e 7ª séries e dois alunos da 6ª série, pois na escola com classes específicas de Rio Grande não havia alunos surdos matriculados na 8ª série. Então, contei com a participação de um aluno da quinta, dois da sexta e um da sétima. Talvez o ideal fosse participação de dois alunos da sétima, mas a turma dessa escola contava com quatro alunas surdas, com as quais tive dificuldades em convencê-las a participar: elas entraram na sala com um ar de “adolescente” e, enquanto eu explicava a tarefa, elas tomavam coca-cola, olhavam para o teto, e amarravam cadaço do tênis *All star*. Enfim, somente uma aluna propôs-se a participar, e por isso fiz a escolha de mais um aluno da sexta série.

Interessante o fato dessas alunas da sétima série da escola com classes específicas não quererem participar. Na escola de surdos não foi preciso convencê-los a narrar a história, pois era perceptível que eles estavam ansiosos por fazer a tarefa. Um dado importante para essa rejeição, primeiramente, penso ser que a escola de surdos incentiva essas práticas de contação de histórias desde a mais tenra idade. É possível que o mesmo não ocorra em escolas inclusivas e com classes específicas.

Nessa etapa da pesquisa, foi solicitado ao aluno que observasse a sequência de desenhos de uma história previamente escolhida pela pesquisadora²¹ e, a partir de sua leitura mental, narrasse em língua de sinais essa história. Durante minha banca de qualificação da proposta de dissertação, ao apresentar os resultados preliminares do instrumento-piloto da pesquisa, uma das integrantes da banca sugeriu que os alunos pudessem contar a história para pelo menos um outro colega, para que dessa forma, não ficassem tão encabulados e tendo também um objetivo mais significativo: contar a história para alguém e não para uma câmera.

Essa prática foi desenvolvida a partir da entrevista de sete dos oito entrevistados, uma vez que o primeiro aluno entrevistado foi justamente aquele que participou da aplicação do instrumento-piloto dessa pesquisa, quando não havia, naquele momento da contação, outro aluno assistindo. A aplicação de um instrumento-piloto deveu-se a necessidade de adequação e adaptação dos

²¹ Trata-se da história “Os feitiços do vizinho”, de autoria de Sônia Junqueira com ilustração de Mariângela Haddad. A escolha deste livro deveu-se ao fato dela não apresentar nenhum texto verbal, somente desenhos, para valorizar mais os aspectos visuais da história. Ela está disponível em anexo em formato digital.

instrumentos frequentemente utilizados em pesquisas sociolinguísticas sobre variações linguísticas em línguas de sinais e dos objetivos e características desta pesquisa. Este piloto contou com a participação de um aluno surdo da 7ª série do ensino fundamental da escola de surdos. Não fiz nenhuma observação sobre o perfil que deveria ter o aluno. A escola deliberou sobre qual aluno poderia participar da pesquisa e foi disponibilizado a este um livro de história infantil, a mesma utilizada com os demais sujeitos.

O que pude observar com relação à contação da história para outros colegas foi que na escola de surdos essa prática foi efetiva e teve efeitos positivos, pois alguns deles, durante a contação, checavam a compreensão do colega. Já na escola com classes específicas, essa interlocução funcionou de forma oposta, pois alguns alunos ficavam fazendo perguntas, perguntando sinais para esses colegas que estavam assistindo, interferindo, de certa forma na coleta de dados.

Esta coleta de dados foi feita com cada um dos oito alunos, de forma individual. Durante a narrativa dos alunos, evitei manter conversas com os mesmos para tentar impedir qualquer influência no uso de sinais ou possíveis situações que viessem a confundi-los. Dessa maneira, tentei amenizar o **Paradoxo do observador**, que segundo Monteiro (2000, p. 33)

[...] consiste quando o pesquisador ao realizar uma entrevista com alguém, objetiva colher dados da fala espontânea, que normalmente ocorrem quando o falante não está sendo observado; ora estando presente o investigador, o falante se expressa com algum grau de formalidade e, por conseguinte, sua fala não será espontânea.

Neste caso em que a coleta de dados foi feita com alunos do ensino fundamental, não considerei a questão da formalidade, mas levei em consideração a presença do pesquisador como uma interferência na coleta de dados, e no caso da escola com classes inclusivas a interferência foi maior, pois alguns alunos também me perguntavam sinais ou paravam a contação para dizer que esqueceram a história, fazendo com que eu tivesse que conversar com eles.

Como estratégia metodológica de pesquisa as produções linguísticas dos alunos surdos foram analisadas por tradutoras-intérpretes da Libras da seguinte forma: as narrativas produzidas pelos alunos surdos da escola de surdos foram analisadas pela tradutora da escola com classes específicas e as produções

sinalizadas dos alunos surdos da escola com classes específicas foram analisadas pela tradutora da escola de surdos.

Assim, cada uma dessas profissionais foi convidada e analisar os quatro vídeos (materiais coletados através da filmagem das narrativas dos alunos surdos) de forma a identificar possibilidades de variantes. Fiz a opção de que a tradutora da escola de surdos observasse os vídeos produzidos pelos alunos de Rio Grande e a tradutora de Rio Grande observasse os vídeos produzidos pelos alunos de Pelotas. Acredito que dessa forma, as tradutoras teriam mais possibilidades de perceber alguma mudança linguística, já que estariam analisando vídeos de alunos de uma outra comunidade.

3.5.2 Segundo Eixo. Experiências dos Tradutores-Intérpretes da Libras- Tils

O segundo eixo contou com entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com uma tradutora/intérprete que atua em cada uma das escolas. Refiro-me sempre em “tradutoras”, pois os sujeitos analisados nesse eixo eram do gênero feminino. As questões, as quais nortearam a entrevista, foram relacionadas à prática de tradução desses profissionais dentro do ambiente escolar, bem como a questões referentes ao posicionamento destes quando confrontados com novas variantes. Abaixo apresento as questões norteadoras da entrevista.

- 1) Tempo de trabalho na área da tradução da Libras.
- 2) Formação
- 3) Interação com outras(os) Tils
- 4) Interação em Libras com professores surdos
- 5) Como entende a questão da variação?
- 6) Percebe variações no seu ambiente de trabalho. Lembra de algum exemplo de variação que presencia/presenciou em seu ambiente de trabalho?

Nesse capítulo, apresentei como a pesquisa foi conduzida metodologicamente, descrevendo as etapas da coleta de dados seguindo a lógica dos eixos organizados para a coleta e análise dos dados. No próximo capítulo apresento essas análises, procurando estabelecer os cruzamentos entre cada um dos eixos, atendendo aos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

CAPÍTULO IV – Olhares sobre os dados coletados

Nesta quarta parte da dissertação apresentarei as análises dos olhares que as tradutoras da Libras tiveram sobre a contação da história dos alunos surdos selecionados para essa investigação. Também será apresentado uma análise das entrevistas realizadas com estas tradutoras, levando em consideração a prática dessas profissionais no contexto escolar. No sentido de contribuir com essas discussões, também farei exposição de minhas análises sobre a produção dos alunos na tentativa de perceber outros elementos presentes nos seus discursos, no momento em que estão narrando a história.

4.1 Análise do primeiro eixo: contação de história por alunos surdos

Para a realização dessa análise, contei com a participação das duas tradutoras que trabalham nas escolas selecionadas para essa investigação. Como mencionei anteriormente, a tradutora da escola de surdos de Pelotas que a partir desse momento vou chamá-la de T1, observou os vídeos produzidos pelos alunos de Rio Grande, e a tradutora da escola com classes específicas, T2, observou os vídeos dos alunos de Pelotas.

Solicitei às tradutoras 1 e 2 que primeiramente observassem os vídeos e fizessem comentários sobre aspectos que consideravam importantes, dando ênfase às questões de mudanças linguísticas. No momento em que elas faziam suas análises, eu fazia anotações sobre essas considerações. Ao final das análises, eu li para elas o que havia escrito sobre as suas observações e perguntei se elas concordavam e se gostariam de acrescentar algo a mais.

Pretendia, a partir das narrativas individuais dos sujeitos investigados, obter indícios que me conduzissem a análise dos sinais utilizados por cada grupo a qual pertence o aluno, direcionando o olhar para as variações dos aspectos fonológicos e lexicais, classificando-as quanto à sua natureza:

- A- variação de movimento;
- B- variação de locação;
- C- variação da configuração de mão;
- D- variação do léxico em si.

No entanto, o *corpus* analisado era pequeno demais para fazer um estudo linguístico a ponto de mostrar mudanças desse tipo em cada grupo linguístico, aqui no caso o grupo de alunos de Pelotas e o grupo de Rio Grande. Sabemos que as pesquisas realizadas em Sociolinguística são, na sua maioria, quantitativas, pois estas pesquisas variacionistas tomam como referentes um número considerável de no mínimo cinquenta falantes. Procurei, dessa forma, dar atenção não ao número de falantes, já que esta é uma pesquisa de Mestrado em Educação com duração de dois anos, e este fato impõe limitação de tempo, mas foquei as análises desse eixo nas observações feitas pelas tradutoras-intérpretes que observaram os vídeos e apontaram considerações sobre o discurso linguístico dos alunos surdos. Abaixo encontra-se uma tabela com categorias de análises construídas a partir das observações realizadas pelas tradutoras sobre as narrativas dos alunos antecedida por uma legenda com a explicação dessas categorias.

Legenda:

- 1) Estar à vontade=** *Significa dizer que o aluno não apresentou sinais de timidez e pareceu estar tranquilo e seguro para narrar a história.*
- 2) Preso ao livro=** *Significa dizer que o aluno ficou preso às imagens apresentadas na narrativa e desenvolveu sua narrativa sem os elementos necessários de coesão e coerência.*
- 3) Uso de Expressão facial=** *Significa dizer que o aluno se utilizou de uma expressão não manual, que é a expressão facial.*
- 4) Uso de expressão corporal=** *Significa dizer que o aluno se utilizou de uma expressão não-manual que é a expressão corporal.*
- 5) Sinais claros=** *Significa dizer que o aluno foi capaz de sinalizar a história com clareza.*
- 6) Contextualização da narrativa=** *Significa dizer que o aluno foi capaz de perceber que havia um enredo e sequência na história.*

7) Uso de marcador de referência²²= Significa dizer que o aluno utilizou em sua narrativa referentes presentes ou não presentes e foi capaz de localizá-los no espaço.

8) Deslocamento do olhar= Significa dizer que o aluno utilizou em sua narrativa referentes não presentes, ou seja, que estão ausentes da enunciação onde o olhar acompanhou o ponto estabelecido para o referente. Marcação de concordância gramatical através da direção dos olhos.

9) Uso de classificadores= Significa dizer que o aluno utilizou classificadores que na Libras são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância.

Tabela de análise das Tradutoras sobre a sinalização dos alunos na escola de surdos

Escola Especial Prof. Alfredo Dub	5º série	6º série	7º série	8º série
Estar à vontade	X	X	X	
Preso ao livro		X		
Uso de Expressão facial	X		X	
Uso de expressão corporal	X		X	
Sinais claros	X	X	X	X
Contextualização da narrativa	X		X	X
Uso de marcador de referentes presentes e não presentes			X	
Deslocamento do olhar			X	
Uso de classificadores	X		X	X

²² Na Língua Brasileira de sinais, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso. Quando os referentes estão presentes, os pontos no espaço são estabelecidos baseados na posição real ocupada pelo referente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 130)

Tabela de análise das Tradutoras sobre a sinalização dos alunos das classes específicas em escola inclusiva

Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small	5º série	6º série W.	6º série A.	7º série
Estar à vontade	X		X	X
Preso ao livro		X		
Uso de Expressão facial	Pouca	Pouca	X	X
Uso de expressão corporal	X		X	X
Sinais claros	X	X	X	X
Contextualização da narrativa	X		X	X
Uso de marcador de referentes presentes e não presentes			X	X
Deslocamento do olhar			Pouco	Pouco
Uso de classificadores			X	

Na primeira escola analisada a maioria dos alunos pareceram **estar à vontade** para realização da tarefa, segundo análise da tradutora. Apenas a aluna da 8ª série não parecia muito à vontade, pois durante a contação da história “ela estava preocupada com o cabelo” (análise da tradutora 2). Levo também em consideração, o fato de “Bruna” estar finalizando o ensino fundamental e com faixa etária de 14 anos, o que nos permite dizer que ela encontra-se na fase da adolescência, deixando claro o porquê da preocupação com seu visual, no momento da coleta de dados, quando estava sendo filmada. Já na escola com classes específicas todos os alunos, com exceção de um, pareciam tranquilos para a contação da história. “William”, um dos alunos entrevistados da 6ª série, não pareceu à vontade e perguntava por sinais para o colega que estava assistindo.

Para o segundo item analisado “**Preso ao livro**”, dois alunos preencheram essa descrição: “William” da 6ª série da escola com classes inclusivas e “João Paulo” também da mesma série, mas da escola de surdos. Ambos ficaram presos as imagens do livro. No caso do aluno “João Paulo” era perceptível a grande timidez, pois até suas bochechas ficaram rosadas no momento da entrevista e dessa maneira ele contou a história de “forma solta” (análise da tradutora 2), ou seja, não se utilizando de estratégias coesivas. Esses dois alunos no item “**Contextualização da narrativa**” não preencheram esta categoria, já que faziam

os sinais dos referentes soltos no espaço. Para esse item os demais alunos conseguiram contextualizar a história.

Nos itens “**Uso de expressão facial e corporal**” não preencheram essa descrição os mesmos alunos que não contextualizaram a narrativa e aqueles que ficaram presos ao livro, já que pareciam confusos e tímidos. Apesar disso, todos os alunos sinalizavam de forma clara, de acordo com as análises das tradutoras.

Para os itens 7 e 8, “**Uso de marcador de referência**” e “**Descolamento do olhar**”, respectivamente, os alunos utilizaram pouco desses itens. Quadros (1997) observa que surdos crianças e adultos ao relatarem histórias utilizam as figuras como os locais reais dos próprios referentes. Dessa forma, fica justificada a pouca utilização de marcadores de referência e do deslocamento do olhar para outro ponto do espaço, já que para os alunos esse espaço já estava demarcado como o espaço da própria imagem.

Considero oportuno salientar que os pesquisadores das línguas de sinais afirmam que dos três anos em diante as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no contexto do discurso, no entanto, ainda apresentam alguns erros como o **empilhamento** dos referentes não-presentes em um único ponto do espaço. Petitto e Bellugi (1988) constataram que, de três anos a três anos e meio, as crianças utilizam-se da concordância verbal com referentes presentes. Porém, elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais (QUADROS, 2004, p. 74).

4.2. Análise do segundo eixo- entrevistas com as tradutoras da Libras

As duas tradutoras-intérpretes da Libras que foram entrevistadas possuem formação para a tradução e ambas são mães de surdos, como já explicado anteriormente. Para fins ilustrativos de análise dos dados coletados nessas entrevistas construí uma tabela que segue abaixo.

	Tradutora 1 Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Tradutora 2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small
Tempo de trabalho na área da tradução da Libras.	11 anos	4 ou 5 anos
Formação	Contabilidade (Curso técnico em nível de 2º grau) Magistério Curso capacitação para Tils Letras-Libras (em andamento)	Pedagogia Curso capacitação na área da surdez Curso capacitação Tils
Interação com outras(os) Tils	No Letras-Libras- constante Na escola- Pouco	Na escola- Pouco
Interação em Libras com professores surdos	Na escola- constante	Na escola- uma vez por semana, durante a aula de Libras para os alunos surdos
Como entende a questão da variação?	Percebe que há variações, e em decorrência disso muda os níveis de tradução; Percebe a variação como processo análogo à variação nas línguas orais; Percebe que os professores se incomodam com tantas variações, pois parece que não há tempo para aprender;	Percebe as variações regionais entre os surdos de Pelotas e Rio Grande; Percebe que as variações não são bem aceitas por professores ouvintes;
Percebe variações no seu ambiente de trabalho. Lembra de algum exemplo de variação que presenciou em seu ambiente de trabalho?	Percebe que quando os alunos viajam para outras regiões trazem os sinais dessas regiões; Sinais de ônibus, orkut, MSN são os que mais variam;	Percebe a variação de um sinal para vários significados;

A primeira questão feita para as tradutoras foi em relação ao **tempo de trabalho delas na área da tradução**. Foi possível perceber que ambas trabalham a mais de cinco anos nessa área, sendo que uma delas trabalha já há 11 anos. Ambas possuem curso de capacitação para traduzir na Libras; a tradutora da escola de surdos ainda não tem curso superior, somente o Magistério, mas nesse momento ela é aluna do Curso Letras-Libras na modalidade Bacharelado, o que será uma grande conquista para a profissional e também para a escola. Foi

inegável a diferença de análise entre a tradutora 1 e a tradutora 2, em termos teóricos. A tradutora 1, que é aluna do Letras/Libras foi capaz de analisar os vídeos utilizando-se de nomenclaturas específicas ao campo da tradução e dos estudos linguísticos da Libras, o que não ocorreu com as análises da tradutora 2, que fez uma análise mais superficial dos vídeos.

A tradutora da escola com classes específicas é pedagoga e além do curso de capacitação para traduzir também participou de um curso de capacitação para trabalhar com alunos surdos²³.

No item **“interação com outros (as) Tradutoras/Intérpretes da Libras”** foi interessante constatar que ambas tradutoras têm pouca interação em seu ambiente de trabalho com outros tradutores. Na escola de surdos a tradutora trabalha sozinha, ou seja, não existe outro profissional com carga horária disponível para tradução²⁴, o que de certa forma compromete o trabalho de “apoio” com outros tradutores. Nessa escola a demanda por outros profissionais durante as aulas é pequena, se não nula, pois todos os professores são usuários da língua de sinais. O que já não ocorre na escola com classes específicas que apresenta duas tradutoras, uma que acompanha a turma da 5ª e 6ª séries e outra que acompanha a 7ª série, como mencionado anteriormente. Nesse caso, seria interessante que essas tradutoras tivessem apoio, pois nesse contexto os professores não são sinalizadores e, devido a esse fato, o trabalho torna-se cansativo, pois esses profissionais passam um turno inteiro traduzindo, tendo muitas vezes, como intervalo o mesmo tempo dos alunos (tempo do recreio). Isso quando os alunos não solicitam tradução para resolver alguma pendência. Mesmo no caso da escola com classes específicas, onde há duas tradutoras, não há tempo para fazerem trocas²⁵.

No item **“interação em Libras com professores surdos”** é perceptível que a tradutora que trabalha na escola de surdos possui mais interação com

²³ Cursos com carga horária de 400h. A proposta era um curso de formação de professores na área da educação de surdos, cujo projeto original foi do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS) desenvolvidos em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Rio Grande.

²⁴ Existem na escola outros profissionais Tils, mas em outras funções como na docência.

²⁵ Acadêmicas do curso de Fisioterapia da Universidade Católica de Pelotas (Beatriz Corrêa Braga e Carolina Trindade) realizaram pesquisas sobre LER- lesões por esforços repetitivos em Tradutores de Libras que mostraram que dos vinte e quatro profissionais que participaram da pesquisa, todos os intérpretes apresentaram algum tipo de lesão, da mais simples a mais complexa. Entre os desconfortos citados a dor é o pior deles, pois estes profissionais permanecem muito tempo na mesma posição, utilizando e fazendo os mesmos movimentos. Com o passar dos anos isso pode piorar e ocasionar lesões gravíssimas.

professores surdos, pois essa escola possui três professores surdos atuando no Ensino Fundamental, além de outros surdos que atuam como voluntários. A tradutora da escola com classes específicas apenas mantém contato com esses professores quando, uma vez na semana, os alunos surdos vão para aula de língua de sinais e a tradutora acompanha a turma.

No penúltimo item “**Como entende a questão da variação?**”, as tradutoras compartilham a ideia de que a variação existe. A tradutora 1 - da escola de surdos - percebe que há variações e, em decorrência disso, muda os níveis de tradução, ou seja, quando ela traduz para crianças ela se utiliza mais de classificadores, entendendo a variação como processo análogo à variação nas línguas orais. Isso fica evidenciado na sua fala:

“Quando eu traduzo de manhã, que eles são de 4ª a 8ª, eu tenho um outro nível de tradução, mas quando eu tenho que fazer uma tradução, uma interpretação para os pequenos da tarde que é da estimulação precoce até a 3ª série, eu tenho que baixar mais o nível, existe essa variação linguística, assim é bem, bem clara para mim, isso.” (Excerto da entrevista com Tradutora 1)

Em relação à variação linguística de algum sinal específico a tradutora 1 comenta que existe muita variação e é preciso ter cuidado na escolha de determinados sinais no momento da tradução.

“Tem que saber ser flexível para fazer essa mudança, tem que saber que os níveis são diferentes pra tu estar trabalhando, então varia muito. Agora a variação de sinal para sinal existe bastante, também é as crianças, os menores agora os bem pequeninhos eles estão aprendendo, eles têm, eles estão copiando muito assim, sabe estão usando mesmo os outros surdos maiores de modelo, assim 5 anos atrás os pequeninhos não faziam os sinais que hoje os nossos bem pequenos de 4 anos, bem pequenos estão fazendo.” (Excerto da entrevista com Tradutora 1)

Nessa parte da entrevista fica bem clara a importância de modelos para as crianças surdas. Nesse caso, os modelos são os professores surdos, que também são exemplos de luta e determinação, além de mostrar a capacidade desses sujeitos de se realizarem profissionalmente. Não significa dizer que todo e qualquer surdo deva ser professor, mas sim mostrar as potencialidades para qualquer área de trabalho. Também percebo que esses modelos ensinam novos sinais para esses novos sinalizadores que vão incorporando esse novo léxico de forma espontânea em seu vocabulário.

Dessa forma, esse *jeito de ser* pode ser ligado à política curricular que, sob uma visão crítica constitui-se como espaço de poder. Silva (1999) nos diz que o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. Essas relações de poder sempre ficaram bem demarcadas dentro das escolas em que alunos surdos estudavam. As relações de poder eram lineares, pois os ouvintes eram os que tinham o poder de decidir pelos surdos. Atualmente, é bem forte o movimento em defesa do professor surdo nas escolas de surdos, pois, como já mencionado anteriormente, esses sujeitos constituem-se modelos para as futuras gerações.

Referindo-se ainda às relações de poder no contexto do currículo, podemos assinalar outro dado importante sobre a percepção da tradutora em relação à visão dos professores sobre a variação. Em sua opinião, a tradutora 1 percebe que os “professores incomodam-se” com tantas variações, pois parece que não há tempo para aprender tantos novos sinais. Isso fica evidenciado nos excertos a seguir:

“Então, a língua de sinais ta crescendo realmente entre eles, a gente percebe, os professores ouvintes é que acabam, meio se perdendo assim, ‘como é que ele já sabe tanta coisa?’, bem assim [...]”(Excerto da entrevista com Tradutora 1)

“[...] e como a facilidade para eles aprenderem é maior, do que para um professor ouvinte fica, fica sim, eles acabam sabendo mais que os professores.” (Excerto da entrevista com Tradutora 1)

A tradutora 2 também apontou que as variações não são bem aceitas por professores ouvintes, assim como já tinha constatado a tradutora 1.

“[...] e eu percebo também que não é muito bem aceito essa variação deles por alguns professores, né. Os professores, eles têm o habito de dizer o seguinte: ‘já é tão difícil aprender Libras, porquê eles têm que estar variando?’ Geralmente quando eles me dizem isso eu respondo: mas o português também não tem tantas variações, né, é uma língua viva como o português, é que é complicado para as pessoas conseguir entender isso, aceitar.” (Excerto da entrevista com Tradutora 2)

A tradutora 2 - da escola com classes específicas - percebe as variações regionais dos surdos de Pelotas e Rio Grande, que apresentam singularidades específicas a sua comunidade e que ficam evidenciadas nos momentos em que esses surdos de Rio Grande transitam bastante pela cidade de Pelotas, e vice-versa e, dessa forma, trazem novos sinais para a sua comunidade.

“É assim, ó, eu percebo, porque como eu tenho contato com alguns surdos de Pelotas, eu percebo assim, que há algumas diferenças, e que essas diferenças se dão em função dos nossos surdos aqui de Rio Grande que têm pouco contato, digamos assim, que têm mais experiência porque os nossos aqui ficam muito com a família, e eles não têm um surdo para poder fazer essa troca, então eles criam muitos sinais. Às vezes é até um pouco difícil de entender, mas aí a gente vai e pergunta...” (Excerto da entrevista com Tradutora 2)

Na fala da tradutora 2 é possível notar que há ainda uma precariedade na comunicação familiar desses alunos. Essa é uma realidade que não acontece somente na cidade de Rio Grande, mas em muitas outras cidades do nosso Estado, como mostram dados da pesquisa realizada pelo GIPES- Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de surdos, intitulada “A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul” - 2008-2009/CNPq – (LOPES, et ali, 2009)²⁶. Chamam a atenção na referida pesquisa os dados sobre contato tardio com LS, quando do ingresso na escola, uma vez que grande parte dos alunos surdos é oriunda de famílias ouvintes que, pela necessidade, criam códigos alternativos para comunicação. Novamente aqui é importante lembrar que as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5% a 10% das crianças surdas, o que significa que uma expressiva maioria cresce numa família ouvinte que, geralmente, desconhece a língua de sinais. (QUADROS, 1997)

Ainda referente aos dados do relatório da pesquisa citada acima que informa sobre a situação das escolas com alunos surdos matriculados, na qual foi constatado um quadro preocupante em relação à situação educacional e linguística dos surdos em processos de escolarização, principalmente referente aos dados de escolas no sul do Rio Grande do Sul, destacamos o seguinte excerto:

Ao aproximar-se das escolas, ficou evidenciada a precariedade nas condições do atendimento educacional desses alunos, tanto no que se refere às estruturas curriculares das escolas, quanto na formação dos educadores ali envolvidos, apesar de inúmeros projetos que objetivaram a qualificação da educação de surdos no Estado.

Cruzando-se as respostas dos questionários podemos constatar que as escolas pesquisadas apresentam uma frágil política de aquisição de língua de sinais: uma das escolas informa que há aula de Libras com professor surdo, mas não especifica para quem são as aulas e qual sua periodicidade, conforme já mencionado neste relatório. Segundo as respostas das professoras, no contexto da

²⁶ Alguns dados desta pesquisa já foram apresentados em momento anterior desta dissertação (KLEIN et ali, 2009), enfatizando os dados da região sul do estado.

sala de aula a comunicação entre os surdos e seus colegas (surdos e/ou ouvintes) se dá através da língua de sinais em mais da metade das situações. O que chama atenção ainda é a diversidade de outras formas de comunicação assinaladas como: gestos/mímica, escrita, sinais com fala, entre outros. Ou seja, existe uma tentativa de manter a comunicação, mas, em um contexto lingüístico que não possibilita efetivamente o desenvolvimento dos surdos em sua 1ª língua – a língua de sinais. (KLEIN et ali, 2009)

A questão das línguas envolvidas na educação de surdos constitui-se um espaço de discussões e embates. Mesmo que exista a Lei de Libras que a reconheça como língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras; que exista uma política que entenda a singularidade lingüística e cultural dos surdos; que haja uma percepção que a proposta bilíngue contempla essa singularidade e possibilite o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua; mesmo assim, é perceptível que, de fato, dentro das escolas com alunos surdos existe ainda um preconceito com o *status* da língua de sinais.

Os professores reconhecem a Libras como língua da comunidade surda, percebem que as línguas em geral mudam, variam e adaptam-se, mas isso quando falam da língua portuguesa, a língua da maioria, ou de outras línguas orais. No entanto, sempre existe um tensionamento por um espaço de reconhecimento da língua de sinais no espaço do currículo. Isso é refletido na escolha de qual língua utilizar nos corredores, na sala de aula, na escola em geral; a língua que domina nestes espaços continua sendo a língua portuguesa.

Dando continuidade às discussões referentes à variação lingüística, tive a iniciativa de fazer uma pergunta para a tradutora 2 que não havia planejado anteriormente:

“Entrevistadora: *Sim, e quando eles criam esses sinais, assim, o grupinho deles aceita bem, ou é um que cria lá e ninguém entende?*

Entrevistada: *Não, entre eles, eles se entendem muito bem, o grupo é sempre muito... os sinais são sempre bem aceitos no grupo.”* (Excerto da entrevista com Tradutora 2)

Essa informação comprova a teoria da variação lingüística, pois um sinal é criado em decorrência de uma necessidade da própria comunidade e os membros dessa comunidade aceitam esse novo sinal e passam a utilizá-lo em suas

conversas cotidianas. No campo da educação, o reconhecimento da variação linguística e sua estreita correlação com a heterogeneidade social vêm mudando de modo radical às concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula (BAGNO, 2008).

Lucas (2001, p.1) afirma que as variações linguísticas não acontecem por acaso, mas preferencialmente pelas escolhas que os usuários da língua fazem ao serem influenciados por diversos fatores, como os linguísticos e os sociais.

Na última pergunta feita para as tradutoras: **“Percebe variações no seu ambiente de trabalho. Lembra de algum exemplo de variação que presencia/presenciou em seu ambiente de trabalho?”** foi possível obter vários exemplos de variações na Língua de Sinais Brasileira. A tradutora 1- da escola de surdos- percebe que quando os alunos viajam para outras regiões trazem os sinais característicos dessas regiões, sendo que, segundo ela os sinais que mais variam são os sinais como ÔNIBUS, ORKUT e MSN, por exemplo

“Ta, principalmente quando eles viajam, eles saem de Pelotas, e quando eles retornam, eles, eles vêm com sinais de outras regiões, até de Porto Alegre, Santa Rosa a gente percebe diferenças. Santa Maria também, mas quando eles saem do Estado, eles vêm com sinais bem mais diferentes, bem regionais mesmo, chegam trazendo, e aí eles acabam fazendo parte do vocabulário entre eles aí, e a gente vai se apropriando também; tu tem que acabar sabendo porque se não tu vai acabar saindo da conversa deles ,né. E eles vêm com o sinal de ÔNIBUS, ORKUT, ORKUT tem vários sinais, MSN é outro sinal que tem muito; PESSOA, né” (Excerto da entrevista com Tradutora 1)

A tradutora 1 comenta sobre a incorporação de vocabulário e da apropriação de novos sinais, itens muito importantes para a temática da variação. Ela, como tradutora, entende que é necessário não somente a incorporação desse novo vocabulário, mas a utilização destes, ou não, dependendo do contexto.

Quando eu atuei como Tils (Tradutora/Intérprete da Libras), situações constrangedoras fizeram-se presentes em minha vida profissional. Nos momentos em que utilizei variantes locais na interpretação fui corrigida, por diversas vezes, por surdos professores de Libras. Como escolha, naquele momento, desconsiderava o “sinal errado²⁷” e substituía-o.

²⁷ Refiro-me a “sinal errado” o sinal que não é considerado por uma determinada comunidade, sendo que coloco a expressão entre aspas por considerá-la preconceituosa.

Ao final da interpretação, tentava buscar entre esses professores uma explicação do motivo pelo qual eu não poderia utilizar-me dos sinais locais, porém a resposta sempre era a mesma: “este sinal não é oficial!” E isso reforçava minha dúvida: mas quem oficializa os sinais locais? Não seria a própria comunidade surda local? Ou eu precisaria de um estudo formalizado no qual deveria encontrar os sinais oficiais em dicionários? Nesse sentido, retomo a ideia do preconceito linguístico relacionado à homogeneidade linguística. Não é o suficiente sabermos que existem regionalismos e fazermos de conta que os aceitamos.

Os professores de Libras têm um papel fundamental neste sentido. Qual a relevância em dizer que existem sinais diferentes nas regiões brasileiras e não considerar aqueles utilizados em sua própria comunidade linguística? Ou mais, dizer que são erros, enganos ou invenções sem sentido? Foram momentos como este que acabo de narrar que me impulsionaram a estudar o preconceito linguístico na Libras. Acredito que o curso superior de Licenciatura em Letra/Libras²⁸, o qual terá sua primeira turma de formandos neste ano de 2011, venha contribuir de maneira substancial nas discussões referentes à linguística da Libras e temas como este também sejam debatidos.

Retomando as questões da entrevista com as tradutoras, na última questão proposta à tradutora 2- da escola com classes específicas- esta mencionou a variação de um sinal para vários significados, o que também ocorre nas línguas orais. Por exemplo, o sinal de LARANJA e SÁBADO são idênticos na Libras. Neste sentido, a tradutora deu o seguinte exemplo:

“Não, o sinal que me gravou, eu estava numa palestra, e eu vi dois surdos conversando e no momento em que eu estava interpretando, não lembro exatamente o quê, e o surdo me fez o sinal de “VIDA”, eu não consegui entender no momento o que ele quis dizer com aquele sinal. Aí depois, conversando com uma outra colega ela me disse que aquilo ali significa TER, EXISTIR, alguma coisa

²⁸ “O curso Letras/Libras forma profissionais licenciados que atuarão no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para alunos surdos e ouvintes. O curso surgiu em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e tem nove pólos no Brasil. Atualmente o curso tem 15 pólos que abriram em 2008, abrangendo licenciatura e bacharelado (forma profissionais intérpretes de LIBRAS). O curso é semipresencial, com aula presencial uma vez por mês, nos sábados e domingos. Este curso não é uma simples transferência para ensino à distância de um curso que existia antes. Trata-se de um curso inédito para Comunidade Surda, em que vários surdos estudam para ser profissionais de LIBRAS em nível superior. Anteriormente, só aconteciam cursos de instrutores de Libras, que duram entre 120h e 180h, e tinham como objetivo o ensino de LIBRAS para ouvintes, não para surdos. Além disso, o curso Letras/Libras, por ser um curso universitário, tem disciplinas semelhantes a outros cursos de Letras, como da área de Linguística e Literatura.”(SILVEIRA; KARNOPP, 2009).

que ele queria me dizer “TEM, TEM, É VERDADE” e eu na hora não consegui entender, fiquei pensando o que ele queria dizer com vida, não encaixa, será que eu interpretei errado? Eu não estava entendendo porque vida? Eu não conseguia. Aí, foi a C. [outra tradutora que participava do evento] que me disse: “não, tem a ver, tá certo” (Excerto da entrevista com Tradutora 2)

Aqui finalizo a apresentação das respostas das tradutoras em relação à variação linguística no ambiente escolar. Na seção seguinte, apresento o cruzamento feito entre o primeiro eixo da pesquisa sobre a produção linguística decorrente das narrativas dos alunos com o segundo eixo sobre as entrevistas com as tradutoras/intérpretes da Libras.

4.3 - Cruzamentos entre os dois eixos da pesquisa

Nessa parte da dissertação apresento o cruzamento que fiz a partir das análises dos eixos 1 e 2 da pesquisa, eixo da contação de história por parte dos alunos surdos e das entrevistas com as tradutoras, respectivamente. Na análise dos dados que as tradutoras fizeram sobre a produção linguística dos alunos surdos da escola de surdos e da escola com classes específicas, foram apontados elementos percebidos por essas profissionais. No entanto, como já mencionei anteriormente, o *corpus* analisado foi pequeno para indicar variantes entre essas duas comunidades estudadas.

As análises feitas pelas tradutoras apontaram o uso ou não de certos elementos como: **Estar à vontade, Preso ao livro, Uso de Expressão facial, Uso de expressão corporal, Sinais claros, Contextualização da narrativa, Uso de marcador de referência, Deslocamento do olhar, e Uso de classificadores.** As discussões sobre esses elementos foram feitas na seção anterior. Tendo em vista que a proposta metodológica consistia em fazer um cruzamento das análises das tradutoras sobre as produções dos alunos com os resultados analisados nas entrevistas com as tradutoras, decidi contribuir com as análises das produções linguísticas dos alunos surdos, a partir do meu olhar de tradutora e pesquisadora da Libras, dando atenção para outros elementos perceptíveis nas narrativas.

Ao cruzar as análises feitas pelas tradutoras sobre a produção linguística dos alunos com as informações das entrevistas feitas com essas profissionais percebo que a temática da variação encontra-se muito presente na prática diária de tradução nos ambientes escolares, pois durante a entrevista as mesmas relataram

perceber as variações e as reconheciam como processos naturais que ocorrem nas línguas. Analisando os vídeos dos alunos é perceptível que eles utilizam variantes para um mesmo sinal. No entanto, isso não faz diferença em termos semânticos, pois eles utilizam o sinal de LIVRO, com configuração de mão em L, ou em B (termos que serão melhor explicitados durante este capítulo), sem causar nenhum problema para a compreensão da mensagem a ser enunciada.

Partindo da observação das produções linguísticas dos alunos, pode perceber algumas variações em relação aos sinais de inicialização LIVRO e PESSOA. Os sinais de inicialização são empréstimos linguísticos que ocorrem na língua de sinais brasileira. Outros empréstimos linguísticos são também frequentes na Libras, entre eles o empréstimo do léxico (vocabulário), sinais oriundos de outras línguas de sinais, domínios semânticos e os de inicialização como explicitam Strobel; Fernandes (1998).

Pesquisas sobre sinais inicializados na língua de sinais quebequiana afirmam que o processo de inicialização não é um processo irrelevante, pois as próprias pessoas surdas utilizam-se dele. A inicialização pode ter sido inspirada pelo contato de pessoas ouvintes com pessoas surdas, como professores, por exemplo. No entanto, esse processo foi amplamente adotado pela comunidade surda que utiliza os sinais de inicialização como um meio produtivo de criação lexical. (MACHABÉE; DUBUISSON, 1995, p. 69)

Grande parte dos sinais de inicialização franceses está em uso em decorrência do vocabulário da língua francesa. Alguns sinais também são utilizados na LSQ- língua de sinais quebequiana, sem violar a estrutura da língua. Porém, outros sinais claramente violam essa estrutura. Machabée; Dubuisson (1995) apresentam-nos alguns exemplos desses sinais de inicialização que violam a iconicidade da LSQ, entre eles FLORESTA, TEMPO, FIO e CABO. Esses estudiosos também mostram que existe uma grande rejeição por parte da comunidade surda em utilizar alguns sinais de inicialização.

Parece-nos que o Francês sinalizado, como ele é usado no ensino pode ser uma boa explicação para o efeito negativo que as pessoas surdas têm em relação aos sinais inicializados. O Francês sinalizado é um código usado no ensino que utiliza sinais LSQ como sua base. Existe, então um aumento desses sinais com outros sinais diferentes, a fim de corresponder ao Francês- muitos

desses sinais são inicializados. (MACHABÉE; DUBUISSON, 1995, p. 81)²⁹

Durante a contação da história pelos alunos surdos, o sinal de LIVRO ora aparecia com a configuração de mão em L e ora com configuração de mão em B. Na escola de surdos todos os alunos sinalizaram LIVRO com C.M.³⁰ em L. O aluno Marcelo Dourado sinalizou LIVRO das duas maneiras. Ao analisar a produção desse aluno pude perceber que ele foi o único dentre os oito alunos participantes da pesquisa que utilizou os marcadores de referência fora do contexto do livro, ou seja, ele não sinalizou apontando para os referentes presentes no livro, mas utilizou-se de referentes não presentes demarcados em um espaço neutro.

Desconsiderei dessa observação o aluno João Paulo, pois devido ao seu estado nervoso ele não conseguiu contar a história, utilizou somente uma mão no momento da contagem e não estabeleceu olhar com seu locutor. Abaixo uma tabela ilustrando a mudança na sinalização do sinal LIVRO.

Escola Especial Prof.	Configuração de mão em L	Configuração de mão em B
Leandro 5ª série	X	
João Paulo 6 série	-----	-----
Marcelo Dourado 7 série	X	X
Bruna 8ª série	X	

Na escola com classes específicas houve uma variação na sinalização do sinal LIVRO. Dois alunos sinalizaram com C.M. em L e dois com C.M. em B. Interessante observar que os dois alunos da 6ª série sinalizaram do mesmo jeito. Poderíamos pensar na hipótese de que esses alunos utilizaram-se da mesma variação por influência da escolha da tradutora nos momentos da tradução. No entanto, a mesma profissional faz a tradução tanto para a turma da 5ª série como para a 6ª série, que neste ano de 2010 tiveram aulas em uma mesma sala.

²⁹ Traduzido para essa dissertação do original: "It appears to us that Signed French as it is used in teaching might be a good explanation for the negative effect Deaf people have towards initialized signs. Signed French is a code used in teaching which uses LSQ signs as its base. These are then augmented with different signs in order to correspond to French- many of these signs are initialized."

³⁰ C.M. Configuração de mão.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small	Configuração de mão em L	Configuração de mão em B
Benito 5ª série	X	
William 6ª série		X
Airton 6ª série		X
Tatiana 7ª série	X	

A seguir, trago uma pesquisa que fiz sobre o sinal de LIVRO publicadas em dicionários convencionais e dicionários on-line de Libras nos quais também é possível perceber variações quanto ao sinal utilizado..

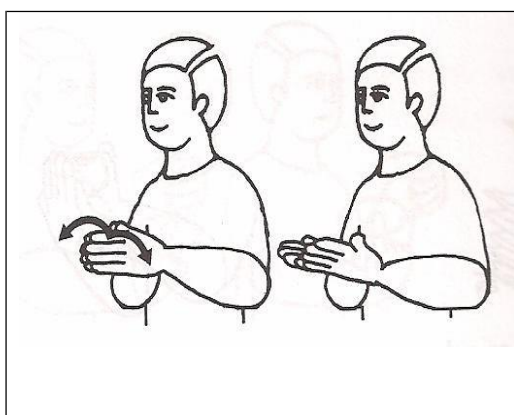


Figura 1-

Dicionário Enciclopédico trilingue de Língua brasileira de sinais

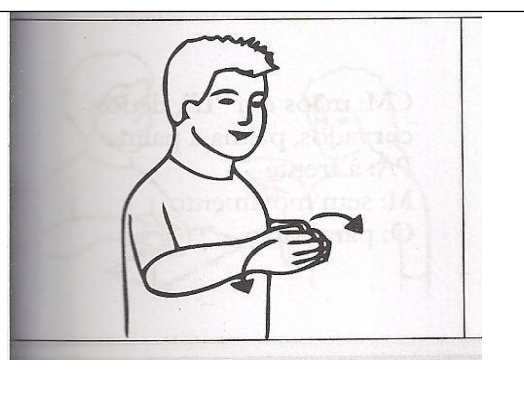


Figura 2-

Livro Ilustrado de Língua brasileira de sinais

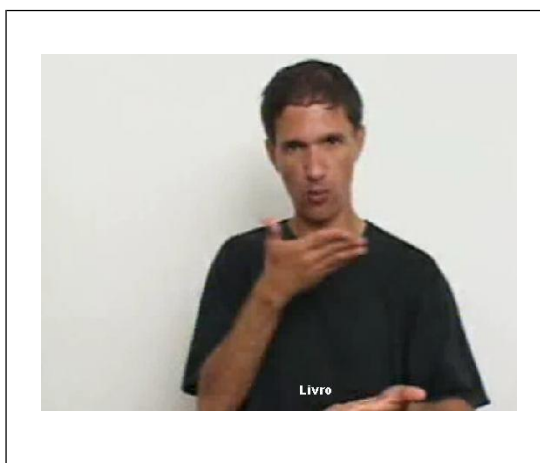


Figura 3-

www.librasnet.com.br



Figura 4-

Dicionário Ilustrado de Libras

Nos dicionários pesquisados observei que três das quatro fontes pesquisadas (Dicionário Enciclopédico trilingue de Língua brasileira de sinais, Livro Ilustrado de língua brasileira de sinais e Dicionário Ilustrado de Libras, todos elaborados no estado de São Paulo) apresentaram uma variante para LIVRO a qual nenhum dos alunos utilizou, pois esse sinal significa para os surdos gaúchos - BÍBLIA. Já no dicionário on-line do site Libras net foi possível encontrar o sinal LIVRO com C.M. em B, utilizado por três dos sete alunos analisados nesta pesquisa. A variante utilizada pela maioria dos alunos que sinalizaram LIVRO com C.M. em L (cinco alunos) não foi encontrado em nenhuma dessas fontes de pesquisa, sendo que esse sinal é um sinal inicializado comprovando o uso de mais de uma variante por esses alunos. A seguir, apresento as ilustrações com os sinais utilizados pelos alunos da escola de surdos e com classes específicas³¹.

Existe ainda o dicionário da FADERGS- Federação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs no RS- no entanto, por não ser um material muito divulgado optei por não utilizar para fins dessa pesquisa. Entretanto, é importante mencionar que este dicionário apresenta os sinais utilizados pelos surdos gaúchos e apresenta as variantes de LIVRO com C.M. em L e PESSOA com C.M. em P no corpo.

³¹ Os responsáveis pelos informantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Informado autorizando o uso das informações e das imagens para fins desta dissertação.

Escola de surdos- Variação no sinal LIVRO



Figura 5-
LIVRO com C.M. em L.
Aluno surdo Marcelo Dourado da escola de surdos que sinalizou das duas formas.



Figura 6-
LIVRO com C.M. em B.
Aluno surdo Marcelo Dourado da escola de surdos que sinalizou das duas formas



Figura 7-
LIVRO com C.M. em L.
Aluno surdo Leandro da escola de surdos.



Figura 8-
LIVRO com C.M. em L.
Aluna surda Bruna da escola de surdos.

Escola com classes específicas- Variação no sinal LIVRO



Figura 9-
LIVRO com C.M. em L.
Aluno surdo Benito da escola com classes específicas.



Figura 10-
LIVRO com C.M. em L.
Aluna surda Tatiana da escola com classes específicas.



Figura 11-
LIVRO com C.M. em B.
Aluno surdo Wiliam da escola com classes específicas



Figura 12-
LIVRO com C.M. em B.
Aluno surdo Airton da escola com classes específicas

Outra variação de sinal que percebi foi com o sinal de PESSOA, que ora foi sinalizado na testa e ora sinalizado com as duas mãos em P ao lado do corpo. Isso coincide com as observações da tradutora 1, entrevistada para essa pesquisa, que havia informado que o sinal de PESSOA variava bastante, principalmente quando os alunos viajam de uma cidade para outra. Aqui ficam explícitos exemplos das variações regionais:

“Ta, principalmente quando eles viajam eles saem de Pelotas e quando eles retornam eles, eles vêm com sinais de outras regiões, até de Porto Alegre, Santa

Rosa a gente percebe diferenças Santa Maria também, mas quando eles saem do Estado, eles vêm com sinais bem mais diferentes, bem regionais mesmo, chegam trazendo, e aí eles acabam fazendo parte do vocabulário entre eles aí, e a gente vais se apropriando também; tu tem que acabar sabendo porque se não tu vai acabar saindo da conversa deles,né. E eles vêm com o sinal de ônibus, ORKUT; ORKUT tem vários sinais, MSN é outro sinal que tem muito; PESSOA, né.” (Excerto da tradutora 1)

Em alguns momentos na contação da história, os alunos não sinalizavam diretamente o sinal de PESSOA, porém utilizavam sinônimos como PAI, MÃE, PAIS, HOMEM, MULHER, CRIANÇAS. A seguir, uma tabela que mostra a frequência de uso do sinal de PESSOA e outros sinônimos.

Escola Especial Profº Alfredo Dub	PESSOA (na testa)	PESSOA (no corpo)	Outro sinônimo
Leandro 5ª série			HOMEM, MULHER CRIANÇA
João Paulo 6ª série	-----	-----	
Marcelo Dourado 7ª série			PAI, MÃE, PESSOAS CRIANÇA
Bruna 8ª série		X	HOMEM, MULHER

Escola Municipal Helena Small	PESSOA (na testa)	PESSOA (no corpo)	Outro sinônimo
Benito 5ª série	X		HOMEM, MULHER CRIANÇA
Wiliam 6ª série			HOMEM, MULHER
Airton 6ª série			HOMEM, MULHER, CRIANÇA
Tatiana 7ª série			HOMEM, MULHER, CRIANÇAS

Na sequência, trago uma pesquisa que fiz sobre o sinal de PESSOA publicada em dicionários convencionais e dicionários on-line de Libras.

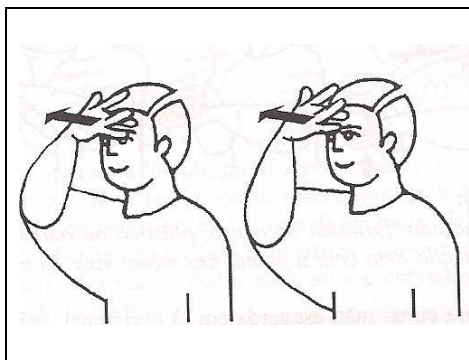


Figura 13-
Dicionário Enciclopédico trilingue de
Língua brasileira de sinais



Figura 14-
www.librasnet.com.br



Figura 15-
Dicionário Ilustrado de Libras

Dos sete alunos pesquisados somente um aluno (Benito) da escola com classes específicas sinalizou PESSOA com locação na testa, porém com configuração de mão em P, configuração diferente das figuras acima mostrando não somente uma variação no léxico, e na locação, mas também uma variação na configuração de mão. Dois alunos sinalizaram PESSOA no espaço do corpo. Abaixo as ilustrações dos alunos surdos.

Escola de surdos- PESSOA com C.M. em P e locação no corpo.



Figura 16. Bruna



Figura 17. Marcelo Dourado

Escola com classes específicas- PESSOA com C.M em P e locação na testa.



Figura 18. Benito

A maioria dos alunos utilizou-se de sinônimos para o sinal de PESSOA, como já mencionado anteriormente. Para o sinal de criança - um dos sinônimos escolhidos pelos alunos - apareceram em especial duas variantes. Dois alunos utilizaram o sinal de CRIANÇA com C.M. em B, como mostrado nas figuras abaixo retiradas de dicionários:

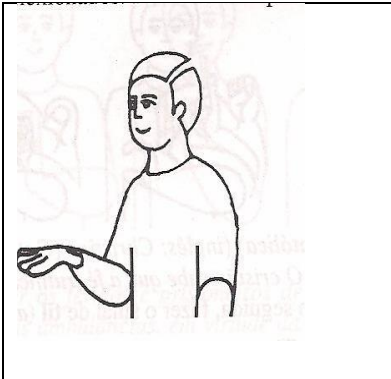


Figura 19-
Dicionário Enciclopédico
trilíngue de Língua brasileira de
sinais

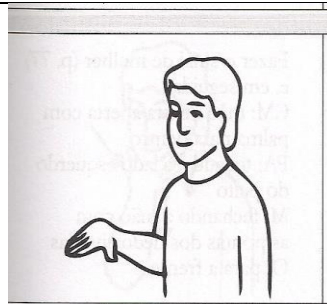


Figura 20-
Livro Ilustrado de língua
brasileira de sinais



Figura 21-
www.librasnet.com.br

Sinal de CRIANÇA com C.M. em B



Figura 22-
Tatiana da escola com classes específicas



Figura 23-
Leandro da escola de surdos

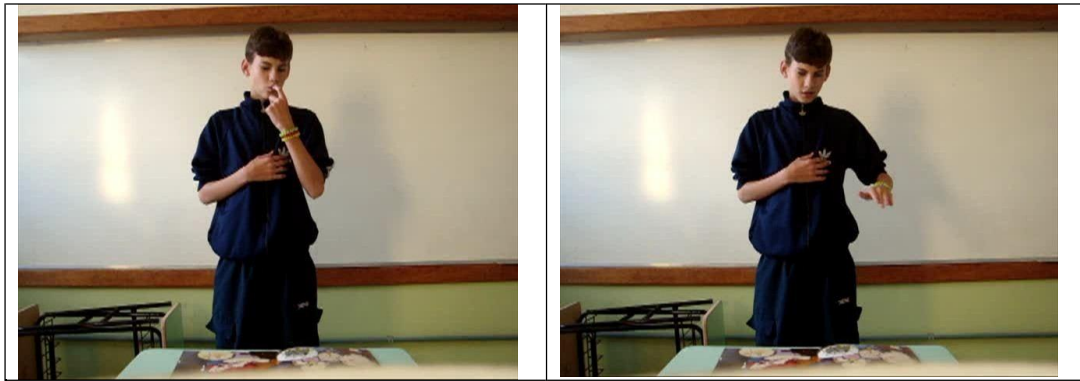
No entanto, o aluno Marcelo Dourado da escola de surdos e o aluno Airton da escola com classes específicas utilizaram uma variante para esse sinal, com C.M. em mão aberta com os dedos deslizando pela boca, variante essa que também foi utilizada pelo aluno Benito da escola com classes específicas, mas de maneira composta, mostrando outro tipo de variação para o sinal de CRIANÇA.



Figura 24-
Marcelo Dourado da escola de surdos



Figura 25-
Airton da escola com classes específicas.



Figuras 26 e 27.-

Benito, aluno da escola com classes específicas utiliza-se de um sinal composto para CRIANÇA.

Procurei neste capítulo trazer algumas possibilidades de análises dos dados coletados durante a investigação. Com a organização dos eixos e posterior cruzamento dos mesmos procurei responder as questões que se constituíram durante a investigação. Tenho certeza que outras análises seriam possíveis, e que novas provocações se potencializam, uma vez que não tive a pretensão da exaustão analítica.

A seguir, apresento algumas considerações, neste momento nomeadas de “Finais” dessa dissertação, mas não das possibilidades de se debater as questões que aqui apresentei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que por questões formais seja preciso concluir essa dissertação, tenho a nítida impressão que esta não será uma pesquisa acabada. A temática da variação linguística em si constitui-se como uma temática não encerrada, pois ao estudarmos línguas vivas nada está pronto e finalizado. A Libras é uma dessas línguas, que sofrerá muitas transformações em decorrência das mudanças da própria comunidade surda. A heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais e à sociabilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais formas de prestígio. (DORIAN, 1994)

A Linguística entende que não existem variantes melhores nem piores dentro de um sistema linguístico. Há variantes que são consideradas de prestígio, estigmatizadas ou neutras. Em termos educacionais, o reconhecimento da variação linguística e sua estreita correlação com a heterogeneidade social vêm mudando de modo radical às concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula (BAGNO, 2008). Dentro dessa ideia, aparece a lógica do preconceito linguístico que, como explicado no capítulo II dessa dissertação, constitui-se como uma crença sem fundamentos de que existiriam línguas primitivas e línguas desenvolvidas, sempre em uma lógica binarista, entre o certo e o errado discriminando, dessa forma, toda variação aos padrões considerados como “normais”.

Acredito que essa investigação, por estar inserida no campo da educação de surdos e da linguística, poderá não amenizar a questão do preconceito linguístico dentro dos espaços escolares, mas propiciar seu entendimento como um processo

que merece atenção. Quando os professores perceberem que as variações não são ameaças para quem está aprendendo Libras e que esse processo é concomitante ao processo de variação que ocorre na língua portuguesa, o preconceito linguístico começará a perder forças. E, no caso desse estudo em particular, em que os sujeitos da pesquisa do primeiro eixo foram alunos entre os onze até os dezesseis anos, ajudará os docentes envolvidos com a educação de surdos entender que a criação de novos sinais é um processo natural dentro das línguas e que as crianças também se utilizam desse processo, pois elas criam novos sinais em decorrência de uma necessidade.

No entanto, se o sinal não for aceito por esse grupo, ele não se torna uma variante. Sempre é preciso que o grupo escolha uma variante e os usuários pertencentes a esse grupo, aqui no caso, os surdos, passem a utilizá-la de forma espontânea em seus discursos. No caso das variantes analisadas nessa pesquisa, elas se constituem como variantes que não dizem respeito a formas prestigiadas e desprestigiadas, embora o sinal de LIVRO (com configuração de mão em L) e PESSOA (com configuração de mão em P) sejam, muitas vezes, criticados por pessoas que acreditam que esses sinais sofreram a influência do português, sendo caracterizados como sinais de inicialização.

Para o sinônimo do sinal PESSOA, utilizado pelos alunos tivemos várias mudanças no vocabulário como mulher, homem, pais, porém, aparentemente, nenhuma mudança nos sinais correspondentes a essas palavras. O único sinônimo de PESSOA que apresentou variabilidade foi o sinal de CRIANÇA, o qual apresentou mudança no léxico, sendo ora sinalizado com C.M. em B (como mostrado na figuras 18 e 19), ora sinalizado com os dedos deslizando na boca (figuras 24 e 25) e com o sinal composto (figuras 26 e 27).

Todos esses sinais em que pude perceber mudanças, a partir do meu olhar de tradutora, são sinais que a comunidade surda reconhece como variantes em que não há diferença no uso de uma ou de outra. Neste estudo, não foi possível perceber quais variantes estão relacionadas com classe e gênero, pois como explicado em capítulo anterior, o *corpus* analisado não proporcionou possibilidades para esse tipo de análise.

O que considero extremamente relevante é que esse estudo comprova mais uma característica da língua brasileira de sinais, que por ser uma língua também apresenta variações linguísticas, como ocorre nas línguas orais. O que está

implícito também é que mesmo com toda legislação sobre o reconhecimento dessa língua e com todos os estudos que abordam a temática da cultura surda, da experiência visual e da militância surda, ainda sim, dentro do espaço escolar, há certa resistência com o reconhecimento da Libras. Parece-me ainda que essas temáticas estão em um certo ponto de reconhecimento e de validação, fato que já ocorre no campo legal.

No caso dos espaços educacionais pesquisados há uma grande diferença desse reconhecimento dentro da escola de surdos e dentro da escola com classes específicas. Na escola de surdos, esse reconhecimento da Libras, da cultura e da experiência visual é efetiva, na medida em que o currículo tenta contemplar essas especificidades. Na escola com classes específicas as relações e a lógica parece ser outra, em que os alunos surdos foram “acolhidos” e de que os professores já estão fazendo muito por isso. Somados a isso, não posso deixar de mencionar que a escola de surdos, por situar-se em Pelotas, município de tradição na luta pela comunidade surda, claramente apresenta diferença se comparada com a escola com classes específicas situada em Rio Grande, município que vem desenvolvendo-se nessa área.

Como eu havia escrito no início dessas considerações finais, a sensação que fica é de que o trabalho ainda precisa ser continuado, pois muito precisa ser estudado na língua brasileira de sinais e a temática da variação é um assunto que merece atenção, pois as pesquisas no Brasil são muito incipientes nessa temática em específico. Fiz considerável uso da bibliografia da língua americana de sinais, pois é nos Estados Unidos que se encontram os trabalhos pioneiros de investigação das línguas de sinais. Espero que esse estudo possa ser provocador de muitas investigações sobre a temática da variação e que a partir dele as escolas com alunos surdos passem a dar mais valor à língua de sinais e principalmente dar atenção ao preconceito linguístico que suavemente vem ganhando espaço dentro dessas escolas.

Referências

- APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BRASIL, LEI FEDERAL 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em www.leidelibras.gov.br. Acessado em 10/02/2010.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado trilingue- Língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, 2008.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina, (Orgs). *Introdução à Linguística 1*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49 – 74.
- COELHO, Orquídea. *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Porto: Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P. (Documento não publicado), 2007.
- Dicionário On-line Librasnet. Disponível em [http:// www.librasnet.com/](http://www.librasnet.com/). Acesso em 08 de outubro de 2010.
- DORIAN, Nancy C. Varieties of Variation in a very small place: Social Homogeneity, prestige norms, and linguistic variation. In: *Language – Journal of the linguistic society of America*. Baltimore, 70(4): 1994, p. 631-96.
- DORZIAT, Ana. Currículo: a importância de ressignificar o conhecimento. In: DORZIAT, Ana. *O outro da educação*. Petrópolis; Vozes, 2009.
- EMMOREY, K.; BELLUGI, U. & KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. e PEREIRA, M. C. (orgs). *Língua de sinais e educação do surdo*. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. SBNp. São Paulo. 1993, p.19 – 40.
- FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. de. *Teorias da Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- FORMOZO. Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (orgs). *Currículo e Avaliação*. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2009, p. 32 - 48.
- GADET, Françoise. Variation et Hétérogénéité. In: (org). *Variation et Hétérogénéité: Labov, un bilan*. Languages, 108, p.5-15.1992
- HONORA, Márcia; FRIZANCO Mary Lopes Esteves. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais- Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo; Ciranda Cultural, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo, In: *Educação e Realidade: Cultura, Mídia e educação*. v. 22 n.3 jul.-dez. 1997, p. 15 – 46.

ITARD, Jean. [1807] *Relatório II*. Relatório feito a sua excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron. In: BLANKS-LEITE, Luci; GALCÃO Izabel. (Org.) *A Educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-37

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. In: *Educação & Realidade*. v. 32, n. 2 (jul/dez 2007). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2007, p. 63 – 78.

KARNOPP, Lodenir B. Diálogos Traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Editora da Ulbra, 2005, p. 225 – 240.

KARNOPP, Lodenir B. *Fonética e fonologia*. Apostila do curso de Letras-Libras-licenciatura e bacharelado. Florianópolis: UFSC, [s/d]

KARNOPP, Lodenir. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre, PUC/RS: Dissertação de Mestrado, 1994.

KARNOPP, Lodenir B.; QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

KLEIN, Madalena et ali .A Educação dos surdos no Rio Grande do Sul: Região Sul. In: LOPES et ali, A Educação de surdos no Rio Grande do Sul: Relatório de pesquisa para CNPq. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LIBRASNET. www.librasnet.com/

LILLO-MARTIN, D. Two kinds of null arguments in American Sign Language. In: *Natural Language and Linguistic Theory* 4, 415-444. Connecticut, 1986.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena; MAYBORODA, Tereza Cristina. As relações de poder/saber no currículo da educação de surdos. In: *Práxis*. v.1, ano 2 (jan2005). Novo Hamburgo: Feevale, 2005, p. 63 – 68.

LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.) *Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre. Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Foto e grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FACED/PPGDU, 2002.

LUCAS, Ceil. *Sociolinguistic variation in ASL: The case of deaf*. In: Sign language research. Hamburg: University of Hamburg, 1994.

- LUCAS, Ceil; BAYLEY, Robert; VALLI, Clayton. *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press, 2002.
- LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: Currículos e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 157-168.
- MACHABÉE, Dominique; DUBUISSOM, Collete. Initialized Signs in (or outside of) Quebec sign language. In: *Sign language research*. Hamburg: University of Hamburg, 1994.
- MACEDO, Elisabeth. Como a diferença passa do centro à margem dos currículos: o exemplo dos PCNs. *Educação e Sociedade*, v.30, n 106, 87-109, jan/abr. 2009.
- MAS, Christian. Bilingual Education for the deaf in France. In: *Sign language research*. Hamburg: University of Hamburg, 1994.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- MOTTEZ, Bernard. *Les Sourds existent-ils?* (Org.) Andréa Benvenuto. Paris: L'Haemattan, 2006.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- PERLIN, Gladis. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (ORG), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004, p. 73 - 82.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre; Mediação, 1998, p. 51 - 73.
- PETITTO & MARANTETTE. Babbling in the Manual mode: Evidence for the ontogeny of language. In: *Science*. V 251. American association for the advancement of science. 1991.
- PETITTO, L. Autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. In: *Cognition*. Elsevier Science publisher B.V. Vol 27, 1987.
- PETITTO, L. & BELLUGI, U. Spatial cognition and brain organization: Clues from the acquisition of a language in space. In: SILES- DAVE, Mark Krijchevsky & BELLUGI, Ursula (Eds) *Spatial cognition: Brains bases, and development* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SACKS, Oliver. *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*. Los Angeles: University of California, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução as teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.
- SILVA, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 184 - 202.

SILVA, Thaís C. *Fonética e Fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 1999.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos do e SILVA, Luis Heron da (Orgs): *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, C. B. (Org.) *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 1. 192 p.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.) *Pós-Estruturalismo e Teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Ed. UFSC, 2008.

Anexos

Anexo 1- Entrevistas degravadas

TILS 1- Escola Especial Prof. Alfredo Dub 8 minutos

Entrevistadora: 1) *Então, eu vou começar te perguntando do teu tempo de trabalho na área de tradução, quando é que tu começou, há quanto tempo tu estas trabalhando, ou fora da escola ou na escola?*

Entrevistada: *Tive alguns momentos de, de, de tradução, assim bem no início; em 95, mas ai foram poucas vezes que eu traduzi. E depois que eu fiz o curso, que foi só em 99.*

Entrevistadora: *99...*

Entrevistada: *É, aí em 2001 é que a gente começou a se aprofundar mais em Libras né, pra aprender; eu aprendi já antes com uma professora que veio para trabalhar na escola, que é a Melânia, que veio para trabalhar na escola, e ai a gente aprendeu Libras, porque a escola era oralista.*

Entrevistadora: *A ha.*

Entrevistada: *e ai ela veio trabalhar nessa escola em 90, 91, não é 99, 91, 1991.*

Entrevistadora: *Há bastante tempo. E aqui na escola, quanto tempo tu atua?*

Entrevistada: *Aqui eu to desde 95.*

Entrevistadora: *e sempre fazendo esse trabalho de tradução e docência junto?*

Entrevistada: *Não, docência. Docência.*

Entrevistadora: *Ta, mas agora tu e intérprete da escola, tu tem algum horário para isso, ou não?*

Entrevistada: *Tenho, tenho.*

Entrevistadora: *tem horário?*

Entrevistada: *Tenho, tenho alguns horários que é para escola.*

Entrevistadora: *Ta.*

Entrevistada: *E também eu trabalho no Pelotense, continuei concursada lá.*

Entrevistadora: *No Pelotense... No pelotense desde quando?*

Entrevistada: *De 2002 com contrato e 2003 com concurso.*

Entrevistadora: *2) E qual é a tua formação, Bete? Formação formal de curso e tua formação anterior a isso?*

Entrevistada: *Ta, eu tenho curso de contabilidade, depois eu fiz, quando eu vim trabalhar aqui eu fiz magistério,*

Entrevistadora: *aha...*

Entrevistada: *e agora to fazendo o Letras-Libras.*

Entrevistadora: *Letras-Libras... Muito bem, 3) E como é a tua interação com outras tradutoras, assim, como é que vocês interagem, interagem bem, como é que é?*

Entrevistada: *Então com as colegas que estão fazendo o mesmo curso, e durante o curso a gente acaba interagindo. Este ano eu estou muito afastada de todos os intérpretes porque eu estou trabalhando sozinha, de noite, né no Pelotense, eu to bem afastada mesmo, assim das gurias. Aqui na escola como eu tenho um horário a mais, também com a intérprete que tem, também a gente não tem interagido muito, mas com outros que estão começando é tranqüilo.*

Entrevistada: *Então lá no Pelotense tu não consegue fazer um trabalho de apoio, por exemplo?*

Entrevistada: *Não, não tem.*

Entrevistadora: *Não tem.*

Entrevistada: *Não tem. Eu trabalho sozinha lá de noite, e os surdos foram todos embora, não tem mais surdos à noite,*

Entrevistadora: *Não tem mais...*

Entrevistada: *então eu não to trabalhando. Eu to lá fazendo... cumprindo horário.*

Entrevistadora: *cumprindo horário...*

Entrevistada: *só cumprindo horário.*

Entrevistadora: *Ah, sim. 4) E como é que é a tua interação com os professores surdos, onde é que tu consegue ter mais interação com os professores surdos?*

Entrevistada: *Ah, tanto aqui como lá. É tranqüilo porque eu só tenho a Carilissa que trabalha à noite, né...*

Entrevistadora: *Ta.*

Entrevistada: *E aqui com outros professores surdos é bem tranqüilo...*

Entrevistadora: *Tranquilo...*

Entrevistadora: *Tranqüilo, tranqüilo, é ótimo.*

Entrevistadora: *Sinaliza tranqüilo.*

Entrevistada: *Sim, sim é ótimo.*

Entrevistadora: *E assim, oh 5), agora a minha pergunta é mais específica, assim, como é que tu vê essa questão da variação, como é que tu vê assim, por exemplo, a criança utilizar um sinal ou outra variável? Tu acha que isso é um erro? Tu acha que tem que corrigir? Como é que tu vê essas questões das variações, dessas mudanças?*

Entrevistada: *Ta, eu percebo assim, como na fala oral, para mim é a mesma coisa. Eu traduzo aqui na escola. Quando eu traduzo de manhã, que eles são de 4 a 8, eu tenho um outro nível de tradução, mas quando eu tenho que fazer uma tradução, uma interpretação para os pequenos da tarde que é da estimulação precoce até a 3 serie, eu tenho que baixar mais o nível, existe essa variação linguística, assim é bem, bem clara para mim, isso; e quando eu tenho algum evento de palestra, de*

seminário que eu tenha que estar traduzindo, ou que eu fazendo a tradução da língua oral para língua de sinais, quando tem um surdo de nível universitário, eu tenho que elevar um pouco mais, bem mais, né;

Entrevistadora: *sim...*

Entrevistada: *... ou então também quando eles, quando eu tenho que fazer a tradução da língua de sinais para a língua oral, quando é nível universitário também é bem mais, é um nível mais elevado, aí a gente tem realmente que fazer esse....*

Entrevistadora: *essa mudança...*

Entrevistada: *Tem que saber ser flexível para fazer essa mudança, tem que saber que os níveis são diferentes pra tu estar trabalhando, então varia muito. Agora a variação de sinal para sinal existe bastante, também é as crianças, os menores agora os bem pequenininhos eles estão aprendendo, eles têm, eles estão copiando muito assim, sabe estão usando mesmo os outros surdos maiores de modelo, assim 5 anos atrás os pequenininhos não faziam os sinais que hoje os nossos bem pequenos de 4 anos, bem pequenos estão fazendo.*

Entrevistadora: *Tão fazendo...*

Entrevistada: *Então, a língua de sinais ta crescendo realmente entre eles, a gente percebe, os professores ouvintes é que acabam, meio se perdendo assim, “como é que ele já sabe tanta coisa?”, bem assim...*

Entrevistadora: *Bem assim.....*

Entrevistada: *porque eles pegam, eles têm aquisição de língua, porque eles tão tendo aula de Libras desde pequenininhos, né.*

Entrevistadora: *sim...*

Entrevistada: *e como a facilidade para eles aprenderem é maior, do que para um professor ouvinte fica, fica sim, eles acabam sabendo mais que os professores.*

Entrevistadora: *Sim, e como é isso de baixar o nível, baixar a língua, no sentido, assim tu estás traduzindo pra crianças, os pequenos, né, tu usa muito classificador...*

Entrevistada: *vários, é isso..*

Entrevistadora: *É nesse sentido?*

Entrevistada: *É nesse sentido. Usa muito classificador, as expressões são diferentes, o sinal é feito mais devagar, para que eles consigam perceber, para que eles realmente consigam entender, então tu tem que estar bem ali, e se o palestrante, né, tiver falando muito rápido, eu aviso.*

Entrevistadora: *Sim.*

Entrevistada: *Eu aviso principalmente quando é com...*

Entrevistadora: *crianças...*

Entrevistada: *principalmente não, eu não faço isso em palestra*

Entrevistadora: *sim...*

Entrevistada: *em palestra, seminário e congresso eu não dá pra fazer, mas como assim, no ambiente que eu traduzo é aqui na escola eu tenho essa liberdade assim para estar falando com o palestrante, porque geralmente é alguém que vem fazer uma história, ou fazer um comentário para a direção, quer fazer para todos eles então .*

Entrevistadora: *Sim, então a datilologia tu meio que deixa de lado?*

Entrevistada: *Ah, sim com os pequenos principalmente.*

Entrevistadora: *ta,6) ta e a última questão, assim bom, como é que tu percebe a variação tu já falou, com os pequenos, se tu lembra de algum exemplo, algum sinal que tu acha que eles variam? Uso de uma mão, uso de duas mãos, mais ênfase, alguma coisa assim que venha na tua mente, agora.*

Entrevistada: *Ta, principalmente quando eles viajam eles saem de Pelotas e quando eles retornam eles, eles vêm com sinais de outras regiões, até de Porto Alegre, Santa Rosa a gente percebe diferenças Santa Maria também, mas quando eles saem do Estado, eles vêm com sinais bem mais diferentes, bem regionais mesmo, chegam trazendo, e aí eles acabam fazendo parte do vocabulário entre eles aí, e a gente vais se apropriando também; tu tem que acabar sabendo porque se não tu vai acabar saindo da conversa deles,né. E eles vêm com o sinal de ônibus, ORKUT; ORKUT tem vários sinais, MSN é outro sinal que tem muito; PESSOA, né.*

Entrevistador: *Aha.*

Entrevistada: *outra coisa que veio na mente assim, mas não é variação linguística é aquisição de língua que os pequenininhos fazem em locais diferentes*

Entrevistadora: *Sim*

Entrevistada: *Pontos de articulação e configuração de mão que não ta bem, mas aí é aquisição.*

Entrevistadora: *Mas é interessante que eles vão colocando em pontos diferentes, como o ouvinte vai pronunciando alguma coisa como mama, papa.*

Entrevistada: *Aha. Ontem eu ví uma filha de uma surda fazendo o v (letra v) com o dedo mínimo e o anelar.*

Entrevistadora: *Ai que legal!!!*

Entrevistada: *Foi assim, ó que ela tava fazendo o v, ela tem 4 anos*

Entrevistadora: *Sim, é ta no processo.*

Entrevistada: *È bem no processo de aquisição de língua.*

Entrevistadora: *Então, tá Bete era isso, então.*

TILS 2- Escola Municipal de E.F. Helena Small 5 minutos e 8s.

Entrevistadora: *Então, eu começo, assim te perguntando o teu tempo de trabalho na área de tradução, quanto tempo, assim tu vem trabalhando com intérprete?*

Entrevistada: *É eu to trabalhando como intérprete em torno de 4 anos, mais ou menos, 4 ou 5.*

Entrevistadora: *Ta, e os outros dois anos onde é que tu atuou?*

Entrevistada: *No Barão.*

Entrevistadora: *Barão também é uma escola inclusiva?*

Entrevistada: *É o Barão também é uma escola inclusiva, assim ó, é estudavam numa sala de aula junto com os ouvintes; aqui não, aqui os surdos têm uma sala de aula só para eles, uma sala de surdos.*

Entrevistadora: *E aí o intérprete atua junto com o professor?*

Entrevistada: *Atua junto com o professor.*

Entrevistadora: *Ta, e qual é a tua formação? Pode ser formação acadêmica, formação de curso de capacitação, qual é tua formação para traduzir?*

Entrevistada: *Para traduzir eu tenho o curso de pedagogia, e aí depois eu fiz o curso de capacitação na área da surdez, que é para dar aula para surdos, e fiz também o curso de intérprete depois, e fiz assim, só curso de Libras eu já fiz nível 1,2 e 3, também.*

Entrevistadora: *Ta bem, e como é a tua interação com outras tradutoras, aqui na escola existe outras tradutoras, como é que é essa interação, vocês conseguem trabalhar junto com apoio, ou não cada uma trabalha separada?*

Entrevistada: *Não, a gente trabalha cada uma na sua sala separada, somos só duas esse ano, o ano passado éramos três, esse anos somos só duas, e temos*

duas colegas que são intérpretes, mas que não atuam como intérprete. Uma delas atua no segundo grau como intérprete, então às vezes a gente têm alguma dúvida, a gente conversa, né, mas na sala de aula cada uma faz seu trabalho sozinha.

Entrevistadora: *Ta bem. Então interação em Libras com professores surdos tu tens aqui na escola ou não?*

Entrevistada: *A gente tem aqui na escola um professor que vem na quinta e na sexta. E aí no horário em que os alunos estão tendo aula de Libras, a gente fica junto com eles, depois eles já têm outras matérias, a gente já têm que sair junto com eles para acompanhar.*

Entrevistadora: *Então, o tempo de interação é esse da aula?*

Entrevistada: *É, é.*

Entrevistadora: *Ta*

Entrevistada: *É pouco, na verdade.*

Entrevistadora: *Agora as duas últimas perguntas elas são um pouquinho mais específicas, assim do teu trabalho de tradutora, por exemplo, como é que tu entende a questão da variação? Assim, se tu percebe alguma mudança alguma variação nos sinais das crianças ou não? Como é que tu percebe isso de variação?*

Entrevistada: *É assim, ó, eu percebo porque como eu tenho contato com alguns surdos de Pelotas, eu percebo assim, que há algumas diferenças, e que essas diferenças se dão em função dos nossos surdos aqui de Rio Grande que têm pouco contato, digamos assim, que têm mais experiência porque os nossos aqui ficam muito com a família e eles não têm um surdo para poder fazer essa troca, então eles criam muitos sinais. Às vezes é até um pouco difícil de entender, mas aí a gente vai e pergunta, e eu percebo também que não é muito bem aceito essa variação deles por alguns professores, né. Os professores, eles têm o habito de*

dizer o seguinte:” já é tão difícil aprender Libras, porquê eles têm que estar variando?” Geralmente quando eles me dizem isso eu respondo: “ mas o português também não tem tantas variações, né, é uma língua viva como o português, é que é complicado para as pessoas conseguir entender isso, aceitar.

Entrevistadora: *Sim, e quando eles criam esses sinais, assim, o grupinho deles aceita bem, ou é um que cria lá e ninguém entende?*

Entrevistada: *Não, entre eles, eles se entendem muito bem, o grupo é sempre muito, os sinais são sempre bem aceitos no grupo.*

Entrevistadora: *Ta bem, e assim, tu tem algum sinal que tu lembres que tu ache diferente, tu já presenciou no teu ambiente de trabalho, alguma coisa que tu foi sinalizar, e “ não pra nós não é isso”, alguma coisa que tu lembre assim?*

Entrevistada: *Não, o sinal que me gravou, eu estava numa palestra, e eu vi dois surdos conversando e no momento em que eu estava interpretando, não lembro exatamente o quê, e o surdo me fez o sinal de “vida”, eu não consegui entender no momento o que ele quis dizer com aquele sinal. Aí depois, conversando com uma outra colega ela me disse que aquilo ali significa ter, existir, alguma coisa que ele queria me dizer “tem, tem, é verdade” e eu na hora não consegui entender, fiquei pensando o que ele queria dizer com vida, não encaixa, será que eu interpretei errado? Eu não estava entendendo porque vida? Eu não conseguia. Ai foi a Cris que me disse: “não, tem haver, ta certo”*

Entrevistadora: *Quem sabe ela tava usando, tu pensou “vida” no sentido de adjetivo, substantivo “vida,vida” e aí era no sentido de estar presente.*

Entrevistada: *Exatamente.*

Entrevistadora: *Ta bem, então esse tipo de variação tu percebes?*

Entrevistadora: *Então , ta eram essas as minhas questões.*

Anexo 2-Termo de consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Os itens marcados com * devem ser preenchidos obrigatoriamente

TÍTULO DA PESQUISA: Variação linguística da Língua Brasileira de sinais no contexto da Educação de surdos.

* Eu,....., anos, portador/a do RG....., residente (rua, número, CEP)..... abaixo assinado (ou meu Responsável Legal. – Quando aplicável), dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário/a do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora KARINA ÁVILA PEREIRA, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação/UFPEL.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é analisar as variantes linguísticas utilizadas no ambiente escolar;
- 2- Durante o estudo serão feitas entrevistas com alunos e tradutores-intérpretes da Libras;
- 3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar com uma semana de antecedência sobre a desistência;
- 5 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo sua publicação em periódicos especializados;
- 6 - Poderei contatar o Programa de Pós Graduação em Educação da UFPEL para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa;
- 7 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, KARINA ÁVILA PEREIRA ou sua orientadora profª Madalena Klein, sempre que julgar necessário pelo telefone 3284 5536;
- 16- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Pelotas/RS, _____ de _____ de 200_.

Assinatura do Voluntário ou do Responsável Legal:

.....

.....

KARINA ÁVILA PEREIRA

Pesquisadora responsável pelo estudo

Anexo 3- Os feitiços do vizinho

