

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

***ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta
teórica e verificação prática***

Doutoranda: Mariângela Estelita Barros

Orientadora: Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros

Florianópolis/SC - 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

Linha de Pesquisa: Aquisição e Processamento de Linguagem

*ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e
verificação prática*

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Lingüística na Linha Aquisição e Processamento
de Linguagem da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Lingüística.

Doutoranda: Mariângela Estelita Barros

Orientadora: Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros

Termo de Aprovação

Tese defendida e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Lingüística, defendida e aprovada, em 15 de fevereiro de 2008, pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros (orientadora)

Profa. Emeritus Leonor Scliar-Cabral

Prof. Dr. Philippe Humblé

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf

Profa. Dra. Enilde Leite de Jesus Faulstich

Prof. Dr. Werner Heidermann (suplente)

Dedicatória

Aos alunos surdos que participaram desta pesquisa e a todos os outros surdos que possam vir a se beneficiar da criação da ELiS.

Agradecimentos

Ao chegar ao fim deste trabalho, sou toda grata.

Todas as pessoas que são ligadas apenas indiretamente à tarefa de realização de um doutorado, mesmo sem saber, desempenham papel fundamental em uma pesquisa, pois são elas, muitas vezes, que ajudam a construir a dimensão humana sensível do pesquisador.

Agradeço aos meus pais, Glória e Edson, que me deram oportunidade de estudo, estimularam em mim um senso de responsabilidade e ética, e que, principalmente, me deram amor e minha própria vida;

Aos meus filhos, Ivan e Marília, que são meu estímulo para prosseguir sempre, “ao infinito e além” (frase de filme de animação);

Aos meus amigos e amigos dos meus filhos que conhecemos em Florianópolis, por nos acolherem carinhosamente em suas vidas;

Aos amigos e familiares de Goiânia, que mantiveram nossos laços apertados o bastante para termos para onde voltar e frouxos o suficiente para podermos ter partido.

Aqueles que participaram diretamente deste doutoramento deixaram suas valiosas marcas neste trabalho e em quem o realizou.

Agradeço aos alunos-colegas-amigos participantes desta pesquisa, por todo o interesse e esforço que tiveram durante o curso e depois dele;

À Ronice Quadros, minha orientadora, que, sempre disponível e dona de vasto conhecimento, faz jus à função de orientadora, uma pessoa por quem cultivo profunda admiração e respeito pelos trabalhos que desenvolve e pelo modo como conduz suas relações no ambiente acadêmico. À Ronice, um agradecimento diferenciado por suas leituras, seus comentários, pelo tempo dispensado a mim e ao meu trabalho e pelo empenho em torná-lo viável;

À Leonor Scliar-Cabral, que juntamente com Ronice Quadros, recebeu-me na UFSC e acolheu-me neste programa de pós-graduação. Por todas as contribuições que deu durante a realização deste trabalho, um agradecimento especial;

A todos os professores membros da banca que, nesta posição, se dispuseram a avaliar esta tese e assim colaborar para o aprimoramento da mesma, em especial a Marianne Stumpf, envolvida nesta tarefa desde a qualificação;

A todos os professores que tive durante o doutorado e que participaram, com o compartilhamento de seus conhecimentos, para o desenvolvimento deste trabalho. Um agradecimento especial ao professor Philippe Humblé, sempre acessível e capaz de expandir sua liberdade para seus alunos e estimular-lhes o espírito criativo, sem o qual ciência alguma se faz;

Ao Vilmar Silva, coordenador do NEPES – CEFETSJ, que me abriu as portas para o início desta pesquisa, e aos participantes do Estudo Piloto realizado nesta instituição;

A inúmeras outras pessoas com quem tive contato neste período e que tiveram sua participação na realização deste trabalho;

À UFSC e à PGL pela oportunidade de estudo proporcionada;

À CAPES, que me proporcionou bolsa de estudo durante três anos e que segue se esforçando em viabilizar as pesquisas nas diversas áreas em todo o Brasil;

A Florianópolis, que não nega sua exuberante natureza aos que por ela passam e que dela se nutrem por algum tempo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 TEMA.....	9
1.2 OBJETIVO.....	9
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	9
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 OS MITOS DO ALFABETO.....	11
2.1.1 O visograma.....	14
2.2 LÍNGUA DE SINAIS ESCRITA?	15
2.3 MODELOS EDUCACIONAIS E A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS.....	21
3 A ELIS.....	25
3.1 ESTRUTURA ELiS.....	25
3.1.1 Os visografemas.....	28
3.1.1.1 Configuração de Dedos.....	29
3.1.1.2 Orientação da Palma.....	30
3.1.1.3 Ponto de Articulação.....	30
3.1.1.4 Movimentos.....	32
3.1.2 As regras.....	35
3.1.2.1 Os diacríticos.....	37
3.1.3 O Parâmetro Configuração de Dedos.....	39
3.1.3.1 Quadros de Formato de Mão.....	39
3.1.3.2 Representação de Formato de Mão na ELiS.....	42
3.1.3.3 Posição de dedos.....	45
3.1.3.4 Ocorrências de FM na LIBRAS, LSA, LSB E LSE.....	46
3.1.3.5 Ocorrências de Posição de Dedos nos FM da LIBRAS, LSA, LSB e LSE	52
3.1.4 O Curso ELiS.....	62
3.1.4.1 Passo 1: Embasamento teórico.....	63
3.1.4.2 Passo 2: Estrutura geral da ELiS.....	63
3.1.4.3 Passo 3: Visografemas de Ponto de Articulação.....	64

3.1.4.4 Passo 4: Visografemas de Movimento.....	65
3.1.4.5 Passo 5: Visografemas de Orientação da Palma.....	66
3.1.4.6 Passo 6: Configuração de Dedos.....	66
3.1.4.7 Passo 7: sinais bimanuais e diacríticos.....	67
3.1.4.8 Passo 8: textos.....	67
3.1.4.9 Passo 9: Prosseguimento.....	68
3.2 A ELiS NOS DICIONÁRIOS DE LS.....	68
3.2.1 Classificação em alguns dicionários de Línguas Orais	70
3.2.2 Classificação em alguns dicionários de Línguas de Sinais	72
3.2.3 Ordem visográfica - Sugestão de classificação em dicionário de Língua de Sinais com entradas em ELiS.....	73
3.2.3.1 Seqüência de Configurações de Dedo.....	73
3.2.3.2 Seqüência de Orientação da Palma.....	75
3.2.3.3 Seqüência de Ponto de Articulação	76
3.2.3.4 Seqüência de Movimento	76
3.2.3.5 Seqüência das entradas	77
4 METODOLOGIA.....	78
4.1 FUNDAMENTAÇÃO DE TEORIA.....	78
4.2 FUNDAMENTAÇÃO DE TEORIA E A ELiS.....	80
4.2.1 As categorias.....	82
4.2.2 Critérios de Avaliação.....	85
4.2.3 A apresentação da pesquisa.....	87
4.3 ESTUDO PILOTO.....	88
4.4 COLETA DE DADOS.....	91
4.4.1 Situação.....	91
4.4.2 População.....	92
4.4.3 Instrumentos: Descrição e Utilização.....	93
4.4.3.1 O Sistema ELiS.....	93
4.4.3.2 Material Didático-Pedagógico Específico.....	94
4.4.3.2.1 Projecção dos visografemas.....	94
4.4.3.2.2 ELiS Decodificada.....	95
4.4.3.2.3 Baralhos	96
4.4.3.2.4 Caderno ELiS.....	97

4.4.3.2.5 Caneta de quatro cores.....	98
4.4.3.2.6 Produções escritas dos alunos.....	99
4.4.3.2.7 Comentários e sugestões espontâneos dos alunos.....	100
4.4.3.2.8 Entrevista Psicossociolingüística.....	100
4.4.3.2.9 Planos de Aula.....	101
4.4.3.2.10 Relatórios de Aula	102
4.4.3.2.11 Filmagens.....	102
4.4.3.2.12 Fotos.....	103
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	104
5.1 DIA 1.....	104
5.2 DIA 2.....	107
5.3 DIA 3.....	111
5.4 DIA 4.....	117
5.5 DIA 5.....	132
6 CONCLUSÕES.....	140
6.1 CONCLUSÕES TEÓRICAS.....	140
6.2 CONCLUSÕES PRÁTICAS.....	142

Resumo

A tese intitulada “*ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*” apresenta um novo sistema de escrita das línguas de sinais, a ELiS, criada pela autora da tese. Imbricados um no outro, segundo a metodologia de Fundamentação Teórica, estão presentes neste trabalho, dois aspectos: as discussões teóricas e a experimentação prática da ELiS com um grupo de vinte e dois alunos surdos.

Os desenvolvimentos teóricos resultaram na criação de novos conceitos dentro do estudo de línguas de sinais, como “*visema*” e “*configuração de dedos*”, e outros foram questionados, como o de “*sinal bimanual*” e “*simultaneidade no nível da 2ª. articulação das línguas de sinais*”.

A parte prática da pesquisa foi o Curso ELiS, um curso de 30 horas de duração. Este curso, além de propiciar a aprendizagem do sistema pelos participantes, consistiu em uma rica discussão com eles sobre a organização da ELiS. Como resultado do curso, o sistema acolheu várias de suas perspicazes sugestões e o grupo sinalizou para o prosseguimento do trabalho em várias frentes, como a produção de dicionários, elaboração de material didático para crianças, tradução de livros diversos (infantis, científicos, literários) produção autêntica dos surdos em várias áreas de seus interesses em Libras/ELiS.

Ao fim deste trabalho, disponibiliza-se uma nova possibilidade de expressão: a escrita da LIBRAS e de outras línguas de sinais, através do sistema ELiS.

Abstract

The thesis “*ELiS – Sign Language Writing: theoretical proposal and practical verification*” presents a new writing system for sign languages, called ELiS, which stands for Escrita das Línguas de Sinais, created by this author. This paper works with two aspects, one imbricated into the other, in accordance with the Grounded Theory methodology: a theoretical discussion and practical experimentation of ELiS, with a group of twenty-two deaf students.

Theoretical developments resulted in the creation of new concepts within the study of sign language, such as “*viseme*” and “*finger configuration*”. Other concepts were investigated, such as the “*bimanual sign*” and “*simultaneity at the level of the 2nd articulation of sign languages*”.

The practical part of the research was a 30-hour ELiS Course. In addition to helping participants learn the system, the course included a rich discussion, with and among participants, on how ELiS was organized. As a result of the course, the system incorporated several acute suggestions and the group agreed that the work should continue in several fronts, such as producing dictionaries, developing pedagogical material for children, the translation of several types of books (children's books, scientific works, literature), including works produced in LIBRAS/ELIS, by the deaf in their areas of interest.

At the end of this work, a new possibility of expression unveils itself: a means to write LIBRAS and other SL, using the ELiS system.

Apresentação

Esta apresentação é feita em duas partes: uma apresentação pessoal e uma apresentação da tese. A primeira visa a dar uma dimensão personificada ao trabalho – não apenas informações que um Curriculum Vitae poderia oferecer – para que possíveis leitores possam visualizar de onde vem a voz que falará ao longo destas páginas. A segunda é uma antecipação do que poderá ser lido nesta tese, e sua localização no corpo do texto.

A pesquisadora

Nasci Mariângela Estelita Barros em Goiânia-GO, aos 23 de outubro de 1970. Sou a última de quatro filhos. Meus pais, goianos, de origem ‘genuinamente brasileira’ (bisnetos e tataranetos de negros, índios e portugueses) são professores aposentados da Universidade Federal de Goiás (UFG), ambos atuaram na área de Anatomia Humana. Devo a eles e à minha avó[†], professora de português, que me acompanhou durante todo meu período escolar, meu acentuado prazer pelos estudos. Meus irmãos, um doutorando em ortodontia, uma doutoranda em canto e o outro juiz, desenvolveram igualmente o mesmo prazer.

Toda a minha instrução formal, até a data de ingresso neste doutorado, foi em Goiânia. Foi lá que recebi a instrução básica, foi na UFG que fiz a graduação em Letras/Inglês-Português e o Mestrado em Lingüística. Foi nas diversas escolas de línguas de Goiânia que estudei vários idiomas durante minha adolescência e início de juventude, como inglês, francês, espanhol, italiano, esperanto, alemão, japonês, russo e LIBRAS. Foi por este último que me apaixonei e foi ele o que mais me estimulou o interesse lingüístico.

No entanto, minha vida profissional, aos 18 anos, começou e permaneceu por vários anos na área de ensino da língua inglesa. Neste campo, atuei em escolas de línguas, e em algumas universidades de Goiânia, como a UFG, a Universidade Católica de Goiás, a Faculdade Cambury e a Universidade Salgado de Oliveira. Nesta última, tive, pela primeira vez, a oportunidade de atuar como professora de lingüística, e com sucesso, considerando o aumento do interesse dos alunos de Letras desta universidade por lingüística. Apenas deixei este trabalho para me mudar para

Florianópolis e iniciar minha trajetória de doutorado dentro da Universidade Federal de Santa Catarina.

Mudei-me para Florianópolis em 10 de fevereiro de 2005 com meus dois filhos, Ivan e Marília, então com 7 e 5 anos. A cumplicidade e o amor deles foram essenciais para que eu pudesse transpor todos os grandes desafios que encontrei neste caminho estreito. Sei que é comum uma nota de agradecimento aos filhos neste gênero de trabalho, na seção de agradecimentos. No meu caso, esta nota não pode ser comum e não pode nem ser apenas uma nota, deve ser parte integrante do trabalho.

Nós nos mudamos de cidade, nós nos distanciamos da família, dos amigos, da nossa casa confortável, dos lugares conhecidos da cidade, de todo o mundinho com o qual já estávamos familiarizados e viemos de encontro ao desconhecido, algo nem sempre confortável. Realmente, deixamos também em Goiânia o conforto financeiro que meu trabalho nos proporcionava e viemos nos espremer em uma vida de estudante em lugar desconhecido.

Felizmente, o tal desconhecido não era nada inóspito e logo nos sentimos acolhidos pelas gentilezas dos nossos novos relacionamentos e pela natureza abundante e generosa da ilha. Só não chegamos a nos entender muito bem com o frio, período em que o sentimento de abandono afluía, em que as atividades do dia a dia ficavam mais difíceis, em que a vontade de ver o céu azul e o sol de Goiânia era quase torturante.

E eles me acompanharam. E eles se juntaram a mim no esforço de realização deste trabalho. Trouxeram toda a alegria natural da infância para amenizar os momentos difíceis e coroar os de felicidade; ofertaram todo o brilho de suas almas para iluminar situações que minha miopia cerebral distorcia; arregaçaram as mangas junto comigo para darmos conta das tarefas domésticas; acompanharam-me a palestras, aulas, reuniões quando estas aconteciam fora do horário da aula deles; acompanharam-me a supermercados e bancos, e aonde quer que eu precisasse ir.

Mas fomos juntos também a inúmeras praias da ilha, menina dos olhos de muitos goianos, a alegres passeios de bicicleta na beira-mar, a shoppings, a festinhas da escola, aniversários de colegas. Fizemos inúmeras sessões de ‘cinema em casa’ nas sextas-feiras à noite. Nunca tinha assistido a tantos filmes... Recebemos muitos amigos em casa, celebramos muito a nossa pequena família unida. Como disse o personagem alienígena de um dos filmes de animação que vimos, “Esta família é pequena, mas é boa. É, é sim, é muito boa”.

E foi em meio a toda esta riqueza de vida familiar, que fui realizando esta pesquisa. Certamente as limitações e os humores suscitados pelas circunstâncias interferiram de uma forma ou de outra na realização do trabalho. Mas eu não pude deixar de colocar a dimensão da minha vida pessoal durante toda a sua realização, inclusive nesta apresentação, principalmente porque fazer este trabalho foi uma obediência a uma urgência interna minha. Ele foi feito não apenas com cabeça, mas com alma.

A tese

Em minha trajetória de desenvolvimento de uma escrita da LIBRAS (inicialmente era apenas da Língua de Sinais Brasileira), passei pela criação de propostas pictográficas, ideográficas, silábicas, mesclas destas e terminei na alfabética.

A fase pictográfica foi no início do meu contato com a LIBRAS em 1990, como estudante em um curso de LIBRAS para ouvintes, o Curso Chaplin, em Goiânia. Eu simplesmente desenhava formas assistemáticas, que poderiam ser a representação das mãos, de todo o corpo, ou apenas de um movimento, enfim, representações de algum traço que me chamasse a atenção em determinado sinal e que era uma pista para meu esforço de memória posterior.

A fase ideográfica foi no início do meu mestrado na UFG em 1995, em que tentei sistematizar as representações gráficas que eu fazia de cada sinal. Criei um símbolo-palavra para cada sinal. A proliferação de símbolos era imensa e quando estava por volta de 280, desisti da empreitada. Percebi que eu estava criando uma escrita pouco prática e que serviria apenas à LIBRAS, pois a motivação para a forma dos símbolos era visual, o que muda de língua para língua. Comecei a trilhar o caminho de uma escrita que tendia a ser alfabética criando símbolos para alguns formatos de mãos, para movimentos e para pontos de articulação. Ainda não os usava sistematicamente, sendo que às vezes, apenas um destes parâmetros poderia me satisfazer na representação de um sinal. Era o início da percepção dos parâmetros dos sinais, ainda que de forma bastante intuitiva.

Foi então que tive a oportunidade de ir aos EUA como intérprete (de inglês) e conheci a Gallaudet University, em cuja biblioteca me ‘internei’ por três dias, nutrindo-me da riqueza dos materiais sobre Línguas de Sinais reunidos em um só lugar. Lá, em 1997, conheci os trabalhos de Stokoe (1965) e de Valérie Sutton (1981)

e soube então que eu não alimentava um sonho solitário. Muni-me de muitos livros e voltei para finalizar meu mestrado.

Estudei a proposta de ambos os autores e identifiquei meu trabalho com a percepção dos parâmetros demonstrada na pesquisa de Stokoe (1965). Com o intuito de não reinventar o que já existia, comecei a usar alguns símbolos iguais aos de Stokoe (1965), criei uma seqüência sistemática para escrevê-los e acrescentei outros aspectos dos sinais que julguei necessários, os quais serão explicados detalhadamente ao longo desta tese. Devo reconhecer, portanto, que a ELiS (Escrita das Línguas de Sinais) tem base no sistema de Stokoe (1965), que é uma base alfabética, ou seja, uma tentativa de representação gráfica de cada visema da língua (v. item 2.1 para a definição de visema).

Recentemente, mais precisamente em janeiro de 2007, a ELiS passou por reformas propostas por um grupo de 22 surdos, alunos do curso de graduação em Letras/LIBRAS da UFSC, com os quais trabalhei justamente com este intuito. Esta foi a pesquisa de campo que realizei durante este doutorado. Neste trabalho, fizemos a primeira experimentação de uso da ELiS na escrita de textos, e não apenas em palavras isoladas. As modificações, no entanto, foram apenas nos níveis visêmico e morfológico, ou seja, na criação de novos visogramas (como \wedge para o Ponto de Articulação *axila* e $[\sim]$ para o movimento de *vibrar os lábios*) e na combinação de alguns deles. Por exemplo, sistematizamos o uso do diacrítico de movimento no próprio parâmetro do movimento para indicar dois movimentos simultâneos; também como diacrítico dos Formatos de Mão para indicar letras do alfabeto manual que têm movimento (ex.: H, K, Y e Z na LIBRAS).

Mas na maior parte do tempo, nossa discussão girou em torno da questão do ônus e do bônus da escrita alfabética, ou seja, o que se ganha e o que se perde com este tipo de sistema. Às vezes desejamos detalhar bem as configurações de mão, ou o movimento e ficamos felizes com a mudança que fazemos, ainda que temporariamente, pois em outras situações, queremos o contrário. Há vezes em que diminuímos o nível de detalhamento, e acabamos simplificando demais, o que dificulta a leitura. E ficamos assim, a balancear detalhamento e simplificação em nossas discussões.

Estabeleci com os participantes desta pesquisa, uma relação de amizade e cooperação no trabalho. Foi tocante o acolhimento que me deram tanto

individualmente quanto como representantes de diversas comunidades de surdos. Assumi, durante a pesquisa, meu posto de líder necessário para este início de caminhada, e dignificando tal posto, estive atenta às suas vozes. Tenho estes participantes, como futuros donos da ELiS, posse que poderá ser assumida assim que começarem a utilizá-la em suas vidas.

Esta tese, resultado de minha pesquisa com a ELiS, é apresentada em 6 capítulos. No primeiro capítulo, a *Introdução*, delimito o escopo da pesquisa. No segundo, o *Referencial Teórico*, contextualizo a ELiS no universo do alfabeto e traço uma relação entre os modelos de educação de surdos com o uso de escritas de línguas de sinais. O terceiro capítulo, *A ELiS*, é onde apresento sua estrutura detalhadamente, além de um estudo comparativo multilíngüe para a justificativa de um dos parâmetros da ELiS, a Configuração de Dedos. Ainda neste capítulo, trago o possível uso da ELiS na organização de um dicionário alfabético em língua de sinais.

No quarto capítulo, a *Metodologia*, apresento a orientação metodológica desta pesquisa, bem como as situações de coleta de dados e os instrumentos utilizados. Devido à escolha metodológica que fiz, a Fundamentação de Teoria (*Grounded Theory*), toda a tese é apresentada em primeira pessoa. Dentro desta metodologia, o lugar de onde o autor ‘fala’ é fundamental na compreensão profunda do que se está argumentando. Este lugar não é apenas seu lugar teórico, pois este já é o resultado de uma escolha orientada pelo lugar em que se encontra o pesquisador, decorrente de toda a sua trajetória de vida. Isso justifica esta apresentação desmesuradamente pessoal e o uso da primeira pessoa do discurso ao longo de toda a tese. O recurso do uso da primeira pessoa foi básico para que eu assumisse minha própria voz, e reafirmasse, o tempo todo, que quem teve tal ou qual experiência, ou ponto de vista, ou decisão, fui eu, com todas as minhas circunstâncias, e não uma voz científica neutra, despersonalizada, desprovida de afetividade.

O quinto capítulo, *Análise de Dados*, contém a maior parte das reflexões que pude fazer, juntamente com os participantes da pesquisa, sobre o uso da ELiS como sistema de escrita da LIBRAS. É nesta parte que mostro exemplos de textos em LIBRAS/ELiS elaborados durante o curso ELiS, que foi minha pesquisa de campo, e analiso, dentro dos dados, as categorias que emergiram na pesquisa, a saber, legibilidade, produtividade, relevância e eficácia.

No sexto e último capítulo, *Conclusão*, trago um resumo dos principais pensamentos que foram desenvolvidos ao longo da tese.

Nos anexos, encontram-se os planos de aula elaborados para a realização do Curso ELiS; os relatórios do curso, feitos dia a dia, logo após o término de cada aula; o modelo das entrevistas aplicadas; a 'ELiS decodificada', material didático utilizado no curso; os *slides* explicativos da ELiS, também material didático do curso; a íntegra dos cadernos dos alunos; todas as fotos tiradas durante o curso; todo o material filmado. O uso destes três últimos nesta tese está devidamente autorizado pelos participantes, cujas imagens são disponibilizadas.

1 Introdução

1.1 TEMA

ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática

1.2 OBJETIVO

Ajustar a ELiS para que se torne um sistema de escrita viável para as línguas de sinais, coerente com seus preceitos lingüísticos, mediante a experimentação por colaboradores surdos.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Os surdos não podem ser “alfabetizados” em sua própria língua precisamente porque não há ainda, um sistema de escrita das línguas de sinais (LS, doravante) em uso na sociedade, acessível a eles, nas escolas, um que seja lingüisticamente sistematizado e justificado e principalmente, que seja autorizado pela comunidade surda.

Ao longo de sua história educacional os surdos se viram muitas vezes privados de sua liberdade de expressão em LS. Nestes momentos, não apenas as LS eram aviltadas, mas junto com elas, a cultura própria dos surdos e sua dignidade como povo. Em outros momentos, não mais raros, mas de menor divulgação, as LS encantaram professores, pesquisadores e familiares e alguns deles se envolveram na criação de diferentes sistemas de escrita para estas línguas.

Atualmente, com a proposta de uma Pedagogia Surda, urge resolver a questão da escrita das LS, em todos seus aspectos – lingüísticos, culturais, políticos, pedagógicos, sociais – para acomodá-la aos novos ambientes que estão surgindo. Esta tese visa a dar suporte principalmente no campo lingüístico para que os surdos possam escrever em suas LS e preservar de forma permanente sua produção intelectual.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nesta pesquisa, tive vários objetivos específicos na experimentação da ELiS:
-ajustar a ELiS viseticamente (ex: adequando letras a visemas, solucionando os usos de diacríticos);

- ajustar a ELiS morfolologicamente (ex: regularizando a escrita de sinais simultâneos)
- ajustar a ELiS sintaticamente (ex: verificando a necessidade de usos das marcas gramaticais não-manuais);
- estabelecer convenções de pontuação;
- despertar os alunos surdos para a possibilidade de se escrever em língua de sinais e para os possíveis benefícios de se ter uma escrita de língua de sinais autorizada pela comunidade surda.

2Referencial teórico

2.10s MITOS DO ALFABETO

Aparentemente, a história da escrita deve ser contada linearmente, desde a pictografia até o alfabetismo, passando por escritas ideográficas e silábicas, como se as primeiras tivessem existido apenas para preparar campo para o alfabeto. O culminar da história da escrita na invenção e disseminação do alfabeto também soa como se apenas através dele tivessem sido (e continuassem sendo) possíveis as “conquistas intelectuais”.

No entanto, como alerta Man (2002:37),

“Não se tratava [os desenhos] de simples progressão de um começo incivilizado até o conhecimento maduro, como se a história da escrita devesse ser vista como um desses mapas da evolução do macaco até o homem, com desenhos à esquerda e os alfabetos à direita. Em primeiro lugar, os alfabetos não detêm o monopólio da conquista intelectual. Em segundo lugar, a idéia do alfabeto surgiu pouco a pouco.”

Não vou aqui me deter recontando a história da escrita¹. Porém, como a ELiS é uma escrita do tipo alfabético, faz-se necessário localizar este tipo em relação aos outros e explorar um pouco mais sobre o que é um alfabeto.

Segundo Higounet (2003), toda a escrita do mundo é classificada em três grandes tipos: escrita sintética, analítica e fonética. A escrita sintética é aquela em que *“um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase inteira ou as idéias contidas numa frase”* (HIGOUNET, 2003:13). Alguns povos que a utilizaram foram os esquimós, índios da América do Norte, maias e astecas. Já a escrita analítica decompõe a frase em elementos menores, as palavras. As escritas analíticas mais antigas que se conhecem são a suméria, a egípcia e a chinesa. A escrita fonética pode ser de dois tipos: silábica ou alfabética. Na escrita silábica, consoantes e vogais de uma sílaba são representadas por um único símbolo. Foram os fenícios que, separando consoantes de vogais, criaram, há cerca de 4 mil anos, o alfabeto propriamente dito,

¹Para uma narrativa mais tradicional, remeto-me a Kristeva (1969). Para um enfoque mais moderno elaborado por um historiador em linguagem bastante fluida e agradável, referencio Man (2002). Para se ter acesso a uma história da escrita bastante completa, apesar de concisa, e repleta de detalhes valiosos, recorro a Higounet (2003), paleólogo que publicou em 1955 *L'Écriture*, cuja 10a. edição revisada de 1997 foi traduzida para o português.

que era consonantal. O alfabeto fenício é o precursor dos alfabetos atuais, incluindo o grego, o qual foi o responsável pela introdução da notação sistemática das vogais e que é o ancestral direto do alfabeto latino, este massivamente disseminado no ocidente e em muitas partes também do oriente.

Février (apud Higounet, 2003:11), aponta para o que é um alfabeto e para que ele deve ser usado:

“Para que haja escrita, ‘é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado’ e ‘em seguida é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada’”.

Pode-se dizer, com mais precisão, que os sinais de um alfabeto não possuem sentidos estabelecidos de antemão, e sim, que a sociedade que os utiliza atribui-lhes valores representativos de fonemas. Quanto à utilização do alfabeto conforme apontada por Février, esta é relativa e dependente da visão dita ocidental sobre a escrita como registro apenas da fala. Souza (2006) nos alerta que, para os índios Kaxinawá, por exemplo, é necessário que a escrita alfabética que lhes foi ensinada seja complementada por desenhos de um texto visual, para garantir o registro do conhecimento, pois para este povo, a escrita deve representar não apenas a fala, mas principalmente o conhecimento.

No que diz respeito ao alfabeto, Février aponta para seu aspecto arbitrário e social: arbitrário porque os alfabetos são um conjunto de símbolos que não têm significados em si mesmos, precisam que um sentido lhes seja atribuído nas relações de valores, e social porque estes símbolos adquirem valor uns em relação aos outros na convenção social que os adota, isto é, em seu uso social.

Outra dimensão do alfabeto é a natureza dos símbolos que o constituem. Segundo Higounet (2003:59), alfabeto é um *“sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem”*. Para que isto ocorra, é necessário que se conheçam quais são estes sons elementares, ou seja, é necessário que os fonemas da língua na qual o alfabeto será utilizado sejam isolados de forma consciente ou intuitiva. Conforme afirma SCLIAR-CABRAL (2003:73), *“Os sistemas alfabéticos já pressupõem de saída uma intuição fonológica, uma vez que as letras representam mal ou bem o fonema”*.

Ao se espalhar o alfabeto em várias partes do mundo, mais do que uma tecnologia, ou um conjunto de símbolos palpáveis, o que se disseminou foi a *idéia* do

alfabeto. Assim, ainda que fossem inventados outros símbolos, a natureza do que eles representariam, continuava sendo a mesma, sons da fala. Man (2002) chama a atenção para o fato de que o alfabeto é sua essência e não suas inúmeras possibilidades de materialização. Segundo ele, o alfabeto deve ser entendido “*como uma construção mental, parte do mundo interior que construímos para mapear o mundo real*”. (MAN, 2002:89)

E amplia afirmando que

“O alfabeto é uma ferramenta intelectual com a qual simbolizamos a fala, e é um erro compará-lo a qualquer coisa do mundo real. Como ele existe nas mentes, qualquer representação física é apenas uma de uma variedade infinita. Não existe um Alfabeto Absoluto”. (MAN, 2002:89)

Mesmo o IPA (International Phonetic Alphabet) que nasceu para desfazer o caos das relações estabelecidas entre sons e letras nas diversas línguas, não consegue manter uma relação biunívoca entre símbolo e letra. Como afirma Man (2002:97), “*o freqüentemente propalado objetivo do alfabeto de representar cada som por meio de um único sinal é um mito*”. Isto precisamente porque os sons e “*o leque de ruídos que os humanos conseguem emitir ao falar forma um espectro que pode ser dividido infinitamente*” (MAN, 2002:95). Qualquer local onde se faça a divisão, é um local arbitrário e poderia ser substituído por outro.

Posto assim, o alfabeto se mostra como uma idéia extremamente imprecisa, imperfeita e aparentemente frágil. No entanto “*A força do alfabeto como idéia reside na sua virtual imperfeição. Embora não se adapte com perfeição a qualquer idioma, pode, com alguma adequação, adaptar-se a todos eles (...) seu sucesso reside na sua maleabilidade*”. (MAN, 2002:11)

De fato, o propósito de um alfabeto não é manter uma relação biunívoca entre som e letra. O alfabeto objetiva sim, equilibrar duas forças contrárias: ser o mais preciso possível na representação dos sons de uma língua e ser o menos prolífero possível na profusão de símbolos.

Como se não bastassem todas as peculiaridades de um alfabeto, ele sozinho não é suficiente para a escrita de uma língua, ou seja, não basta criar um alfabeto para ter criado uma escrita. Juntamente com ele, compõem a escrita, os diacríticos e as regras². Como afirma Vachek (apud SCLIAR-CABRAL, 2003:27), língua escrita é:

² No capítulo 3 destinado à explicação do sistema ELiS, veremos tanto as letras que o compõem, como seus diacríticos e regras para organizá-los.

“O sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística. Tais meios incluem não apenas os grafemas (implementados pelas letras), mas também as marcas diacríticas, compartilhando com os grafemas seus lugares segmentais nos enunciados escritos, mas também os meios estabelecidos de combinar mutuamente tais grafemas (as leis que governam esta combinação dos grafemas são muitas vezes designadas como regras grafotáticas).”

2.1.10 visograma

O que venho de dizer sobre os alfabetos de forma geral e sobre o que seja escrita, fazendo inferência implícita à modalidade escrita apenas de línguas orais (doravante LO) é válido também para os alfabetos de LS. A idéia de alfabeto é expressar graficamente uma intuição visêmica ou fonológica de uma dada LS ou LO. Dada a natureza das LS, um alfabeto de LS é um conjunto de símbolos que dividem um continuum visual, diferente de um alfabeto de LO, que divide um continuum sonoro, mas ambos são recortes do continuum tnagível, o que sempre permitirá infinitas possibilidades. Denomino *visograma* o conjunto e símbolos que representam o recorte do continuum visual das LS.

Os símbolos do alfabeto ELiS, em vez de representarem ‘os sons elementares de uma linguagem’, representam os *visemas* elementares de uma língua. Crio aqui o termo “visema” em equivalência ao termo fonema. Sendo o fonema uma unidade sonora de uma LO, visema passa a ser uma unidade visual de uma LS. Em extensão a este novo termo, utilizo *visêmico* onde para as LO se diz *fonológico*; *visético*, no lugar de *fonético*; *viso*, ao invés de *fone*.

Stokoe (1965) inventou o termo *quirema* (*chereme*), que já é do conhecimento de pesquisadores de LS, mas que causa polêmica por dois motivos: a raiz da palavra diz respeito apenas a ‘mão’, mas várias outras partes do corpo são envolvidas no uso das LS; o conceito de quirema é equivalente ao de fonema e não precisaria, portanto existir.

Mudo a raiz de *quir-* para *vis-* pois todo o resultado da realização das LS é visual e argumento que, mesmo sendo nomenclaturas equivalentes, *visema* e *fonema*, não são iguais e suas diferenças precisam ser acentuadas a fim de compreendermos sua verdadeira natureza e seu processamento. O fato de um termo representar unidades sonoras e o outro representar unidades visuais dá outra dimensão de precisão

a partir da qual poderemos ser capazes de captar melhor as diferenças semióticas de uma modalidade e outra.

Assim como nos demais alfabetos e visogramas, também os visografemas da ELiS são imprecisos quanto ao que representam. Por exemplo, os visografemas que representam os pontos de articulação (v. item 3.1.1.3) definem uma região específica do corpo, porém esta é delimitada dentro um continuum no corpo físico, sem marcas divisórias explícitas. Também os movimentos (v. item 3.1.1.4) são realizados dentro de eixos imaginários que podem ser traçados em graus infinitamente divisíveis e, portanto, arbitrariamente escolhidos para representação. Enfim, quanto à representação alfabética de qualquer dos parâmetros básicos das LS, há que se escolher entre a precisão e a economia.

Também o visograma ELiS possui o quesito adaptabilidade inerente a qualquer alfabeto. Sem que a ELiS seja perfeita para qualquer LS – nem mesmo para a LIBRAS com a qual foi mais amplamente experimentada – com algumas adaptações é possível escrever qualquer LS usando seus visografemas sobre sua estrutura. Este poder de adaptação não é mérito da ELiS exclusivamente ou de qualquer outro sistema de escrita de LS, isto é mérito da idéia do alfabeto que é usada como base de construção destas escritas.

É justamente a imprecisão inerente à materialização da idéia do alfabeto, o que permite seu alto poder de adaptabilidade. A busca da relação biunívoca é quimérica e infrutífera. E se alcançada, resultaria na criação de um sistema de escrita extremamente frágil, prisioneiro de uma única língua.

2.2 LÍNGUA DE SINAIS ESCRITA?

Esta tese apresenta um sistema, a ELiS, que possibilita a escrita não apenas em LIBRAS, mas em qualquer LS. E, mais do que isto, apresenta reflexões sobre uma experiência de ensino deste sistema de escrita a um grupo de surdos, usuários da LIBRAS. Porém, antes de apresentar a parte prática do trabalho – o sistema ELiS e os dados da experiência – cabe-me refletir sobre o papel da presença deste, ou de qualquer outro sistema de escrita na comunidade surda.

Não me deparei com qualquer pesquisa já realizada neste aspecto, ou seja, sobre os possíveis impactos de um sistema de escrita em alguma comunidade surda. Há sim, relatos, estudos e divulgações de experiências de escrita com o SW (Stumpf, 2005; Gunsauls, 1996, www.culturasurda.com.br), com o Hamnosys (

lang.uni-hamburg.de), mas não de uma reflexão teórica sobre o que significa introduzir um sistema de escrita de LS em uma comunidade surda. O que apresentaremos aqui será apenas um início de discussão sobre o tema. Reconhecemos a importância de trazer o assunto à luz, apesar de este não ser o nosso foco.

Sem material específico para a discussão da situação dos surdos, participaram para clarear esta discussão, trabalhos publicados sobre a introdução da escrita, e por conseguinte da escola, em comunidades indígenas até então ágrafas, o que não nos aparelha adequadamente para a questão, pois índios e surdos não-índios vivem realidades lingüísticas, principalmente no que se refere à escrita, bastante diferentes. No entanto, vários pontos levantados por autores como Souza (2006, 2001) e Oliveira (1999), e por Ong (1998) em uma outra linha, devem ser abordados neste trabalho, considerando-se as diferenças entre os contextos em que foram problematizados e a situação em que ora os aplico.

Há inúmeras diferenças de condições entre a situação lingüística indígena e a dos surdos, mas quero chamar a atenção para a relação com a escrita que estes povos estabelecem. Levar um sistema de escrita a uma comunidade indígena ágrafa é diferente de levar um sistema de escrita de LS a uma comunidade surda, que não é ágrafa, e convive com a escrita diariamente em outra língua, em uma LO. Porém, a semelhança da situação é que tanto índios como surdos não-índios têm que lidar com a situação de dominação da língua nacional sobre as suas.

Souza (2006) relata que muitas comunidades indígenas no Brasil, após dominarem o sistema de escrita latino e o adaptarem a suas línguas, fazem uso da escrita apenas em português. O fato ocorre não apenas aqui, mas também em outros países. A situação das LS não parece ser diferente em relação a isto. A ELiS é um sistema novo, ainda conhecido por poucos surdos. Porém, mesmo sistemas mais antigos, como o Sign Writing e HamNoSys, que já contam com mais experiências de ensino, ainda não se ‘firmaram’ entre as comunidades de surdos, ou seja, ainda que haja bastante interesse em aprender os sistemas de escrita, não se vêem seus usos sociais. Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas, inclusive publicações on-line (ver, por exemplo, www.signwriting.org/library/children/), mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas.

As razões para isto devem ser seriamente pesquisadas, com profundidade. Por enquanto, apenas levanto a hipótese ainda não confirmada de que a causa disto não seja uma falha nos sistemas de escrita, nem mesmo na divulgação destes entre as

comunidades surdas. O motivo parece mais ser uma questão cultural de dominação das LO. A escrita em LS, seja em qual sistema for, ainda não é uma escrita ‘socialmente autorizada’. Fora do âmbito acadêmico, fora do meio de convivência dos surdos, os ataques a estes sistemas são veementes, assim como ainda é grande a resistência ao uso, ou mesmo à existência das LS. E se formos um pouco mais fundo, há resistência inclusive à existência da própria surdez. Médicos, fonoaudiólogos, professores, familiares, muitos querem “desensurdecer” os surdos, anular sua existência como sujeitos surdos e junto com eles, anular suas línguas, sejam elas em suas formas sinalizadas ou escritas.

Chega-se até a reconhecer a diferença, mas aparentemente apenas para mantê-la distante, para saber o que é que não se quer, como no caso dos missionários jesuítas que aprendiam as línguas indígenas para poderem catequizar os “selvagens” na religião católica, em sua cultura. Isto não é um reconhecimento legítimo, o qual implicaria assimilação mútua das partes. Comunidades de surdos e ouvintes ainda vivem como em um grão de feijão germinado, em dois cotilédones, de costas um para o outro, sem se enxergarem, sem se intercruzarem, apesar de se tocarem (ESTELITA, 2007). O desejo de hegemonia comanda a relação, em ambos os grupos.

Este terreno já é árido o suficiente para dificultar o florescimento de uma nova realidade de expressão escrita, a escrita em LS, e seus usos ficam limitados, restritos a pequenos grupos e ainda não passaram a fazer parte do cotidiano das comunidades surdas em geral. Nas palavras do professor Gilvan Oliveira,

“A questão é muito simples: se a escrita e seu ensino na escola devem fazer algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos circulando nas línguas indígenas, é preciso que esses materiais escritos sejam expressão de interesses de leitura, de aprendizado, de lazer, de informação das populações indígenas.” (OLIVEIRA, 1999)

Enfim, a escrita só faz sentido se tiver usos sociais. E isto é válido não apenas para as comunidades indígenas ou para surdos não-índios, mas também para as crianças em escolas tanto rurais quanto urbanas, ou para qualquer pessoa que se proponha a aprender um sistema de escrita. Só valerá a pena o esforço, se o sistema for usado por quem o aprendeu e por seus pares sociais.

Comparativamente, a introdução da escrita em comunidades indígenas ágrafas e com organização social muito diferente das nossas parece necessitar de maior

acomodação do que a introdução de um sistema de escrita entre os surdos, principalmente entre os que vivem em cidades, freqüentam escolas e aprendem a escrita de uma LO. Junto com a escrita, são levadas para as comunidades indígenas, as escolas. Porém, para levá-las, elas precisam de um corpo, e o seu corpo é concebido como o entendemos: seqüenciado, com programas curriculares – os quais, por sua vez, suscitam discussões específicas – e toda uma discussão sobre legislações que amparam (ou diria, monitoram) as escolas, em seu funcionamento, conteúdos, normatização da ortografia e outros aspectos. Estes são elementos com os quais as comunidades indígenas não lidavam em sua cultura, até o aparecimento de uma proposta (imposição?) de descrição de sua língua e posterior desenvolvimento de uma ortografia para ela e de escolarização para os membros da comunidade.

Este movimento aponta para o fato de que um sistema de escrita não é tão científico quanto o status que seus usuários e estudiosos pretendem lhe conferir. Souza (2006:16), discutindo a visão da lingüística aplicada ao ensino de segunda língua e língua estrangeira, afirma que,

“Ao invés de ver a escrita como uma técnica ou código, esta visão enxerga a escrita como uma série de práticas e discursos sociais (Barton 1994) e portanto, como mais convencional e cultural do que científicas.”³ (A tradução desta citação, bem como a de todas as outras nesta tese, é de minha autoria).

Nesta experiência de ensino da ELiS não tive ainda a preocupação com a normatização ortográfica por pensar como Oliveira (1999), que afirma que

“ortografias e normas escritas unificadas são o resultado do processo de criação de uma tradição escrita. Não podem ser feitas sem o desenvolvimento, no mais das vezes demorado, de uma tradição escrita.”

Também Souza (2006:21), reportando-se a Bourdieu, afirma que *“elas [as normas] orientam a prática e as mudanças na prática modificam as normas.”*⁴

Apesar disso, os surdos que participaram da experiência de ensino da ELiS que nos serviu como campo para a coleta dos dados desta tese mostraram-se ávidos por uma urgente padronização da escrita e sugeriram a publicação de um dicionário de LIBRAS/português em ELiS, para ser usado nos próximos cursos ELiS e para

³ “Rather than seeing writing as a technique or code, this view sees writing as a series of social practices and discourses (Barton 1994) and therefore as more conventional and cultural than scientific.”

⁴ “They [norms] orientate practice, and changes in practice modify norms”

consulta geral dos novos ‘escreventes’. Também sugeriram a transcrição de histórias infantis já filmadas em LIBRAS para serem usadas na alfabetização de crianças surdas em LIBRAS. Mas mesmo este terreno aparentemente pronto para o plantio, nada árido, deve ser respeitosamente cultivado e não arrebatado por forças dominadoras.

Traçando um paralelo com a realidade indígena, introduzir um sistema de escrita em uma comunidade indígena ágrafa é uma operação extremamente delicada, e que muitas vezes é feita sem os devidos cuidados. Nos dizeres de Ong (1998:10),

“estamos tão imersos na cultura escrita que encontramos muita dificuldade em conceber um universo oral de comunicação ou de pensamento, salvo como uma variante de universo letrado”.

É por não transpor dificuldades assim, que este mesmo autor é atraído pelo abismo por ele mesmo apontado e afirma, algumas páginas adiante:

“a cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à qualquer explicação da própria linguagem (inclusive a falada)” (ONG, 1998:23).

Ancorada por esta natureza de pensamento hegemônico, é que a imagem da escola surge como um portal mágico que se abre diante dos índios, através do qual vão poder adentrar nossa cultura não-índia, que poderia, ironicamente, ser qualificada como mais desenvolvida, mais científica, mais reflexiva, mais filosófica, atributos supostamente apenas alcançados com o auxílio da escrita.

Afirmações assim refletem que ainda está-se tentando olhar uma cultura através das lentes de outra. Esta lente não permite enxergar que se está diante de uma cultura oral, mas apenas que se está diante de uma cultura à qual falta a escrita. No caso dos surdos, eles também são frequentemente vistos pelos ouvintes não como surdos, mas como pessoas a quem lhes falta a audição. Ong (1998:15) chega a defender um ponto de vista já bastante ultrapassado de que *“por mais rica que seja a linguagem gestual, as linguagens de sinais sofisticadas constituem substitutos da fala e são dependentes de sistemas de discurso oral, até mesmo quando usadas por surdos de nascença”*. (ONG, 1998:15)

Ao se falar assim sobre índios e surdos (que, diga-se de passagem, só são “classificados” como índios e surdos porque nós, não-índios e não-surdos, os vemos

assim), estas duas culturas não estão sendo definidas por elas mesmas, mas pelo que lhes falta em relação à cultura dominante.

Situo, neste momento, o contexto mais amplo em que foi apresentada a ELiS para os participantes desta pesquisa. Atualmente, no Brasil, muitos surdos engajados em atividades acadêmicas – graduações ou pós-graduações –, associações e movimentos surdos, conhecem, ou pelo menos já ouviram falar que existe, um sistema de escrita das LS, assim, já sabem que é possível escrever em LIBRAS. Estes mesmos surdos foram alfabetizados em português e vivem uma realidade de uso ativo da língua portuguesa escrita, ou seja, lêem e escrevem em português.

Mas mesmo os surdos que não sabem ler/escrever, sabem que são os documentos escritos que lhes garantem direitos em nossa sociedade – como uma carteira de trabalho, de identidade, de saúde, certidão de nascimento, de casamento e outros documentos que indicam compra ou propriedade de bens – e usam a escrita para manter registro de sua vida social através destes documentos. Enfim, eles vivem uma situação de letramento, em seu significado mais amplo e, presumidamente, o impacto da introdução de um sistema de escrita de LS em sua comunidade deve ser menor. Mas este fato, como disse anteriormente, carece de confirmação.

Em um momento em que os surdos se reconhecem como povo culturalmente constituído (Rangel, 2004), em que se organizam para estabelecer a pedagogia surda (Feneis, 2005; Reis, 2006; Schmitt, Strobel, Vilhalva, 2007), em que, enfim, constroem seus próprios espaços sem precisar de permissão da cultura dominante, a possibilidade de expressão escrita em sua LS surge como mais um elemento de expressão da sua cultura, tão fortemente representada pelo uso de sua língua. A escrita em LS absolutamente não tem o propósito de servir como ferramenta para instrumentalizá-los para terem acesso ao português, mas para ampliarem os usos da sua LS.

É neste contexto que trago a proposta (realmente proposta, não imposição) da ELiS aos surdos. A ELiS é uma criação minha até então. A partir de quando ela tiver presença entre os surdos, ocupar seus espaços sociais, entrego a eles o papel de criadores e passo a ser assessora, na concepção do professor índio Baniwa Gersen dos Santos Luciano, assim apresentada por Oliveira (1999):

“O professor Baniwa Gersen dos Santos Luciano definiu a assessoria adequada ao movimento indígena como uma assessoria qualificada e desinteressada. Qualificada por conseguir perceber a natureza do trabalho que realiza e, dentro

dele, por conseguir, na prática, executar seu trabalho sem sacralizar o conhecimento técnico, homologado pela mais alta instituição do saber na nossa sociedade: a universidade; e desinteressada porque subordinada ao movimento indígena e pronta a aceitar, a qualquer instante, mudanças de rumo e de perspectivas”.

E continua dizendo que “*respeitar a diferença dos povos indígenas é oferecer-lhes aquilo que precisam e querem quando precisam e querem.*”

Em *minha* análise do contexto atual, em *minha* leitura das respostas ativas dos surdos à ELiS, entendo que querem uma escrita da LIBRAS e a querem agora. No entanto, se em algum momento a ELiS for vista pela comunidade surda como inadequada para a escrita da LIBRAS, ou mesmo se acharem que as LS não precisam de escrita alguma, não terei motivos para tentar impor seu uso. Não a fiz para mim. Um sistema de escrita que não sirva para leitura e escrita, simplesmente não serve, não tem motivo de existência, e naturalmente deixará de ser.

2.3 MODELOS EDUCACIONAIS E A ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Ao longo da tumultuada história educacional dos surdos, diferentes modelos educacionais se relacionaram com as LS de maneiras diversas, algumas com influências locais, nacionais, ou mesmo mundiais.

O primeiro professor de surdos de que se tem registro é o frade beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584). Ele atuou em uma época em que apenas surdos de famílias abastadas tinham a chance de ter preceptores. Estes desenvolviam seu trabalho arduamente, solitariamente, e não desejavam divulgar suas conquistas metodológicas para que não fossem copiadas por outras pessoas. Cada um que encontrava um caminho detinha ‘o mapa’ apenas para si.

Através de registros de alunos de Ponce de Leon, sabe-se que ele primava pelo ensino da escrita (da LO) anterior ao da fala. Esta postura ia contra a corrente da época (e ainda tão em voga atualmente!) que defendia que a escrita é uma expressão secundária à fala e, portanto subordinada a esta. Seria um contra-senso ensinar primeiro a escrita e só depois a fala. Mas era o que Ponce de Leon fazia. A ele cabe o mérito da invenção do alfabeto manual, uma forma visual que encontrou para representar as letras da escrita da LO, a fim de facilitar o ensino desta, juntamente com a combinação do uso de alguns sinais.

Mais tarde, em 1750, Samuel Heinicke fundou, na Alemanha, a primeira escola pública oralista para surdos baseada no método de Giovanni Conrado Amann, que excluía o uso de LS.

Neste mesmo período, na França, o abade Michel de l'Épée (1712-1789) trilhava por outros caminhos. Ele foi o criador dos Sinais Metódicos, que consistiam de sinais para os elementos da LO (francês) organizados sobre a estrutura desta, um conceito muito semelhante ao que hoje se conhece por LO sinalizada.

Apesar de os sinais Metódicos apresentarem esta falha, a de tentar encaixar uma língua na estrutura de outra, l'Épée influenciou muito positivamente a história educacional e social dos surdos. Ao fundar a primeira escola pública da França para surdos, criou oportunidade para que eles se reunissem em um local onde tiveram a liberdade para, eles mesmos, desenvolverem o que viria a ser a Língua de Sinais Francesa. Também, empenhou-se desde o início de seu trabalho em mostrar que os surdos são pessoas capacitadas, o que lhe valeu o título de benfeitor da humanidade pela Assemblée Nationale em 1791, pelo reconhecimento de que através dele, os surdos puderam se beneficiar de Direitos Humanos.

Também na França, viveu Ambroise Bébien, cuja pedagogia era bastante original, pois pretendia que os surdos tivessem acesso ao francês escrito a partir da Língua de Sinais Francesa, que era a primeira língua dos alunos de sua escola e a qual conhecia profundamente. Para que esse acesso fosse ainda mais facilitado, em 1825, Bébien criou o que parece ter sido a primeira tentativa de escrita de uma LS, chamada Mimografia, que dentre outras características, buscava uma representação detalhada dos movimentos. Esta sua proposta de escrita deveria ser suficiente para representar textos originalmente pensados em Língua de Sinais Francesa, mas não foi muito utilizada.

Em 1857, Eduard Huet, discípulo surdo de l'Épée, veio para o Brasil e alguns anos depois, fundou o Instituto dos Surdos-Mudos, atual INES, no qual era utilizado o método que combinava o uso de sinais sobre a estrutura da LO.

Em 1878, no I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos, decide-se que apenas a LO seria capaz de promover a integração dos surdos na comunidade ouvinte, apesar de os professores surdos considerarem essencial o uso dos sinais nos períodos iniciais. Em 1880, no Congresso de Milão, ficou estabelecida, por votação, a proibição do uso das LS tanto nas escolas como na sociedade e na vida

familiar. É importante ressaltar que os professores surdos foram excluídos desta votação.

Houve então um longo período em que legalmente as LS foram rejeitadas e ignoradas, apesar da resistência surda, que não deixou que estas línguas se extinguissem. O método oralista perdurou oficialmente por aproximadamente um século. Em 1960, o americano William Stokoe, reconhecendo cientificamente, através da lingüística, o *status* de língua das LS, recoloca-as no palco de discussões lingüísticas e pedagógicas, espaço onde hoje desempenham papel de destaque.

Antes de Stokoe, as LS eram observadas a partir de parâmetros de LO. Era notável, nas LS, o menor número de itens lexicais, e a ausência de vários elementos presentes em muitas LO, como: preposições, artigos, concordâncias de gênero e número em substantivos, adjetivos, verbos, e, principalmente, a ausência de som.

Stokoe (1965), observando a LS americana por ela mesma, reconheceu que o sinal de uma LS não é uma estrutura holística, mas uma organização de parâmetros que reincidem em outros sinais. Ele reconheceu como parâmetros básicos a Configuração de Mão, o Ponto de Articulação e o Movimento. Para cada elemento que identificou em cada parâmetro, criou uma representação escrita, o que se tornou o primeiro sistema de notação da Língua de Sinais Americana.

Depois do oralismo, sem que este tenha acabado, surgiu a Comunicação Total como filosofia educacional, não como método, que defendia o uso de qualquer recurso que proporcionasse alguma comunicação. Para tal objetivo ser atingido, valia a utilização de pantomimas, gesto, datilologia, fala e diria que ‘até mesmo’ uma LS. A abertura que se deu às LS neste momento não representou, no entanto, uma valorização destas. Ao contrário, colocaram-na apenas como instrumento para se alcançar o objetivo supremo na educação de surdos, que era a aquisição da LO, tanto na forma escrita quanto sinalizada.

Uma das formas que a Comunicação Total adquiriu foi o Bimodalismo, cujo nome advém do fato de elementos de duas línguas serem usados simultaneamente. Normalmente utiliza-se a estrutura da LO visualizada através dos sinais. Para as partes do discurso da LO que não existem na LS, usa-se a datilologia. O prejuízo deste modelo educacional era o mesmo da filosofia que o fundamentava: a desvalorização das LS como línguas auto-suficientes, o desmerecimento da cultura surda veiculada através das LS, enfim, a inferiorização das LS em relação às LO.

Depois deste modelo, surgiram as diversas formas de bilingüismo, que têm em comum o reconhecimento de que LS e LO devem ser usadas separadamente. Algumas formas de bilingüismo preconizam o uso da LO apenas na modalidade escrita, outras admitem também o desenvolvimento da fala. Outras se diferenciam também quanto ao momento de se apresentar a LO ou a LS. Um outro ponto de divergência é a função que cada uma destas línguas deverá desempenhar na vida escolar do surdo, ou seja, quanto ao espaço que cada uma ocupará. Apesar da dificuldade de consenso entre as diferentes correntes, é com o bilingüismo que se começa a ter uma volta de valorização um pouco mais adequada das LS.

Faltava ainda uma valorização do surdo enquanto povo, enquanto pessoas capacitadas para discutir, desenvolver e fazer a pedagogia que sabem ser a mais adequada para eles mesmos. Esta valorização não poderia ser uma iniciativa dos ouvintes, que por mais que se aproximem da realidade dos surdos, têm um ponto de vista de ouvinte. O que os surdos propõem, com muita propriedade, é a Pedagogia Surda.

Este mais recente modelo educacional foi proposto pelos surdos e enfatiza a valorização do indivíduo surdo através da preservação de sua cultura e língua, transmitidas principalmente por surdos adultos e alimentadas pela geração mais jovem. Os ouvintes podem participar deste modelo se se inteirarem destes elementos. Nas palavras de Vilhalva (2004) *“tanto o professor ou Instrutor Surdo quanto o Professor ouvinte no espaço da Educação dos Surdos ambos deverão compreender e compactuar com os valores existentes quanto a Língua de Sinais e assim começar o trabalho pedagógico”*.

Totalmente compatível com a Pedagogia Surda, é a proposta de escrita das LS ser levada às escolas, principalmente às crianças surdas, para que este novo elemento de valorização da língua e da cultura surda possa ser incorporado por elas. Assim, as interações escritas, que são em grande número nas escolas, poderão se dar também em LS e não apenas em LO, como ainda é atualmente.

3A ELiS

A ELiS é um sistema de escrita das LS, de base alfabética e linear. Este sistema foi criado em minha pesquisa de mestrado, em 1997, e desde então vem passando por aperfeiçoamentos sugeridos por colegas surdos e ouvintes, e por minhas próprias reflexões lingüísticas. Inclusive, seu nome acompanha seu amadurecimento teórico.

Ele nasceu “AlfaSig” – “Alfa” de “alfabético” e “Sig” do latim “signalis”, mas ao perceber a estreita relação entre “alfa”, ou “alfabético”, com uma representação de sons, descartei o nome. Passou a ser chamado de “QuiroSig” por ser um sistema que representa os “quiremas” dos sinais, de acordo com a nomenclatura criada por Stokoe. No entanto, durante o Estudo Piloto, a professora da turma em que atuei como pesquisadora percebeu que faltava no nome, algo que fizesse referência a “escrita” e não apenas a “sinais”, então, durante um período o sistema teve o nome de ScripSig. Mas foi novamente batizado e hoje é apresentado simples e definitivamente como ELiS, uma sigla para Escrita das Línguas de Sinais. A estrutura da ELiS que aqui apresento é a de 2007.

3.1 ESTRUTURA ELiS

A estrutura da ELiS é a) de base alfabética, b) linear e c) organizada a partir dos parâmetros dos sinais propostos por Stokoe (1965).

Dizer que a ELiS tem uma estrutura de base alfabética significa dizer que seus símbolos gráficos representam, “bem ou mal”, visemas das LS (v. item 2.1.1). Os símbolos representativos de visemas, neste sistema, podem ser denominados mais tecnicamente como visografemas, ou seja, unidades mínimas (-ema) escritas (graf-) dos visemas (vis-), uma nomenclatura específica para a escrita dos elementos das LS, ou simplesmente como letras. Durante toda a realização da pesquisa, o termo usado foi seu antecessor, quirografema⁵, mantido nos anexos, produzidos neste período. Apenas no momento da análise final dos dados, criei um termo mais adequado à minha compreensão da LS, visografema.

A caracterização da ELiS como linear se deve ao fato de os visografemas serem escritos seqüencialmente, um após o outro. Esta sua característica tem causado

⁵ Agradeço ao Professor Josep Quer pela criação e sugestão do nome “quirografema”.

polêmica principalmente entre conhecedores do sistema de escrita *Sign Writing* (Sutton, 1981), que usa uma apresentação *em pilha*. O argumento tem sido sempre sobre o aspecto de simultaneidade característico das LS. Porém, além de um sistema de escrita não poder ser analisado a partir de parâmetros de outro, se não com o mesmo prejuízo com que se observavam as LS com padrões de LO. Um aspecto que precisa ainda ser cientificamente investigado é: o que é simultâneo em LS e o que não é.

Sabe-se que, pelo fato de a LS ser realizada por dois articuladores – dois braços e duas mãos – podem-se emitir dois sinais ao mesmo tempo. O correspondente deste feito em LO seria pronunciar duas palavras ao mesmo tempo, o que é impossível pois somos dotados de apenas um aparelho fonador. Começa a se evidenciar aí o fator simultaneidade, como por exemplo, na realização do sinal de chorar com a mão esquerda e o de correr com a mão direita ao mesmo tempo (v. item 5.4, texto 2).

Esta simultaneidade é auto-evidente e inquestionável, porém o que me chama a atenção é a simultaneidade no nível da segunda articulação da linguagem nas LS. Esta sim, considero que carece de investigação científica.

Aparentemente, quando um sinal se realiza, todos os parâmetros ocorrem simultaneamente. Por exemplo, quando se realiza o sinal para “obrigado”, a mão que se move parte da testa e mantém uma determinada configuração de mão. Tudo parece acontecer ao mesmo tempo, o que dá a impressão de absoluta simultaneidade.

Porém, posso dizer que antes que todos os parâmetros se realizem simultaneamente, eles foram sendo acumulados um a um. Assistindo informalmente a reproduções de vários sinais em filme em câmera lenta, pude ver que em cada um a mão assume uma determinada configuração e, acumula este elemento ao segundo, que é o ponto de articulação, tornando-se estes dois agora simultâneos, e eles se acumulam então ao terceiro elemento, que é o movimento do sinal, resultando na simultaneidade dos três elementos, invariavelmente nesta ordem.

O que quero destacar é que esta simultaneidade final dos três elementos não é absoluta, pois só ocorre após uma fase de seqüência e acumulação que ainda não foi suficientemente explorada. Os sinais não são exclusivamente simultâneos no nível de sua segunda articulação, são uma mescla de seqüencialidade, acumulação e simultaneidade de elementos.

Diria então que os elementos de segunda articulação da LIBRAS só são simultâneos após serem acumulados um a um. Isso explica o fato de uma escrita linear

de LS poder ser bem sucedida. Em vez de se enxergar todos os elementos de uma só vez e ir escolhendo intuitivamente o que ler primeiro. Na ELiS, os elementos já se apresentam alinhados seqüencialmente, na ordem em que aparentemente são realizados e são lidos cumulativamente até chegar à simultaneidade final do sinal.

Esta é uma intuição que pede estudo científico psicolinguístico em laboratório de análise de imagens e aprofundamento de conhecimentos linguísticos das LS.

Stokoe (1965) foi quem primeiro estabeleceu parâmetros de análise dos sinais, foram eles Configuração de Mão (*designator*, ou *dez*), Ponto de Articulação (*tabula*, ou *tab*) e Movimento (*signation*, ou *sig*).

A ELiS, ainda que baseada no trabalho de Stokoe, estabelece várias diferenças. Algumas delas são:

- a *seqüência* em que os parâmetros são escritos. Para Stokoe (1965) é: Ponto de Articulação, Configuração de Mão e Movimento. Na ELiS, desde sua primeira versão (Estelita, 1997) é: Configuração de Mão, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento.

- o acréscimo da *Orientação da Palma* como parâmetro;

- a criação dos *diacríticos* indicativos de: orientação do eixo pulso-palma, lateralidade do ponto de articulação (direita ou esquerda), de duplicidade do movimento e alguns outros que explicarei a seguir (v. item 3.1.2.1).

Uma das principais diferenças, no entanto, está no resultado da última grande reforma pela qual passou a ELiS em 2006, em que o parâmetro Configuração de Mãos foi substituído pelo parâmetro Configuração de Dedos⁶.

A noção de Configuração de Dedo como parâmetro é inovadora, portanto, coube um estudo a parte, apresentado no item 3.1.3. Mas pode-se adiantar que as Configurações de Dedo são, na verdade, traços das Configurações de Mão. Elas indicam a posição de cada dedo em um dado Formato de Mão.

O conjunto de Formatos de Mão varia de LS para LS. Também dentro de uma mesma LS, pode haver ocasionalmente o uso de um Formato de Mão não estabilizada. O conceito de Configuração de Dedo e suas representações gráficas na ELiS permitem inclusive o registro destes Formatos de Mão inusitados, casuais, criados seja por um motivo estético/poético, ou jocoso, ou circunstancial, ou qualquer outro. Um sistema de escrita das LS que limitasse rigidamente o número de Formatos de Mão

⁶ Agradeço à amiga Rosemeire Berniere pela colaboração na criação da representação deste novo parâmetro.

representadas não seria totalmente eficaz, principalmente se pensarmos na possibilidade de sua utilização em várias LS.

A opção foi, então, estabelecer como parâmetro, as Configurações de Dedo, e não os Formatos de Mão, pois aquelas, além de permitirem grande flexibilidade ao sistema, são em número limitado e muito reduzido, o que é vantagem em uma escrita “alfabética”. Porém, continuo a elencar suas combinações mais estabilizadas em uma LS, ou seja, os Formatos de Mão mais freqüentes em determinada LS, pois é útil para facilitar a escrita de iniciantes.

Apresentarei inicialmente os visografemas que compõem cada parâmetro da ELiS e a seguir, farei uma explicação da estrutura sobre a qual se organizam, especialmente o parâmetro Configuração de Dedos.

3.1. 10s visografemas

A ELiS, como já mencionei anteriormente (item 3.1), privilegia a escrita de quatro parâmetros: Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (Mov). Cada um destes parâmetros é composto por vários *visemas*, cujas representações gráficas denominamos *visografemas*, e seu conjunto, *visograma*. Estes termos correspondem respectivamente ao conceito aproximado de *fonemas*, *letras* e *alfabeto* em uma LO.

As formas gráficas dos visografemas foram escolhidas desde o início da criação do sistema, quando ele ainda era *AlfaSig*, dentre os símbolos já disponíveis no programa *Word*, de modo a lembrar visualmente, sempre que possível, os visemas que representavam.

Mas recentemente, Peixoto (2007) desenvolveu uma fonte *True Type* para viabilizar a escrita digital em ELiS. Baixando esta fonte no arquivo de fontes de um computador qualquer e seguindo a orientação de correspondências das teclas, pode-se fazer uma digitação fluente com um teclado comum, sem necessidade de programas especiais para sua utilização digital ou impressão.

Há 90 visografemas na ELiS e eles são assim agrupados:

- 10 visografemas no parâmetro CD, sendo 5 para representações do polegar, 4 para os demais dedos, e 1 em comum. (v. quadro 1)
- 6 visografemas no parâmetro OP (v. quadro 2)
- 35 visografemas no parâmetro PA, sendo 16 para representações de PA da cabeça, 6 do tronco, 6 dos membros, e 7 separadamente para a mão. (v. quadro 3)

-39 visografemas no parâmetro Mov, sendo 17 para movimentos externos da mão, 11 para movimentos internos da mão, e 11 para movimentos realizados sem as mãos. (v. quadro 4)

Em comparação aos alfabetos das LO, o visograma da ELiS possui um número elevado de elementos – noventa – contra uma variação de aproximadamente vinte a quarenta nos alfabetos. A diferença numérica, em si, entre alfabeto e visograma não me preocupa, pois entendo que as particularidades dos dois diferentes sistemas podem ser responsáveis pela discrepância. No entanto, um elevado número de elementos exige mais esforço da memória, e é desejável que o conjunto possa ser resumido, desde que isto não cause prejuízos à sua precisão.

Com o uso do sistema durante a pesquisa de campo, pude perceber que alguns visografemas com valores muito específicos são raramente utilizados, sendo preferencialmente substituídos por outros de escopo aparentemente mais amplo. Isto me possibilita prever que o próprio uso descartará elementos desnecessários, fazendo diminuir o conjunto. Concomitantemente a isso, será realizado estudo visético/visêmico minucioso para definir quais visografemas representam visemas, quais representam alovisos e procurarei manter apenas os que representam visemas.

3.1.1.1 Configuração de Dedos

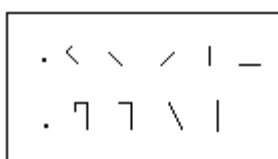
As configurações de dedo se subdividem em dois subgrupos: polegar e demais dedos (ver explicações mais detalhadas sobre este parâmetro no item 3.1.3). As representações dos seus visografemas com os respectivos significados são:

- *Polegar:*

- *fechado:* polegar dobrado em todas as suas articulações
- ◁ *curvo:* polegar dobrado apenas na segunda articulação⁷
- ∕ *paralelo à frente:* polegar estendido à frente da palma, paralelamente a ela
- ∖ *perpendicular à frente:* polegar estendido perpendicularmente à frente da palma
- | *paralelo ao lado:* polegar estendido, ao lado da palma, paralelamente a ela

⁷ Anatomicamente, as articulações são denominadas metacarpofalângica – que une os dedos à mão – e interfalângicas, ou apenas falângicas, que unem a primeira à segunda falange e a segunda à terceira (Testut, Latarjet, 1959). Nesta tese, estou denominando a articulação metacarpofalângica de 1^a. articulação; a articulação falângica que une a primeira falange à segunda, está sendo denominada 2^a. articulação; e a articulação falângica que une a segunda falange à terceira, está sendo denominada 3^a. articulação.

- *perpendicular ao lado*: polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma
- *Demais dedos*:
 - *fechado*: dedos dobrados em todas as suas articulações
 - ⌈ *muito curvo*: dedos dobrados na segunda e na terceira articulações
 - ┌ *curvo*: dedos arqueados nas três articulações
 - \ *inclinado*: dedos dobrados na primeira articulação
 - | *estendido*: dedos com todas as articulações estendidas

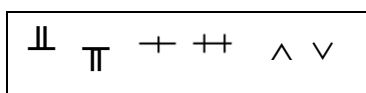


Quadro 1: Configurações de Dedos

3.1.1.2 Orientação da Palma

As diferentes orientações da palma foram incluídas na ELiS como um parâmetro, pois a sua realização é independente da configuração de dedos (v. item 3.1.3). São elas:

- ⌋ palma para frente
- ⌋ palma para trás
- ⊕ palma para dentro (voltada para a linha medial)
- ⊕⊕ palma para fora (voltada para a linha distal)
- ^ palma para cima
- ∨ palma para baixo



Quadro 2: Orientações da Palma

3.1.1.3 Ponto de Articulação

Os pontos de articulação se subdividem em quatro subgrupos: cabeça, tronco, membros e mão. As localizações de cada ponto de articulação não têm fronteiras

exatas, pois o corpo humano é um continuum. Isto pode levar a dúvidas em alguns sinais, cujas escritas só poderão ser reconhecidos por uma única forma com a passagem da ELiS por um processo de padronização da escrita, de ortografia. Os visografemas do parâmetro PA são:

Cabeça:

≠	espaço à frente do rosto
∩	alto da cabeça
⊆	atrás da cabeça
}	lateral da cabeça
ς	orelha
∩	testa
⊖	sobrancelha
∞	olho
⊖	maçã do rosto
λ	nariz
∩	buço
Ξ	boca
θ	dentes
ω	bochecha
∪	queixo
ψ	abaixo do queixo

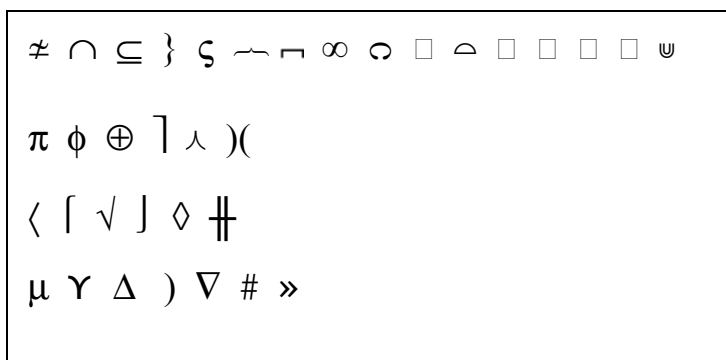
tronco:

π	pescoço
φ	tórax
⊕	espaço ao lado do tronco
⌋	ombro
∧	axila
)	abdômen

membros:

<	braço inteiro
[braço

√	cotovelo
]	antebraço
◇	pulso
‡	perna
<i>mão:</i>	
μ	palma da mão
Υ	dorso da mão
Δ	dedos
)	lateral de dedo
∇	intervalo entre dedos
#	articulação de dedo
»	ponta de dedo



Quadro 3: Pontos de Articulação

3.1.1.4 Movimentos

Os movimentos na ELiS são subdivididos em três subgrupos: externos à mão, internos à mão, sem as mãos. “É o formato da mão, a orientação da mão e a localização da mão que precisam ser especificados para cada sinal, e mudanças nestes parâmetros levam a movimentos.”⁸ (Crasborn, 2001:23). Entendo por movimentos externos, os que incluem o movimento de braço e/ou antebraço; movimentos internos são os realizados apenas com os dedos e as mãos; movimentos sem as mãos são os realizados por outras partes do corpo como olhos, bochechas, boca, sendo que este último grupo é o que abarca expressões faciais.

movimentos externos à mão:

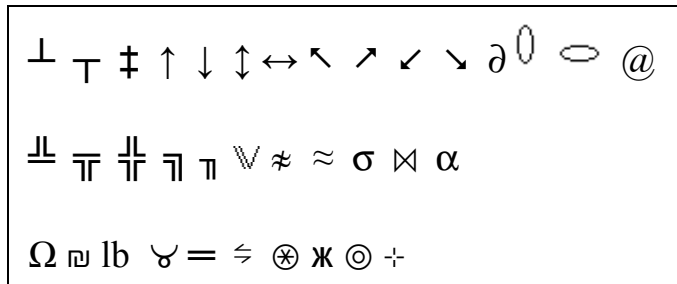
⁸ “It is the shape of the hand, the orientation of the hand, and the location of the hand that need to be specified for each sign, and changes in these parameters lead to movement”.

⊥	para frente
⊤	para trás
⊕	para frente e para trás
↑	para cima
↓	para baixo
↕	para cima e para baixo
→	para a direita
←	para a esquerda
↔	para a direita e a esquerda
↖	diagonal para cima e esquerda
↗	diagonal para cima e direita
↙	diagonal para baixo e esquerda
↘	diagonal para baixo e direita
∂	girar o antebraço
○	circular vertical
◌	circular horizontal
@	circular frontal

Obs.: As setas dos movimentos direcionais podem ter diacrítico incorporado para expressar diferenças no percurso do movimento. A linha reta é a representação *default*; ela pode ser substituída pela linha em zigue-zague, linha em espiral ou linha ondulada. Nestes casos, o movimento incorpora a variação, mas mantém sua direção e seu sentido. Por exemplo, em ↗̃, temos “movimento ondulado para a direita”; em ↘̃, temos movimento em zigue-zague para baixo.

movimentos internos à mão:

⊥	abrir a mão
⊤	fechar a mão
⊕	abrir e fechar a mão
⊏	flexionar os dedos na 1 ^a . articulação
⊐	flexionar os dedos na 2 ^a . articulação
∨	unir e separar os dedos
≠	friccionar de dedos
≈	tamborilar de dedos



3.1.2 As regras

Sintetizo aqui, as condições que regem a organização dos visografemas e diacríticos da ELiS.

- 1- A ELiS é um sistema linear, escrito da esquerda para a direita, e, como mostrado no item 3.1.1, possui seu próprio conjunto de símbolos, o visograma.
- 2- Na ELiS, quatro parâmetros dos sinais de uma LS são representados, são eles: Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento.
- 3- A ordem em que os parâmetros são escritos é sempre a mesma para cada sinal: Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento. O parâmetro Movimento é omitido quando é ausente no sinal.
- 4- No sinal monomanual, apenas a mão direita é representada. (Esta observação é significativa no que se refere à Configuração de Dedo na escrita do surdo canhoto e a alguns diacríticos, os quais serão explicados a seguir.)
- 5- No sinal bimanual, haverá também apenas quatro parâmetros, porém cada um com dois visemas, um representativo de cada mão, como se o espaço do parâmetro fosse uma cela subdividida verticalmente. Dentro de cada parâmetro de um sinal bimanual, o visografema da mão esquerda é representado antes do da mão direita.

- 6- No caso de *sinais bimanuais simétricos* (sinais em que as duas mãos realizam os mesmos visemas simultaneamente), haverá um sinal indicativo de *sinal simétrico (/)* no início da palavra e apenas um visema será escrito em cada parâmetro, valendo para as duas mãos.
- 7- No caso de *sinais bimanuais quase simétricos* (sinais em que as mãos realizam até dois visemas diferentes simultaneamente), o sinal indicativo de *sinal simétrico (/)* também será escrito no início da palavra, porém o parâmetro que não for simétrico deverá conter dois visografemas, um para cada mão. O recurso de *sinal simétrico* poderá ser usado quando no máximo dois parâmetros não forem simétricos.
- 8- No caso de *sinais bimanuais assimétricos* (sinais em que as mãos realizam visemas diferentes simultaneamente), cada um dos quatro parâmetros deve conter informação para as duas mãos.
- 9- No caso de *sinais bimanuais assimétricos de apoio* (sinais em que a mão-dominante participa apenas como PA) os visografemas a serem escritos serão os da mão dominante, com exceção do PA, que será o da mão não-dominante.
- 10- Quando há alteração de um visema dentro de um parâmetro durante a realização de um único sinal, esta alteração será expressa como movimento (v. item 3.1.1.4). No caso de alteração de Configuração de Mão, esta será expressa no parâmetro movimento, como movimento interno da mão. No caso de alteração da orientação da palma ou do ponto de articulação, esta será expressa como movimento externo da mão. No caso de alteração de movimento, este será expresso pelo próprio símbolo de movimento usado como diacrítico no parâmetro movimento.
- 11- A palavra *digitada* com o alfabeto dactilológico terá apenas o parâmetro Configuração de Dedos, repetido para cada letra da LO que estiver sendo representada por visografemas.
- 12- Palavras realizadas com soletração rítmica poderão ter o parâmetro Configuração de Dedos repetido tantas vezes quantas forem necessárias e a ele se seguirá o parâmetro que houver sido incorporado à palavra: Orientação de Palma, quando esta não for

para frente; Ponto de Articulação, quando este for diferente do espaço neutro; movimento, quando houver algum.

- 13- Uma palavra é separada da outra por espaço em branco.
- 14- Os sinais de pontuação usados em LO são usados também na ELiS, com valores aproximados (já que de uma língua a outra, pode haver variações de regras de uso de vírgula, parênteses e outros). O ponto final e os dois pontos são pequenos círculos para que não sejam confundidos com diacríticos ou Configuração de Dedo. Algumas informações gramaticais dadas por expressões faciais – como subordinação de orações encaixadas, os tipos de frase (interrogativo, exclamativo, afirmativo e imperativo) também são expressos pela pontuação.

3.1.2.1 Os diacríticos

O diacrítico é “*um signo gráfico adjunto a um grafema simples do alfabeto, a fim de transcrever um fonema diferente daquele que transcreve esse grafema*” (Dubois, J. et alli, 2001). Explico, a seguir, as regras de usos dos diacríticos em cada parâmetro da ELiS:

1- *Diacríticos usados no parâmetro Configuração de Dedos:*

-Os visografemas do parâmetro Configuração de Dedos podem receber os diacríticos de orientação do eixo Pulso/Palma. Estes diacríticos são os mesmos símbolos dos visografemas de Orientação da Palma, porém são escritos acima e à direita dos visografemas de Configuração de Dedos e em tamanho menor.

Os visografemas de Mov também podem figurar como diacríticos de movimento no parâmetro CD se for necessária a representação de letras do alfabeto manual que possuem movimento. Na LIBRAS são Ç, H, J, K, X, Y e Z. Os diacríticos são escritos acima e à direita do visografema a ser detalhado.

2- *Diacríticos usados no parâmetro Ponto de Articulação:*

- Os visografemas do parâmetro Ponto de Articulação podem receber os diacríticos de lateralidade, que indicam “lado direito” (>) e “lado esquerdo” (<), se for informação necessária. Os diacríticos são escritos acima e à direita do visografema a ser detalhado.

- Se houver contato, os visogramas do parâmetro Ponto de Articulação devem ser sublinhados com traço contínuo para contato parado ou contínuo (—) e com traço descontínuo para contato intermitente (---). Estes são os diacríticos de contato.

3- *Diacríticos usados no parâmetro Movimento:*

- Os visogramas do parâmetro Movimento podem receber os diacríticos de repetição do movimento (˙), ou alternância das mãos (˙) quando necessário. Os diacríticos são escritos acima e à direita do visograma a ser detalhado.

-Os visogramas do parâmetro Movimento podem receber os diacríticos de dedo, que indicam qual dedo participa do movimento (1, 2, 3, 4, 5, respectivamente para os dedos polegar, indicador, médio, anular e mínimo), quando necessário. Os diacríticos são escritos acima e à direita do visograma a ser detalhado.

-Os visogramas do parâmetro Mov podem servir como diacríticos deste mesmo parâmetro no caso de sinais que têm o parâmetro movimento formado por uma composição de mais de um movimento.

Resumindo, os diacríticos utilizados na ELiS são (além dos sinais diacríticos, incluo nesta seção sinais de pontuação):

- a) Diacrítico de orientação do eixo pulso-palma⁹: π (para trás), \dashv (para dentro), $\dashv\dashv$ (para fora), \wedge (para cima), \vee (para baixo).
- b) Diacrítico de lateralidade: $>$ (lado direito), $<$ (lado esquerdo)
- c) Diacrítico de contato: $_$ (contato contínuo), $_ _ _$ (contato intermitente)
- d) Diacrítico de repetição: \dots (repetição de movimento)
- e) Diacrítico de alternância: \cdot (movimentos alternados)
- f) Diacrítico de dedos: 1 (polegar), 2 (indicador), 3 (médio), 4 (anular), 5 (mínimo).
- g) Diacrítico de movimento: (visogramas do parâmetro Mov)
- h) diacrítico de sinal simétrico: $//$
- i) separação de palavras: (espaço em branco)

⁹ Estabeleço como eixo pulso-palma, o eixo imaginário longitudinal que “trava” a articulação do pulso e indica a direção da mão. Considerando um Formato de Mão aberta (todos os dedos estendidos), o eixo pulso-palma indica a orientação das pontas dos dedos.

- j) ponto final: °
- k) dois pontos: °

3.1.30 *Parâmetro Configuração de Dedos*

Para constituir o parâmetro Configuração de Dedos e sua justificativa teórica, realizei um estudo interlingüístico que ora apresento. Neste estudo, foi observada uma classe da categoria Configuração de Mão (CM), o Formato de Mão (FM), com suas duas subclasses – Dedos Seleccionados e Posição de Dedos – em quatro LS, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Língua de Sinais Americana (LSA), a Língua de Sinais Britânica (LSB) e a Língua de Sinais Espanhola (LSE). Para representar os FM analisados, foram usados os visografemas da ELiS (v. item 3.1.3.4, Tabela 2 para descrições). A representação dos dedos na ELiS, a qual será explicada oportunamente no corpo do texto, é compatível com o modelo teórico de representação de FM de Sandler (1996), escolhido para fundamentar este estudo.

Segundo Sandler (1996), as duas classes que mais se destacam na categoria Configuração de Mão são Formato de Mão e Orientação da Palma. Além destas, a autora apresenta evidências para a subdivisão da classe FM em duas subclasses, Seleção de Dedos e Posição de Dedos, sendo que a primeira se refere aos dedos que são envolvidos na realização de um sinal e a segunda, à posição dos dedos, por exemplo, curvo ou estendido. Segundo Sandler (1996), a independência destas duas subclasses pode ser demonstrada por duas generalizações: 1) os dedos seleccionados assumem a mesma posição um do outro, e 2) em um morfema, a seleção de dedos pode se manter e a posição ser alterada.

Analisei, neste estudo, como a subclasse *Posição de dedos* se inter-relaciona na LIBRAS, LSA, LSB e LSE, a partir de quadros de FM elaborados por vários autores (v. item 3.1.3.1, a seguir) para as quatro LS em questão.

3.1.3.1 *Quadros de Formato de Mão*

Estabelecer um quadro de FM de uma LS não tem sido simples. É uma tarefa que tem sido baseada em diferentes critérios, o que relativiza qualquer análise neles pautada, como esta. Mesmo assim, considero o estudo relevante do ponto de vista da análise inter-lingüística. Para esclarecimento de nomenclatura, vale ressaltar que de todos os autores consultados, apenas Stokoe ocupou-se em criar uma terminologia específica para o novo objeto de estudo, a LS, e apresentou o termo *chereme* em

substituição a fonema e *allochere* no lugar de alofone. Alguns dos demais autores acataram-na e mesclaram-na com a nomenclatura própria para o estudo das LO e outros simplesmente continuaram utilizando integralmente esta última.

O quadro de FM da LIBRAS aqui apresentado foi elaborado por Ferreira-Brito (1995). A autora não explicita os critérios que usou para a definição do quadro, afirma apenas que “*até agora identificamos quarenta e quatro configurações de mão em LIBRAS*” (Ferreira-Brito, 1995:219), apesar de apresentar, de fato, 46 FM.

Os FM da LSA, LSB e LSE aqui apresentados foram consultados alguns em seus originais (Stokoe, 1965; Brien, 1992 e Baell, 1999, respectivamente) e os demais, foram obtidos em citação de Baell (1999). Os FM da LSA considerados neste estudo reúnem os reconhecidos por Stokoe (1965), que são 19, e os de Friedman (1977), que totalizam 41. Em relação aos símbolos que representam os 19 FM identificados por Stokoe (1965), o autor afirma apenas que “*os próximos dezenove [símbolos] representam configurações de mão usadas como dez e algumas destas são usadas também como tab. A maioria deste grupo de dezenove será imediatamente reconhecida pelo leitor que sabe e usa o alfabeto manual americano, apesar de que aparências enganam.*”¹⁰ No entanto, Stokoe também não explicita os critérios que utilizou para agrupar estes como os FM da LSA.

Além dos FM identificados por Stokoe (1965) e por Friedman (1977), fazemos menção ao quadro de FM nativas da LSA elaborado por Sandler (1996) com critérios e objetivos bastante específicos. A autora agrupou vinte FM que denominou de Formatos de Mão Nativos da LSA. Deste quadro, a autora excluiu os FM que tinham os mesmos dedos selecionados e se diferenciavam apenas por sua posição (ex: fechado ou aberto) e também os FM dos números e de letras digitadas do alfabeto do inglês. Segundo a autora, estes FM não aparecem em nenhum outro uso da língua, são extremamente marcados e não parecem ser relevantes para a visologia da LSA. Para Sandler (1996), estas formas são provavelmente representadas holisticamente na mente dos usuários, e não se dividem nas subclasses *Dedos Selecionados* e *Posição de Dedos*.

Brien (1992) igualmente não esclarece como chegou ao número de 57 FM da LSB. O único critério explícito que menciona é “*os Formatos de Mão significativos*

¹⁰ “*The next nineteen [symbols] stand for hand configurations used as dez and some of these are also used as tab. Most of this group of nineteen will be immediately recognized by the reader who knows and uses the American manual alphabet, but appearances are misleading.*”

em LSB são aqueles que causam diferença de significado”¹¹ (Brien, 1992:19), o que, mais precisamente, é um conceito reduzido de visema. Mas o método utilizado para comprovar se um FM é ou não visema, não é apresentado. Brien simplesmente afirma que “*o corpo principal deste dicionário distingue cinquenta e sete configurações de formato de mão contrastivas e separadas, as quais podemos tecnicamente descrever como fonemas ou quiremas de formato de mão*”.¹² (Brien, 1992:19).

Baell (1999) foi bastante clara quanto aos seus critérios para o estabelecimento do quadro visêmico de FM da LSE. A autora partiu de seu estudo das variantes viséticas da LSE e a estas variantes aplicou quatro critérios para decidir se determinado FM era viso ou visema, são eles: “*identificação de pares mínimos, distribuição complementar, variação livre e semelhança fonética*”¹³ (Baell, 1999:90). Infelizmente não temos informação de como os demais quadros foram definidos.

Baell afirma que “*a medida que os lingüistas foram aprofundando mais na análise dos quiremas contrastivos da língua de sinais pesquisada, foram-se somando novos quiremas que completavam as listas anteriores.*”¹⁴ (Baell, 1999:75). Porém, o que parece haver entre os diferentes quadros de FM elaborados para uma mesma LS, não é apenas o acréscimo de novos FM decorrentes de sua recente descoberta ou identificação, e sim, a diferença de critérios (ainda que implícitos) utilizados por seus autores. Isto porque alguns FM presentes em quadros mais antigos estão ausentes em um posterior. Além disto, um estudo como o de Sandler (1996), em que seu quadro de FM da LSA atende a um objetivo bastante específico, agrupar os FM nativos da LSA, o número de FM é menor do que os anteriores citados por Baell (1999) de Klima (1975), Friedman (1977), Battinson (1978) e Wilbur (1987), os quais identificaram, respectivamente, 40, 41, 45 e 36 FM.

Estas divergências, no entanto, não foram relevantes para esta pesquisa, cujo objetivo foi apenas analisar como se relaciona o traço *Posição de Dedos* nas LS

¹¹ “The significant handshapes of BSL are those which bring about a change in meaning”.

¹² “The main body of this dictionary distinguishes fifty-seven separate, contrastive handshape configurations, which we can technically describe as handshape phonemes or cheremes”.

¹³ “Identificación de pares mínimos, distribución complementaria, variación libre y semejanza fonética”.

¹⁴ “A medida que los lingüistas han profundizado más en el análisis de los quiremas contrastivos de la lengua de signos investigada, se han ido sumando nuevos quiremas que completaban los listados anteriores”.

brasileira, americana, britânica e espanhola, sejam eles visos ou visemas nas referidas línguas. Apresentarei uma interpretação estatística das ocorrências encontradas e extrairéi daí algumas reflexões iniciais. Antes, porém, cumpre apresentar a organização do parâmetro CD da ELiS.

3.1.3.2 Representação de Formato de Mão na ELiS

No sistema de escrita ELiS, as duas classes que formam a categoria Configuração de Mão – Formato de Mão e Orientação da Palma – são representadas separadamente. As duas subclasses de FM – Dedos Seleccionados e Posição de Dedos – são representadas simultaneamente, conforme explicaremos a seguir. À representação de cada dedo, por abrigar estas duas subclasses, denomino Configuração de Dedos (CD). A combinação de CDs que formam a representação total da mão é o já reconhecido FM. Dos quatro parâmetros da ELiS (v. 3.1), CD é o único cujos visemas são, na verdade, traços explícitos e, portanto, apresenta uma estrutura interna.

As CD se combinam simultaneamente em um eixo sintagmático e um paradigmático. Em um sintagma, os elementos coexistem simultaneamente e são arranjados em seqüência, a qual é previsível em maior ou menor grau. Além disto, a ordem dos elementos é significativa e a escolha de um não exclui a de outros. Já em um paradigma, os elementos são agrupados em seqüência aleatória e a escolha de um elemento implica a exclusão de todos os outros (Saussure, 1995).

No contexto das combinações das CD, isto significa dizer que, sintagmaticamente, todos os dedos de uma configuração de mão são representados simultaneamente em uma estrutura seqüencial – um dedo após o outro – e a ordem das representações é significativa e invariável – o primeiro dedo a ser representado é o polegar, seguido do indicador, médio, anular e mínimo, em uma ordem anatômica. Paradigmaticamente, há diferentes representações para cada dedo – estendido, curvo, inclinado dentre outros – e a escolha de uma exige essencialmente a exclusão das outras.

As combinações mais estáveis das CD correspondem ao conjunto de Formatos de Mão mais comuns de uma dada LS.

Retomando as letras apresentadas no item 3.1.1.1, observe-se que, na ELiS, o polegar tem uma representação diferenciada dos demais dedos. Suas linhas são menores e as posições que pode assumir e seus respectivos símbolos são:

- *fechado*: polegar dobrado em todas as suas articulações
- ◁ *curvo*: polegar dobrado apenas na primeira articulação
- ∕ *paralelo à frente*: polegar estendido à frente da palma, paralelamente a ela
- ∖ *perpendicular à frente*: polegar estendido perpendicularmente à frente da palma
- | *paralelo ao lado*: polegar estendido, ao lado da palma, paralelamente a ela
- *perpendicular ao lado*: polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma

Os demais dedos assumem as seguintes posições, assim representadas:

- *fechado*: dedos dobrados em todas as suas articulações
- ⌊ *muito curvo*: dedos dobrados na segunda e na terceira articulações
- ⌋ *curvo*: dedos arqueados nas três articulações
- ∖ *inclinado*: dedos dobrados na terceira articulação
- | *estendido*: dedos com todas as articulações estendidas

Neste contexto, os conceitos indicam:

-*Fechado*: dobrado em todas as articulações. No caso de o polegar estar fechado, este faz contato com a extensão dos demais dedos ou com a palma; no caso de os demais dedos estarem fechados, estes fazem contato com a extensão do polegar ou com a palma.

-*Muito curvo*: totalmente dobrado em todas as articulações, com exceção da articulação metacarpofalângica, MCF, a falange que une os dedos à palma da mão.

-*Curvo*: levemente flexionado em todas as articulações, sem contato das pontas com a extensão dos dedos ou com a palma;

-*Inclinado*: dobrado na MCF e estendido nas demais articulações;

-*Estendido*: dedo estendido em todas as articulações;

Assim, na ELiS, ao se representar a seleção de dedos, suas posições serão simultaneamente indicadas. A escrita das combinações de CD foi construída sobre a seguinte estrutura:

- 1- Mão esquerda e mão direita são representadas igualmente, sem espelhamento.

- 2- Os FM na ELiS são escritos da esquerda para a direita, iniciando-se pelo polegar até o dedo mínimo, seguindo a ordem anatômica da mão direita (da esquerda para a direita, como todo o sistema): polegar, indicador, médio, anular e mínimo. Ex.: a combinação $\perp..|$ é lida “*polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma (—), dedo 2 estendido (|), dedos 3 e 4 fechados(. .), e dedo 5 estendido (|)*”, não importando se está representando a mão direita ou a esquerda.
- 3- Apesar de não ser feita a diferenciação de espelhamento entre mão esquerda e direita, o sistema não impede que ela ocorra para fins estéticos, enfáticos ou outros pragmáticos.
- 4- Na ELiS, todos os dedos são virtualmente representados – não apenas os selecionados – no entanto, a maioria das combinações não tem todos os dedos *explicitamente* representados, pois quando a mesma posição é assumida por todos os dedos subsequentes ao que se está representando, dispensa-se a sua escrita. Ex₁: o FM $||.$ é lido, “*polegar estendido paralelamente ao lado da palma (|), indicador estendido (|), médio e demais dedos fechados (.)*”. Observe-se que apenas três configurações de dedos são escritas, mas todos os cinco dedos estão ali representados. Ex₂: Já o FM $\perp..|$ é lido “*polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma (—), indicador estendido (|), médio e anular fechados (. .) e mínimo estendido (|)*”. Observe-se que este segundo FM precisou da representação explícita dos cinco dedos porque a posição do dedo mínimo (o último) é diferente da do seu anterior.
- 5- Na ELiS, a separação ou a união dos dedos, é um traço diferencial, assim como no modelo de Sandler (1996). Na ELiS, os FM que têm os mesmos Dedos Selecionados e mesmas Posições de Dedos e se diferenciam apenas por terem os dedos separados ou unidos, distinguem-se na escrita por um traço horizontal que perpassa os dedos unidos. Por exemplo, o FM $.|||$ é lido “*polegar fechado (.)*”

, indicador, médio e anular estendidos (|||) e unidos (†††), mínimo fechado(.).” O FM . |||. é lido “polegar fechado (.), indicador, médio e anular estendidos (|||), mínimo fechado(.)”. A forma marcada é a que tem os dedos unidos, pois a separada parece ser o padrão, inclusive para Sandler, como expõe na colocação “*Estou assumindo a tentadora pressuposição de que dedos separados – ou seja, dedos não unidos – é a situação padrão*”.¹⁵ (Sandler 1996:147). Portanto, quando os dedos 1, 2, 3 ou 4 estiverem unidos um ao outro, haverá um traço horizontal em sua representação.

- 6- Quando algum dedo estiver em contato com o polegar, haverá um pequeno círculo sobre a representação do dedo que faz o contato. Ex₁.: a combinação ◁| é lida “polegar curvo (◁), dedo 2 curvo (↘) e unido ao polegar (≡), dedo 3 e demais dedos estendidos (|).
- 7- Quando dois dedos se cruzarem, as linhas dos visografemas que os representam também aparecerão cruzadas. Ex₁.: a combinação . ✎. é lida “polegar fechado (.), dedo 2 estendido cruzado com o dedo 3 inclinado (✎), dedos 4 e 5 fechados(.).

3.1.3.3 Posição de dedos

As posições que os dedos podem assumir na realização de um FM são compartilhadas entre as LS. O que permite que as mesmas posições estejam presentes em diferentes LS é que elas não têm significado em si, são da segunda articulação da linguagem. *Posição de Dedos* é um traço, ou na nomenclatura de Sandler (1996), uma subclasse da classe Formato de Mão, a qual, juntamente com a classe Orientação da Palma, forma a categoria Configuração de Mão. Esta, combinada a outras categorias, formará um sinal com significado dentro de uma dada LS.

Neste estudo, verificamos as variadas *Posições de Dedos* na LIBRAS, LSA, LSB e LSE com o intuito de demonstrar, em cada língua e nas quatro comparativamente, a frequência das ocorrências das posições e de suas combinações mais usadas.

¹⁵ “I am making the tentative assumption that spread fingers – that is, fingers not joined – is the default case”.

3.1.3.4 Ocorrências de FM na LIBRAS, LSA, LSB E LSE

A tabela 1 mostra a ocorrência, nas quatro LS, dos FM listados. A coluna LIBRAS apresenta os FM encontrados por Ferreira-Brito (1995); a coluna LSA reúne os FM identificados por Stokoe (1965) e Friedman (1977); a coluna LSB reúne os FM apontados por Kyle e Woll (1985) e por Brien (1992); e a coluna LSE agrupa os FM reconhecidos por González (1992) e Baell (1999).

Para uma descrição de todos os FM analisados na Tabela 1, ver a Tabela 2 a seguir.

3.1.3.5 Ocorrências de Posição de Dedos nos FM da LIBRAS, LSA, LSB e LSE

A tabela 3, a seguir, traz uma visualização da subclasse *Posição de Dedos* no conjunto de todos os FM encontrados nas quatro línguas em questão, que perfazem um total de 85 FM. Na tabela, as letras indicam:

P, polegar; *I*, indicador; *M*, médio; *A*, anular; *m*, mínimo.

Os números se referem às posições, sendo que para a coluna do polegar significam:

- 1: estendido perpendicularmente ao lado da palma (—);
- 2: estendido paralelamente ao lado da palma (|);
- 3: estendido paralelamente à frente da palma (/);
- 4: estendido perpendicularmente à frente da palma (\);
- 5: curvo (^);
- 6: muito curvo (>);
- 7: fechado (•).

Para as colunas dos demais dedos, os números indicam:

- 1: estendido contínuo à palma (|);
- 2: estendido inclinado à frente da palma (\);
- 3: curvo (^);
- 4: muito curvo (>);
- 5: fechado (•).

Vários pontos podem ser abordados a partir destas duas tabelas de FM da LIBRAS, LSA, LSB e LSE. O que apresento a seguir são algumas observações estatísticas relevantes encontradas a partir destes dados.

1) *Posições mais freqüentes de cada dedo:*

P: fechado 26% (22 FM)

I: estendido 36% (31 FM)

M: estendido 32% (27 FM); fechado 31% (26 FM)

A: fechado 53% (45 FM)

m: fechado 48% (41 FM)

Nestas e nas observações que se seguem, *estendido* se refere a a) polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma, ou b) demais dedos estendidos contínuos à palma.

Observe-se que as posições mais freqüentes assumidas pelos dedos são ou *estendido* ou *fechado*. Estes dados comprovam a proposição de Sandler (1996:137) em que a autora afirma que “*the basic components of the position class are {open} and {closed}*”, sendo que o que Sandler denomina {open} and {closed} é o mesmo que estamos aqui denominando *estendido* e *fechado*. Nesta primeira observação, é interessante notar também a alta porcentagem dos dedos anular e mínimo na posição *fechado*, provavelmente devida à sua maior dependência anatômica de movimentos, principalmente do dedo anular.

2) *Posições mais freqüentes de todos os dedos:*

As posições *fechado*, *estendido* e *curvo* respondem pela maioria das posições assumidas pelos dedos nestes 85 FM.

	Polegar	Indicado	Médi	Anular	Mínimo
	r	r	o	r	
Estendido	20% (17 FM)	36% (31 FM)	32% (27 FM)	27% (23 FM)	32% (27 FM)
Fechado	26% (22 FM)	12% (10 FM)	31% (26 FM)	53% (45 FM)	48% (41 FM)
Curvo	20% (17 FM)	24% (20 FM)	19% (16 FM)	11% (9 FM)	11% (9 FM)

-A posição mais freqüente para quase todos os dedos – com exceção do indicador – é a posição *fechado*. (A porcentagem aparentemente menor no dedo médio é resultado de aproximação decimal. Os números são idênticos para as posições *estendido* e *fechado* neste dedo, 31,7%).

-A segunda posição mais freqüente é a posição *estendido*, com exceção do polegar, em que a porcentagem coincide com a da terceira posição mais freqüente.

-A terceira posição mais freqüente é a posição *curvo*, com exceção do indicador, novamente, em que a segunda posição mais freqüente é a *inclinado*, com 18% (15 FM).

Estas três posições são suficientes para a realização dos FM nas seguintes porcentagens individuais para cada dedo:

- P: 68,1%; I: 74%; M: 83,4%; A: 92,9%; m: 92,9%

Novamente, chama a atenção a alta – e igual – porcentagem de sinais realizados com apenas estas três posições dos dedos anular e mínimo.

Encontram-se aqui algumas restrições de posição pela seleção de dedos: a) os dedos anular e mínimo só se encontram na posição 2, *inclinado*, e na 4, *muito curvo*, acompanhados dos demais dedos na mesma posição; b) o dedo médio também não apresentou nenhuma ocorrência isoladamente na posição 4 e apenas três ocorrências na posição 2 em mesma condição; c) os dedos indicador e polegar, por serem os mais independentes anatomicamente, assumem posições mais variadas, com maior autonomia dos demais dedos, como mostram suas porcentagens.

3) Posições dos Dedos em cada LS

Observe-se a semelhança das porcentagens para a posição de cada dedo comparativamente na LIBRAS, LSA, LSB e LSE. Nas quatro línguas, os dedos anular e mínimo tiveram comportamento muito semelhante um ao outro; dos quatro dedos (indicador, médio, anular e mínimo), o indicador foi o que mais se diferenciou dos demais dedos, denotando maior independência deste dedo em relação aos outros três; o polegar também apresentou porcentagens bastante regulares entre as quatro línguas. Resumindo, a subclasse *Posição de Dedos* em cada dedo não apresentou variações significativas de uma língua para outra.

Na LIBRAS

	Polegar	Indicador	Médio	Anular	Mínimo
Estendido	24% (11 FM)	44% (20 FM)	33% (15 FM)	27% (12 FM)	36% (16 FM)
Estendido (2)	11% (5 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (3)	9% (4 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (4)	4% (2 FM)	_____	_____	_____	_____
Inclinado	_____	18% (8 FM)	13% (6 FM)	7% (3 FM)	7% (3 FM)
Curvo	18% (8 FM)	20% (9 FM)	18% (8 FM)	9% (4 FM)	9% (4 FM)
Muito Curvo	4% (2 FM)	7% (3 FM)	4% (2 FM)	4% (2 FM)	4% (2 FM)
Fechado	29% (13 FM)	11% (5 FM)	31% (14 FM)	53% (24 FM)	44% (20 FM)

Na LSA

	Polegar	Indicador	Médio	Anular	Mínimo
Estendido	19% (8 FM)	43% (18 FM)	26% (11 FM)	21% (9 FM)	29% (12 FM)
Estendido (2)	7% (3 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (3)	10% (4 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (4)	2% (1 FM)	_____	_____	_____	_____
Inclinado	_____	7% (3 FM)	10% (4 FM)	5% (2 FM)	5% (2 FM)
Curvo	24% (10 FM)	24% (10 FM)	21% (9 FM)	12% (5 FM)	10% (4 FM)
Muito Curvo	5% (2 FM)	14% (6 FM)	10% (4 FM)	7% (3 FM)	5% (2 FM)
Fechado	33% (14 FM)	12% (5 FM)	33% (14 FM)	55% (23 FM)	52% (22 FM)

Na LSB

	Polega r	Indicado r	Médio	Anular	Mínimo
Estendido	22% (14 FM)	38% (24 FM)	30% (19 FM)	27% (17 FM)	28% (18 FM)
Estendido (2)	8% (5 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (3)	5% (3 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (4)	11% (7 FM)	_____	_____	_____	_____
Inclinado	_____	17% (11 FM)	14% (9 FM)	8% (5 FM)	9% (6 FM)
Curvo	20% (13 FM)	27% (17 FM)	23% (15 FM)	13% (8 FM)	13% (8 FM)
Muito Curvo	3% (2 FM)	8% (5 FM)	3% (2 FM)	3% (2 FM)	3% (2 FM)
Fechado	31% (20 FM)	11% (7 FM)	30% (19 FM)	50% (32 FM)	47% (30 FM)

Na LSE

	Polega r	Indicado r	Médio	Anular	Mínimo
Estendido	27% (13 FM)	37% (18 FM)	29% (14 FM)	29% (14 FM)	37% (18 FM)
Estendido (2)	12% (5 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (3)	2% (1 FM)	_____	_____	_____	_____
Estendido (4)	12% (6 FM)	_____	_____	_____	_____
Inclinado	_____	14% (7 FM)	12% (6 FM)	8% (4 FM)	8% (4 FM)
Curvo	22% (11 FM)	29% (14 FM)	18% (9 FM)	8% (4 FM)	10% (5 FM)
Muito Curvo	2% (1 FM)	10% (5 FM)	4% (2 FM)	2% (1 FM)	2% (1 FM)
Fechado	22% (11 FM)	10% (5 FM)	37% (18 FM)	53% (26 FM)	43% (21 FM)

4) FM que combinam apenas as três posições:

Dos 85 FM analisados, 48 são formados por apenas estas três posições, o que corresponde à maioria de 56,4%.

Este dado reforça a idéia de que os FM nestas posições são menos marcados do que os FM em outras posições. Segundo Sandler (1996:139), os sete FM não marcados de consenso em seu estudo são \perp , \curvearrowright , \cdot , \cdot , \cdot , \cdot , \cdot . Destes, apenas o terceiro usa mais de uma posição, que é dedos fechados e polegar estendido paralelamente ao lado da palma – que aliás, é a segunda posição mais assumida pelo polegar. Além destes FM de consenso, outros 13 FM foram identificados por Sandler como FM Nativos da LSA. Dos 20 FM Nativos, apenas dois usam mais de uma das três posições mais frequentes, fechado, curvo e estendido. Os outros 18 FM são formados pelos cinco dedos em apenas uma das três posições mais frequentes.

5) FM que combinam apenas as três posições em cada LS analisada:

Foram encontradas em cada uma das LS analisadas, as seguintes quantidades de FM que combinam apenas as três posições:

-LIBRAS: 27 FM, 62,8%

-LSA: 28 FM, 68,2%

-LSB: 42 FM, 66,6%

-LSE: 27 FM, 57,4%

6) Combinação das três posições:

Dos 48 FM formados por apenas as três posições principais, a grande maioria é formada pela combinação de apenas duas delas. As proporções são assim distribuídas:

- Combinação de apenas uma posição: 16,6% (8 casos)

- Combinação de duas posições: 79,2% (38 casos)

- Combinação de três posições: 4,2% (2 casos)

Nos casos de combinação de apenas duas posições, as duas que são mais usadas são *fechado* e *estendido*, correspondendo a 52,6% (20 casos) das combinações, de conformidade com a observação 1.

7) FM em comum nas 4 LS:

Dos 85 FM analisados, 25 (29,4%) são compartilhados pelas quatro LS estudadas, conforme quadros de FM disponíveis para cada uma delas. Apesar de o número de FM compartilhados não ser tão grande assim, a frequência dos traços que os formam é bastante semelhante em cada língua e condizente com o total (v. observações 5 e 8).

8) FM em comum nas 4 LS, formados pelas três posições principais:

Dos 25 FM compartilhados entre as quatro LS estudadas, 20 (80%) são compostos pela combinação das três posições mais frequentes. Destes 20, 15 (80%) FM são formados pela combinação de apenas duas posições e nenhum usa as três posições simultaneamente.

Sintetizando, as estatísticas anteriormente apresentadas demonstram que 1) as posições mais assumidas pelos dedos nos FM tanto da LIBRAS, quanto da LSA, da LSB e da LSE são *fechado* e *estendido*, sendo que para os dedos anular e mínimo, a frequência da posição *fechado* é significativamente maior do que a das outras posições, e também maior do que a frequência desta mesma posição nos outros dedos; 2) a maioria dos FM que combinam estas três posições, combinam apenas duas de cada vez, e estas são também as posições *fechado* e *estendido*; e 3) os FM não marcados e os menos marcados, nomenclatura de Sandler (1996), são formados, em sua grande maioria pelos dedos em duas destas três posições.

Neste estudo abordei apenas quatro LS, mas as semelhanças estatísticas entre os traços de FM delas, aponta para uma possível generalização/universalização de organização fonológica das LS.

3.1.40 Curso ELiS

Para trabalhar todas estas informações de modo inteligível com um grupo de alunos não-lingüistas, e para que elas tivessem algum valor prático, usei vários recursos didáticos (v. item 4.4.3) e estruturei seqüencialmente os tópicos do curso (v. item 5). Isto não significa dizer, de maneira alguma, que os conhecimentos discutidos

no curso estiveram limitados ao que eu lhes levava, muito pelo contrário, minha organização, pautada em tópicos amplos, foi apenas a base para as discussões que tivemos. Porém, registro aqui a estrutura criada, a metodologia aplicada, pois servem de sugestão para futuros cursos ELiS.

O tempo para cada uma destas atividades pode ser bastante variável de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, com o número de alunos em uma turma, com os objetivos específicos do curso ou outros fatores. Este curso foi ministrado por mim em trinta horas, a um grupo de nove alunos e outro de treze alunos, todos surdos adultos, fluentes em LIBRAS, alunos de curso superior.

3.1.4.1 Passo 1: Embasamento teórico

Pelo estranhamento que uma escrita de LS ainda causa na grande maioria das pessoas, inclusive surdos usuários fluentes de LS envolvidos com o ensino das mesmas, é aconselhável iniciar um curso ELiS com uma discussão teórica sobre escrita em geral, sobre a diversidade de sistemas de escrita de LO e de LS, para que a idéia de unidade se desfaça e novas possibilidades possam ser recebidas e criadas (COULMAS, 1989; HIGOUNET, 2003; KRISTEVA, 1969; STOKOE, 1965; ESTELITA, 2007; BÉBIAN, 1825; BRIEN, 1992; PRILLWITZ, 1987; SUTTON, 1981).

Para fertilizar ainda mais o campo de uma escrita de LS, é interessante o exercício de pedir para que os alunos escrevam alguns sinais, da forma que acharem melhor, com os recursos que desejarem. Neste momento, intervenção alguma deve ser feita pelo(a) professor(a). Desenhos, outros sistemas de escrita, invenção própria, mescla de tudo, todos são recursos bem vindos. O objetivo desta atividade é aguçar o pensamento metalingüístico dos alunos, direcionando para *o que* deve haver na escrita de uma LS e *como* representar isso. As idéias dos alunos devem ser discutidas com o grupo.

3.1.4.2 Passo 2: Estrutura geral da ELiS

A seguir, o(a) professor(a) apresenta uma possibilidade de escrita já estruturada, que é a ELiS. Deve-se apresentar os visogramas apenas para que conheçam sua forma. Podem-se mostrar alguns textos, para que visualizem sua aparência.

Então, explica-se que todos aqueles símbolos são agrupados em quatro conjuntos, que unidos, são capazes de formar a base de um sinal. Os conjuntos são Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação, Movimento. A exemplificação neste momento com um sinal monomanual (ex.: *obrigado*) pode ajudar bastante. Logo após, é essencial mostrar a ordem em que estes parâmetros são escritos em uma palavra de LS, através da imagem das quatro celas¹⁶ que os abrigam. Isto pode ser feito com um *slide*, desenho no quadro, pôster, ou qualquer outro recurso visual. É preferível que o recurso permita o uso de cores diferentes para cada parâmetro para facilitar o agrupamento dos visografemas através do código de cores. Estabelecemos que a Configuração de Dedos é azul, a Orientação da Palma é laranja, o Ponto de Articulação é verde e o Movimento é vermelho.

Os detalhes de diacríticos e de celas que abrigam mais de um visografema (como em alguns sinais bimanuais) são deixados para um momento posterior.

É necessário então que os alunos saibam decodificar os visografemas. Para isso, utiliza-se novamente o recurso visual disponível e distribui-se para os alunos uma *ELiS decodificada* (v. anexo 4). É desejável que a *ELiS decodificada* aqui apresentada seja melhorada incluindo desenhos de cada visografema. O primeiro parâmetro a ser trabalhado não deve ser o de Configuração de Dedos, pois é mais complexo e deve ser deixado para um momento em que os alunos já consigam vislumbrar o que é escrever em LS. Dos outros três parâmetros, o que aparentemente exige um menor grau de abstração é o de Ponto de Articulação, podendo ser o primeiro a ser apresentado.

3.1.4.3 Passo 3: Visografemas de Ponto de Articulação

Etapa 1, lenga-lenga: Para apresentar os visografemas de Ponto de Articulação uma das formas é a apresentação cumulativa, em lenga-lenga, de cada um, com os alunos repetindo após o(a) professor(a) até que saibam grande parte deles de cor. Depois disso, alguns alunos voluntários podem ir ao quadro mostrar o que aprenderam, assim, todos revisam a decodificação, tiram dúvidas e têm a oportunidade de participar ativamente.

¹⁶ Celas são espaços imaginários onde são escritos os visografemas. Este recurso em sua forma materializada, o desenho de um quadrado, é usado apenas inicialmente no curso e não deve ser mantido na escrita corrente.

Etapa 2, jogo de memória: Uma outra estratégia complementar e que foi por mim utilizada, foi o jogo de memória. Para este jogo, confeccionam-se baralhos de Ponto de Articulação em que cada carta é um visografema deste parâmetro. Formam-se grupos de 3 a 5 alunos. Dois baralhos idênticos são entregues a cada grupo e o jogo transcorre como um jogo de memória comum. As cartas de ambos os baralhos são colocadas de cabeça para baixo e cada jogador vira duas cartas na sua vez, na tentativa de formar pares idênticos. Formando-os, joga novamente até errar e recoloca as cartas desencontradas nos seus lugares para que o próximo jogador possa fazer sua tentativa. Como o objetivo didático deste jogo é a memorização da decodificação dos visografemas, o aluno deve ler cada carta virada, mostrando no corpo, o Ponto de Articulação a que ela se refere.

Etapa 3, juiz: Outra variação do uso dos baralhos é um aluno ser juiz de um grupo também pequeno, de 3 a 5 alunos. Este aluno mostra uma carta de cada vez para seus colegas e, com a *ELiS decodificada* em mãos, marca ponto para o primeiro que conseguir ler a carta corretamente. Obviamente, outras atividades que estimulem a memorização dos visografemas podem ser criadas por novos professores, ou sugeridas pelos próprios alunos.

Etapa 4, escrita em cela: Depois de memorizados os visografemas de Ponto de Articulação, cada aluno deve desenhar em seu caderno (v. item 4.4.3.2.4) as quatro celas, com as cores correspondentes a cada uma, se possível (v. item 4.4.3.2.5). Neste exercício, os alunos, individualmente ou em duplas, pensam em dez (sugestão) sinais monomanuais e desenharam as quatro celas vazias para cada uma das palavras que irão escrever. A seguir, preenchem a cela verde do parâmetro Ponto de Articulação, a terceira cela, de cada palavra.

3.1.4.4 Passo 4: Visografemas de Movimento

Após completada esta tarefa, sugiro a apresentação dos visografemas de Movimento. O trabalho com estes pode ser semelhante ao realizado com os de Ponto de Articulação, repetindo as etapas de 1 a 4 do Passo 3. Segue-se a metodologia básica de apresentação de cada visografema, a memorização por parte dos alunos através de jogos, e a finalização com a escrita dos visografemas de Movimento na cela vermelha, a quarta cela, nas mesmas dez palavras do exercício anterior.

3.1.4.5 Passo 5: *Visografemas de Orientação da Palma*

O parâmetro Orientação da Palma, por conter apenas seis visografemas, pode dispensar a etapa 2 e 3 de memorização com jogos se o(a) professor(a) assim achar conveniente, mas deve também terminar com a etapa 4, a escrita dos visografemas na cela laranja, a segunda cela, a fim de ir formando as dez palavras.

Até este momento do curso, na experiência que desenvolvi, seis horas haviam se passado.

3.1.4.6 Passo 6: *Configuração de Dedos*

Etapa 1, lenga-lenga: Falta então apresentar os visografemas de Configuração de Dedos. Estes são, no início, apresentados como os demais, com memorização cumulativa apoiada no recurso visual escolhido pelo(a) professor(a), etapa 1 do Passo 3. No entanto, antes de passar aos jogos, deve-se explicar a combinação dos visografemas de Configuração de Dedos para que os alunos possam ler Formatos de Mão. É interessante, novamente, estimular a criação dos alunos.

Etapa 2, combinações: Pede-se que criem suas próprias representações de Formatos de Mão com as Configurações de Dedos da ELiS. Suas invenções são discutidas com o grupo. Na etapa de explicação das combinações de Configurações de Dedos, é essencial mencionar a ordem em que os dedos são representados (do polegar ao dedo mínimo seqüencialmente, da esquerda para a direita, invariavelmente), mostrar a diferenciação de união ou separação dos dedos, e o apagamento da representação de dedo(s). O apagamento ocorre quando a partir de determinado dedo todos os demais assumem a mesma posição (v. item 3.1.4.2). Exercícios práticos de escrita podem acompanhar estas explicações (v. item 5.2).

Etapa 3, jogos: Então, para a prática da leitura de combinações de Configurações de Dedos, recorre-se também aos jogos. São necessários baralhos não com os visografemas de Configuração de Dedos, os quais já devem estar memorizados, mas com combinações destas para que os alunos pratiquem a leitura deste parâmetro como um todo.

Etapa 4, escrita em celas: Termina-se esta atividade da mesma forma que as demais, completando a cela azul, a primeira cela de cada uma das dez palavras.

Etapa 5, troca de cadernos: Em seguida, pede-se que os alunos escrevam suas palavras em uma outra página do caderno, porém, sem as celas, sem as cores e principalmente, sem a tradução para o português, caso algum aluno a tenha utilizado.

Os cadernos devem ser trocados entre os alunos para que possam ler, pela primeira vez, o que outra pessoa escreveu em LIBRAS. Não é necessária uma demasiada preocupação do(a) professor(a) para que todas as palavras estejam escritas corretamente, mesmo porque nem todos os detalhes da escrita já terão sido apresentados até este ponto. Os próprios alunos devem fazer o exercício de ler o que o outro escreveu, inclusive relevando possíveis “erros”. As duplas que trocaram cadernos devem verificar o resultado da leitura feita pelo colega.

Na pesquisa de campo realizada, seis horas foram necessárias para este trabalho com o parâmetro Configuração de Dedos.

3.1.4.7 Passo 7: sinais bimanuais e diacríticos

Após a apresentação de todos os visogramas, e da explicação de como combinar os de Configuração de Dedos, o básico da ELiS está explicado. Passa-se então ao detalhamento de como representar sinais bimanuais, diferenciando os bimanuais simétricos dos assimétricos, e neste último grupo, diferenciar também os bimanuais assimétricos de apoio (v. item 5.2). Os diacríticos devem ser apresentados por parâmetro, mostrando qual detalhamento é possível atribuir a cada um.

3.1.4.8 Passo 8: textos

Etapa 1, atividades pré-textuais: Tendo aprendido o funcionamento do sistema, pede-se que os alunos escrevam pequenos textos. Os estímulos para a escrita de texto podem ser os mais variados possíveis. Em minha pesquisa, usei figuras para incitar o desenvolvimento de narrativas. Pode-se usar também pequenas filmagens, diálogos, tiras cômicas, *realia* (objetos reais), uma brincadeira para posterior descrição da mesma, enumeração de regras de um jogo ou de passos de um processo, *brain storm* a partir de palavras-chaves e tantas outras formas quantas a criatividade do(a) professor(a) permitir.

Neste estágio inicial de escrita de textos, foi bastante produtivo o trabalho em dupla. Os alunos se ajudavam na criação da estória, na organização textual e na descoberta da forma escrita dos sinais.

Etapa 2, produção de texto: Na atividade de produção textual, cada dupla deve escrever um texto (o qual provavelmente será curto). O(a) professor(a) corrige o que atrapalha a compreensão e outros pontos que tenham sido sistematicamente apresentados em aulas anteriores. É interessante que não se corrija *tudo* nos primeiros

textos, pois pode ser desanimador. O grau de exigência deve ser aumentado gradativamente, à medida em que os alunos praticam a escrita.

Etapa 3, leitura de textos: Depois de escritos os textos, duplas voluntárias escrevem no quadro seus trabalhos para que o restante da sala faça uma leitura conjunta. Uma variação da leitura do trabalho de colegas é a troca de cadernos. Esta etapa de leitura do outro é essencial para o deleite da possibilidade de ler em LIBRAS, (esta atividade foi bastante prazerosa durante a pesquisa) e para sentirem a necessidade de fazer sua produção inteligível a outros. É o início do uso social da escrita, que é o que faz com que a escrita exista de fato.

Na pesquisa realizada para esta tese, 12 horas foram dedicadas à produção textual, o que permitiu que os alunos lessem e produzissem textos curtos, ainda com alguns desvios das regras do sistema, porém, autênticos.

Etapa 4: escrita/leitura individual: As últimas seis horas do Curso ELiS para esta pesquisa foram dedicadas à escrita e leitura de cartas de amigo secreto, uma outra forma de produção textual que exige trabalho individual, que incita a curiosidade e o desejo de escrita e que tem um bônus de harmonização da turma. Também foram compiladas todas as produções dos alunos para que eles pudessem visualizar o caminho que tinham percorrido desde o início, quando a escrita de palavras simples ainda era ‘mistério’, até onde a escrita de texto ainda exigia esforço, mas não era mais segredo.

3.1.4.9 Passo 9: Prosseguimento

Se o(a) professor(a) dispõe de mais horas de curso, avança-se na direção da proficiência. Intensifica-se a produção de textos. O(a) professor(a) pode estimular a criação própria dos alunos na área de interesse de cada um, a tradução de textos em português que sejam relevantes para eles, a transcrição de vídeos em LIBRAS, e principalmente, a compilação dos trabalhos dos alunos, para que outros tenham material de leitura.

3.2A ELiS NOS DICIONÁRIOS DE LS

Há vários instrumentos culturais que servem para, além de outras coisas, a padronização da língua escrita: legislação, normatização gramatical, dicionarização, todos acolhidos pela escola formal. Como já argumentado em capítulo anterior (item 2.2), não trabalhei ainda a normatização da escrita da LIBRAS com o sistema ELiS.

Apóio o pensamento de Oliveira (1999) e Souza (2001, 2006) que argumentam que a padronização da escrita surge com o uso da mesma, e não ao contrário, que o uso deve surgir após uma normatização. No entanto, como os surdos não são uma sociedade ágrafa, o desejo de dicionarização dos sinais da LIBRAS é grande, e já existem hoje, no Brasil, vários dicionários de LS, quase todos de alcance apenas local.

Abordo neste momento, a questão da dicionarização de sinais, usando alguns sistemas de escrita de LS e, mais detidamente, usando a ELiS.

Há várias maneiras de se organizar um dicionário, tanto no nível de sua microestrutura – o que considerar internamente em cada verbete – quanto no nível de sua macroestrutura – os critérios de classificação das entradas. Considerarei apenas o nível da macroestrutura. Tratarei brevemente da classificação em dicionários de LO e em dicionários de LS e passarei à explicação de minha proposta de classificação para os dicionários de LS usando a ELiS.

Atualmente, no ocidente, é difícil pensar em um dicionário que não seja alfabeticamente organizado. No entanto, a forma que o corpo de um dicionário deve assumir é uma decisão a ser tomada pelo lexicógrafo, e uma das perguntas a serem respondidas por ele é “*o arranjo das entradas é temático ou alfabético?*” (Welker 2004:81).

Ao longo da história de criação dos dicionários, diferentes formas de classificação foram e ainda são utilizadas, podendo estas ser tipificadas em dois grandes grupos: *onomasiológico* ou *semasiológico*. A organização onomasiológica é temática, agrupa as palavras por idéias afins, por exemplo, alimentos, vestuário, países; a semasiológica organiza as entradas segundo a forma das palavras, seja pela ordem alfabética, obedecendo à ordem das letras do alfabeto conforme estabelecida para cada língua, seja por algum outro critério, como o *Kitab al-‘ayn*, mencionado por Collison (1982), organizado segundo a fonética, partindo das palavras iniciadas com sons guturais até as iniciadas com sons labiais.

Os agrupamentos semânticos são subjetivos e podem seguir qualquer viés pretendido pelo autor do dicionário, seja religioso, político, tentativas de conceitualizações universais, ou quaisquer outros. Este fato dificulta a consulta do usuário, que nem sempre encontra uma palavra onde a busca. Porém, encontrando-a, este dicionário pode ser bastante prático, principalmente na produção textual. Dentre os dicionários onomasiológicos, há o analógico (Welker, 2004:50), em que uma palavra é escolhida como entrada por sua capacidade de convergir várias outras

palavras. Esta convergência pode ser semântica, no caso em que o significado de uma palavra faz lembrar uma outra, ou morfológica, em que as flexões e derivações é que são responsáveis pelo agrupamento das palavras.

Os dicionários alfabéticos já foram organizados em um agrupamento simplesmente A (critério de observação apenas da primeira letra), AB, ABC, até chegar à sistemática ordenação de todas as letras. Porém, a organização alfabética nem sempre foi bem aceita. Segundo Collison¹⁷ (1982:40), “*seria arriscado pressupor que tanto os gregos quanto os romanos eram a favor do uso de arranjos alfabéticos no corpo de seus dicionários [...]. Alguns dos primeiros léxicos foram organizados por assunto [...] uma vez que este era um método mais lógico do que o arranjo alfabético, o qual agrupa os tópicos apenas pela ocorrência acidental de sua primeira letra.*”

Apesar disto, a estruturação alfabética de dicionários firmou-se na literatura por sua incomparável superioridade quanto à facilidade de localização do item buscado.

3.2.1 Classificação em alguns dicionários de Línguas Orais

Encontra-se a organização alfabética na maioria dos dicionários citados por Collison (1982), mesmo em dicionários muito antigos como o de Zenodotos (325-234 a.C), da biblioteca de Alexandria, um glossário dos termos difíceis em Homero, ou no de Marcus Verris Flaccus (10 a.C), compilador do primeiro *lexicon* de latim, ou ainda no de Santo Isidore (560-636) que continha informações etimológicas. No entanto, a ordem alfabética não era ainda como a concebemos hoje. A maioria não ia além da organização A ou AB, ou seja, era observada a ordem apenas da primeira, no máximo da primeira e segunda letras.

Algumas obras antigas importantes que usaram a ordem alfabética são o Suidas (de autor desconhecido), um dicionário enciclopédico abrangente do início do século XI; o de Nicot (1530-1600), primeiro dicionário de francês; o de Antoine Furetière, publicação póstuma de 1690, um seguidor do Suidas, com ordem alfabética, vocabulário de ciências e artes, termos populares, etimologia e uso cotidiano. Outra

¹⁷“*it would be dangerous to assume that either Greeks or Romans were in favour of using alphabetical arrangements for the contents of their dictionaries [...]. Some early lexicons were arranged by subject [...] since this was a more logical method than alphabetical arrangement which brings topics together only by the accident of initial letter order.*”

obra interessante é a do frei Pedro de Alcalá (1505), que compilou um dicionário Espanhol-Árabe, organizando as palavras por ordem alfabética e por partes do discurso. Anterior a ele, o *Promptorium*, supostamente compilado por Geoffrey, também foi organizado alfabeticamente (ordem AB ou ABC) e por partes do discurso, sendo os substantivos anteriores aos verbos.

Talvez determinados pelo tipo da língua, os dicionários chineses foram, desde o início, organizados por raiz, como o de Hsü Shên (55-149), em que constavam 540 raízes sob as quais 10.000 caracteres foram classificados e dentro de cada raiz, organizados por seus significados. Também o japonês Shôjû organizou 20.000 caracteres chineses por radicais. Além destes, Chang Yü e equipe (1716) organizaram 50.000 caracteres sob 2.000 radicais. No início do século XI, foi elaborado o Ruiju Myogisho, que trouxe uma classificação diferenciada: por forma e som.

Segundo Collison (1982), também os árabes organizaram dicionários por radicais, às vezes combinando a classificação por radical com a alfabética, como o Kitab al-‘ayn de al-Khalil Ibn Ahmad (786 d.C). Nele, as palavras foram listadas de acordo com seu primeiro som (do gutural ao labial) em uma ordem A, e de acordo com sua derivação, sendo as raízes de duas letras seguidas pelas raízes de três letras. Vale lembrar que nos alfabetos árabe e hebraico as vogais não são representadas por letras. O léxico consta de raízes de duas ou três consoantes. Ibn Durayd (837-934) organizou o Jamharat al-Lughah alfabeticamente de acordo com os terceiro, segundo e primeiro radicais, assim como o de Abu al-Qasim al-Zamakhshari (1075-1143). Já o de al-Jawhari (1003) foi organizado alfabeticamente, mas apenas de acordo com o último radical. A Academia Francesa lançou a primeira versão de seu dicionário também organizada alfabeticamente por raízes, mas alterou para a ordem apenas alfabética depois da publicação concorrente de Furetière. Também o dicionário de Calepinus (1435-1511) foi organizado por raízes.

Alguns onomasiológicos de destaque são o persa al-Khuwarazmi (X a.C) que trazia palavras técnicas de várias áreas, como teologia, medicina, filosofia, astronomia, música, alquimia; e o de Alexander Neckhm (1115-1217) que em três volumes organizou termos bíblicos, assuntos gerais e ferramentas e utensílios. Ainda na organização ideológica, citamos Etienne Dolet (1508-46), um humanista francês queimado na fogueira por blasfêmia, que escreveu o *Commentatorium linguae latinae* (1536-8) organizando suas entradas de acordo com as idéias contrastantes ou correlatas que expressavam.

3.2.2 Classificação em alguns dicionários de Línguas de Sinais

Em LS, a história não é diferente: também há variadas formas de organização de seus dicionários. Na construção de um dicionário de LS, uma questão anterior à classificação das palavras se levanta: como representar os sinais em papel. Alguns autores de dicionários optam por desenhos, outros por fotos, outros por descrições e outros por alguma forma de notação escrita, mas a maioria combina pelo menos duas destas formas.

No Brasil, os dicionários regionais de LS normalmente optam por desenho e descrição. Rabelo (1992), no volume I, organizou os sinais segundo a ordem alfabética de suas traduções para o português, e usou desenho e descrição dos sinais; no volume II, fez uma compilação onomasiológica dos sinais, usou apenas desenho e tradução para o português e incluiu exemplos de frases em LIBRAS, também em desenhos. Em Capovilla e Raphael (2001), que é atualmente o maior dicionário impresso da LIBRAS, ainda que bastante regional (São Paulo), a ordem adotada também é a alfabética do português e os autores usaram os recursos de descrição, escrita em *SignWriting* – um sistema americano de escrita das LS criado por Sutton em 1981 – definição em português e inglês, desenho do sinal e desenho ilustrativo. O dicionário britânico de Brien (1992) é organizado pela ordem alfabética do inglês e nele são usados fotografia, descrição em inglês e sistema de notação. O australiano Bernal (1998), também organizado pela ordem alfabética do inglês, usou apenas fotografias.

Dicionários digitais tendem a uma outra classificação, mais própria às LS. Tanto o dicionário elaborado pelo INES (Instituto Nacional para a Educação e Integração dos Surdos), disponível na internet, quanto o elaborado por Felipe (2005), através da Acessibilidade Brasil, são organizados por Configuração de Mão – que é uma ordem A – e dentro de cada Configuração, pela ordem alfabética do português. Esses dicionários oferecem também a opção de busca pela ordem alfabética do português. Apresentam descrição, definição em português, informações gramaticais e representam os sinais por filmagem. O dicionário de Felipe (2005) representa os sinais também por um sistema de notação baseado no português.

A grande dependência da LO na organização de dicionários de LS se dá pelo fato de nenhuma LS ter um sistema de escrita estabilizado. O sistema americano *SignWriting*, de Sutton (1981), é o mais difundido. No entanto, ainda não é reconhecido oficialmente como sistema de escrita de nenhuma LS.

A organização que aqui proponho para os dicionários de LS baseia-se na ELiS. É com ela que se torna possível, em um dicionário, uma classificação dos sinais totalmente “alfabética”. Uso o termo *alfabética* entre aspas, pois este não é exatamente o termo para nossa classificação (v. item 2.1.1). Ordem alfabética quer dizer, a rigor, a ordem das letras nos alfabetos grego, latino, hebraico, por exemplo, a começar por *alfa* ou *aleph*, seguida de *beta* ou *beth*, ou seja, uma ordem que se reporta às letras usadas na escrita fonográfica. Como na ELiS o que há é a representação de visemas, o mais adequado seria denominar esta classificação de “Ordem Visográfica”, o que farei a partir deste ponto do texto.

3.2.3 Ordem visográfica - Sugestão de classificação em dicionário de Língua de Sinais com entradas em ELiS

Conforme já comentado nas seções 3.2.1 e 3.2.2, há várias maneiras de se organizarem as entradas em um dicionário. Mesmo a ordem alfabética tem variações. A ordem visográfica que quero propor servirá à elaboração de um dicionário de LS com “ordem alfabética linear” (Welker, 2004:82), que é uma ordem alfabética estritamente em nível da 2ª articulação, sem agrupamentos semânticos.

Em ELiS¹⁸, cada palavra é escrita com uma ordem fixa dos parâmetros – CD, OP, PA e Mov – e esta é a ordem a ser seguida no momento de busca (ou organização, uma vez que ainda não existe dicionário visográfico) de uma palavra qualquer. Internamente a cada um destes parâmetros, criei também uma seqüência de organização dos visemas, que passo a apresentar a seguir.

3.2.3.1 Seqüência de Configurações de Dedo

A organização das Configurações de Dedo em um Formato de Mão dá-se sobre um eixo paradigmático e um sintagmático.

No eixo paradigmático, em que é definida a posição de cada dedo, a ordem visográfica é da posição mais fechada até a mais aberta. Assim, para o polegar, a ordem é: fechado, curvo, estendido perpendicularmente à frente da palma, estendido

¹⁸ Obviamente, o conhecimento da organização interna de uma palavra no sistema ELiS é condição básica para a compreensão da sugestão de organização das entradas em um dicionário visográfico de línguas de sinais. (Para uma explicação detalhada sobre a estrutura da ELiS, ver ESTELITA 2006, ou www.escritadesinais.org, ou o item 3.1 desta tese.)

paralelamente à frente da palma, estendido paralelamente ao lado da palma e estendido perpendicularmente ao lado da palma.

•	fechado
\	curvo
\	estendido perpendicularmente à frente da palma
/	estendido paralelamente à frente da palma
	estendido paralelamente ao lado da palma
—	estendido perpendicularmente ao lado da palma

Quadro 1: Ordem visográfica das Configurações de Dedo do polegar

Para os demais dedos, a ordem é: fechado, muito curvo, curvo, inclinado e estendido.

•	fechado
\	muito curvo
\	curvo
\	inclinado
	estendido

Quadro 2: Ordem visográfica das Configurações de Dedo dos demais dedos (indicador, médio, anular e mínimo)

Sintagmaticamente, a ordem segue a anatomia da mão direita, da esquerda para a direita, direção em que se escreve a ELiS. Portanto, o primeiro dedo a ser representado é o polegar, seguido do indicador, médio, anular e mínimo.

Como disse anteriormente (v. item 3.1.3), em ELiS, um Formato de Mão é uma combinação de Configurações de Dedo. Por ser uma combinação de elementos menores e não um todo indivisível, as Configurações de Mão têm uma seqüência interna de organização visográfica explicada a seguir:

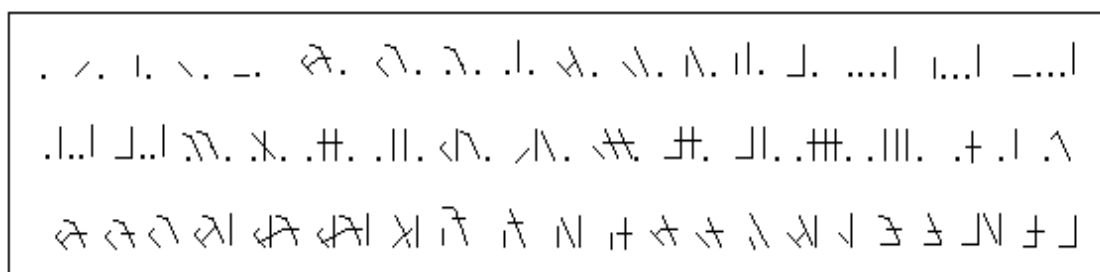
1-Assim como no paradigma de cada configuração de dedo a ordem é da configuração fechada até a estendida, a ordem das combinações resulta em “de mão fechada até mão aberta”. Assim, uma palavra que se inicia com o

visografema $\cdot \perp$ (polegar fechado e demais dedos estendidos) será anterior a uma que comece com $-\cdot$ (polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma e demais dedos fechados) e esta, a uma com \perp (polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma e demais dedos estendidos). Pode-se, então, dizer que a ordem geral é de todos os dedos fechados a todos os dedos estendidos.

2-As combinações de dedos separados são anteriores às de dedos unidos e estas, às de dedos cruzados. Assim, uma palavra que se inicia com o visografema $\cdot \parallel$ (indicador e médio separados) será anterior a uma que comece com $\cdot \#$ (indicador e médio unidos) e esta, anterior a uma que se inicie com $\cdot \times$ (indicador e médio cruzados).

3-As combinações de Configurações de Dedos são organizadas em ordem estritamente alfabética seguindo a seqüência do polegar, e de cada dedo individualmente até o dedo mínimo, segundo a ordem apresentada nos quadros 1 e 2 deste item.

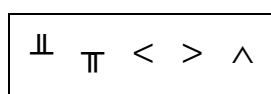
Tomando-se as seguintes combinações de Configurações de Dedos da LIBRAS (outras poderiam ser incluídas), sua ordem visográfica é:



Quadro 3: Ordem visográfica de algumas combinações de Configurações de Dedos.

3.2.3.2 Seqüência de Orientação da Palma

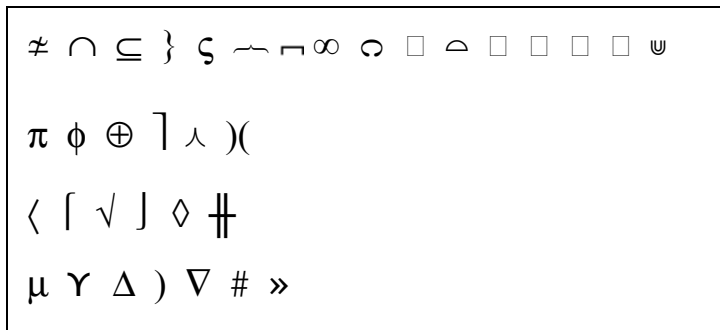
A seqüência das Orientações de Palma foi estabelecida de forma aleatória (v. item 3.1.1, para o significado dos visografemas).



Quadro 4: Ordem visográfica de Orientação da Palma

3.2.3.3 Seqüência de Ponto de Articulação

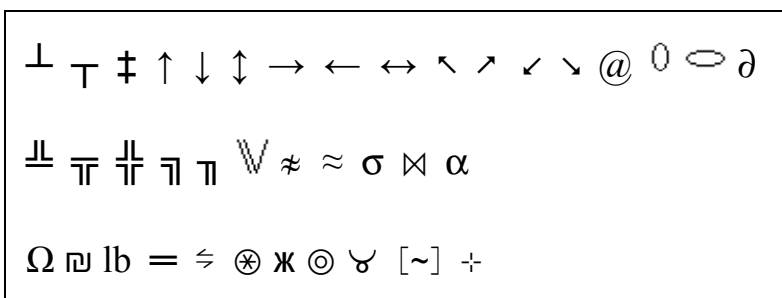
A ordem no parâmetro Ponto de Articulação foi estabelecida seguindo aproximadamente a anatomia do corpo humano, de cima para baixo, começando pelos pontos da cabeça ($\neq \cap \subseteq \} \zeta \sim \infty \circ \square \triangle \square \square \square \square \psi$), passando pelo tronco ($\pi \phi \oplus \lceil \lambda \) ($), membros ($\langle \lceil \surd \lceil \diamond \parallel$) e terminando nas mãos ($\mu \Upsilon \Delta \) \nabla \# \gg$).



Quadro 5: Ordem visográfica dos Pontos de Articulação

3.2.3.4 Seqüência de Movimento

A seqüência dos grupos de visografemas de movimento é ‘movimentos externos à mão’, ‘movimentos internos à mão’ e ‘movimentos sem as mãos’). Esta é a seqüência dos grupos e internamente a cada grupo foi aleatoriamente estabelecida uma ordem: Movimentos externos à mão ($\perp \top \ddagger \uparrow \downarrow \updownarrow \rightarrow \leftarrow \leftrightarrow @ \partial$), movimentos internos à mão ($\perp\!\!\!\perp \top\!\!\!\top \parallel \lceil \lceil \neq \approx \sigma \times \alpha$), movimentos sem as mãos ($\Omega \sqsupset \text{lb} = \hat{=} \otimes \mathcal{K} \odot \forall [\sim] \div$).



Quadro 6: Ordem visográfica dos Movimentos

3.2.3.5 Sequência das entradas

Além das *classificações internas de cada sinal*, há critérios mais gerais para a *organização de uma palavra em relação à outra*:

- Os sinais monomanuais são anteriores aos bimanuais.
- As letras sem diacríticos são anteriores às letras com diacrítico.
- O primeiro visografema das palavras *digitadas* com o alfabeto dactilológico definirá a sua posição no dicionário, que será ao fim do grupo de palavras que se iniciam com o mesmo visografema. Estas palavras serão organizadas seguindo a ordem visográfica das Configurações de Dedos.
- As palavras realizadas com soletração rítmica são anteriores àquelas com o alfabeto dactilológico e seguem a mesma ordem visográfica das outras palavras.
- As palavras que se iniciam com o mesmo visografema serão assim hierarquizadas: as primeiras serão as palavras formadas pelos quatro parâmetros (ou três, na ausência de movimento) – estas organizadas segundo os critérios já apresentados –, seguidas das palavras formadas por soletração rítmica, terminando com as palavras *digitadas* com o alfabeto dactilológico.

As idéias que apresento para a organização visográfica, apesar de detalhadamente desenvolvidas, não são concludentes. São, ao contrário, o início de um longo caminho que apenas se inicia: a elaboração de dicionários de LS com organização semasiológica. Não pretendo com isso dizer que os dicionários onomasiológicos não têm seu espaço, ou que os semasiológicos estritamente alfabéticos têm uma superioridade absoluta. O que entendo é que diferentes estruturas cumprem diferentes funções, atendem a diferentes necessidades.

A intenção que tive nesta proposta foi apresentar às comunidades surdas mais esta possibilidade de registro de suas línguas. Eles mesmos poderão experimentá-la e optar por quando usar uma macroestrutura onomasiológica e quando usar uma semasiológica. Se ao se elaborar um dicionário de LS, decidir-se organizar as entradas a partir de uma LO, ou com ordem alfabética A em LS, que seja uma escolha, e não uma falta de opção. Esta é a primeira possibilidade no mundo, de se organizar um dicionário de LS com ordem estritamente “alfabética”, a *Ordem Visográfica*.

4 Metodologia

4.1 FUNDAMENTAÇÃO DE TEORIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a *Grounded Theory*, que traduzimos por *Fundamentação de Teoria*, segundo descrita por Creswell (2002). Esta metodologia abarca procedimentos qualitativos e sistemáticos para gerar uma teoria e foi adequada para nossa proposta de pesquisa (v. item 4.2), na qual geramos a teoria de que **a ELiS é um sistema de escrita viável para as LS**.

A metodologia da Fundamentação de Teoria foi criada por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss em fins da década de 1960. Basicamente, esta metodologia considera importante gerar uma teoria fundamentada em dados coletados e a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. Há atualmente, três modelos desta metodologia apoiados nestes dois princípios, mas com características procedimentais próprias. São eles: Modelo Sistemático, representado por Strauss e Corbin (1998), Modelo Emergente, liderado por Glaser (1992) e o Modelo Construtivista, associado a Charmaz (2000), citados por Creswell (2002).

Em 1990, Strauss e Corbin detalharam procedimentos rigorosos para o desenvolvimento da Fundamentação de Teoria, os quais foram elaborados na publicação de sua segunda edição em 1998. O estudo orientado por este *modelo sistemático* utiliza, inicialmente, categorias pré-determinadas, preenchidas por segmentações de toda a informação coletada nos dados. Posteriormente, identifica uma categoria principal, o eixo, com o qual serão relacionadas as demais categorias, as quais são de cinco tipos: condições causais, contexto, condições intervenientes, estratégias e conseqüências. Neste segundo passo, deve-se fazer um diagrama que represente visualmente estas inter-relações. Em um terceiro momento, o pesquisador escreve uma teoria fundamentada no inter-relacionamento das categorias que explique o processo que está sendo estudado. Podem-se usar técnicas como escrever a história cronologicamente mostrando a conexão entre as categorias, os fatores que influenciaram o processo estudado e que levaram ao uso de determinadas estratégias e provocaram determinadas conseqüências. Grande valor é dado à validação e confiabilidade da teoria, através do cruzamento entre informações e as categorias, da comparação entre processos já existentes na literatura e do julgamento positivo dos participantes.

Este modelo mais rígido e prescritivo levou Glaser (1992) *apud* Creswell (2002) a reagir com uma crítica à ênfase dada às regras e procedimentos, ao uso de categorias pré-determinadas e à verificação da teoria em vez de enfatizar a geração da teoria. Esta crítica foi o delineamento do Modelo Emergente, segundo o qual uma teoria deve ser fundamentada nos dados e não forçada a caber em categorias. Neste modelo, Glaser (1992) *apud* Creswell (2002) estabelece quatro critérios principais a serem atendidos por uma teoria elaborada pela metodologia de Fundamentação de Teoria: adequação, funcionalidade, relevância e ser passível de modificação. Por adequação, entende-se ser coerente com a realidade, considerando-se o ponto de vista de participantes, leigos e pesquisadores; será funcional se explicar variações de comportamento dos participantes; será relevante se for adequada e funcional; deverá poder ser modificada sempre que novos dados surgirem.

O Modelo Construtivista de Charmaz (2000) *apud* Creswell (2002) prioriza a significação subjetiva atribuída pelos participantes ao fenômeno observado. Neste modelo, mais importante do que descrever e relatar fatos e atos é considerar a visão, valores, crenças, sentimentos, pressuposições e ideologias dos participantes. Segundo esta autora, os termos complexos, jargões, diagramas ou mapas conceituais são instrumentos de poder que obscurecem a experiência e não devem ser usados. Ela preconiza a utilização de uma discussão narrativa na qual são consideradas as experiências dos participantes, suas condições e suas conseqüências, sem usar diagramas ou figuras. É abundante a utilização de citações *ipsis literis* dos participantes visando a uma maior aproximação e valorização de seus pontos de vista. Usam-se também as anotações pessoais do pesquisador como um instrumento permanente de diálogo entre ele mesmo e a teoria emergente.

Como qualquer modelo teórico, a Fundamentação de Teoria tem pontos fortes e fracos. O modelo mais rígido em relação à criação e apresentação de categorias pode incorrer no erro de não permitir emergir uma teoria que privilegie o ponto de vista dos participantes ou que o obscureça, além de ser possível não transpor o nível da descrição de fatos para chegar a uma maior profundidade conceitual. Também, o uso de jargões pode deixar o trabalho menos acessível. Já a discussão narrativa, pode não ser clara o suficiente e seus questionamentos finais abertos demais, pouco concludentes, confusos. Apesar disto, a Fundamentação de Teoria é recomendada em situações em que as teorias existentes são inadequadas ou inexistentes. Ela foi planejada para captar a percepção da realidade segundo os participantes, pois a teoria

resultante emerge dos dados coletados e é criada e recriada simultaneamente a esta coleta.

Considereei a Fundamentação de Teoria um modelo adequado a esta pesquisa por vários motivos, que explicarei a seguir. No entanto, não pude escolher apenas um dentre os três modelos, e acabei por utilizar, de cada um, o que julguei adequado para este caso específico, aproveitando o que tinha de mais vantajoso.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO DE TEORIA E A ELiS

O motivo principal para o surgimento da metodologia de Fundamentação de Teoria na década de 1960, foi porque “*a Fundamentação de Teoria oferece um meio para se desenvolver uma teoria, em situações em que as teorias são inadequadas ou inexistentes*” (CRESWELL, 2002:447)¹⁹. A ELiS é um sistema de escrita novo, que difere estruturalmente dos demais existentes e que carecia de experimentação, comprovação e fundamentação teórica. Por ser novo, nada disso poderia ser feito com base em dados de outro sistema, nem com categorias de outras situações. Todo o procedimento para seu ensino e posterior verificação de seu uso deveria ser inventado. Vários aspectos do sistema estavam ainda à prova e deveriam ser experimentados pelos participantes. Era preciso criar uma estrutura de avaliação da ELiS, para o que a Fundamentação de Teoria foi bastante adequada.

Creswell (2002) aponta algumas características gerais da Fundamentação de Teoria que contemplei em minha pesquisa:

-*O estudo de um processo*: esta pesquisa está analisando o processo de adaptação do sistema de escrita ELiS ao ponto de vista dos participantes através de sua aplicação à LIBRAS. Além disto, alguns aspectos relativos ao processo de ensino da ELiS também já começam a ser observados.

-*A simultaneidade e seqüencialidade da coleta e análise dos dados*: durante a coleta dos dados, dava-se também a criação de soluções para situações de escrita ainda não resolvidas ou que ainda não haviam sido problematizadas. Estas soluções eram recebidas e analisadas simultaneamente. Alguns outros dados, percebidos a partir da análise mais minuciosa da escrita dos alunos, como trocas de letras, apagamentos, usos de cores não convencionais, criações

¹⁹ “Grounded theory provides a means for developing theory in which theories are inadequate or non-existent.”

textuais foram analisados posteriormente ao trabalho de campo haver sido encerrado.

-Comparação dos dados com a nova teoria: a teoria criada foi ‘*a ELiS é um sistema de escrita viável para a LIBRAS*’. Os dados que surgiam deveriam demonstrar um sistema de escrita viável para a representação da LIBRAS. Portanto, quando sua viabilidade era comprometida por falta de clareza, excesso de complexidade, carência de elementos ou outros, este dado era analisado e modificado até conseguirmos um ajuste harmonioso, uma coerência interna do sistema que permitisse, a partir desta comparação dos dados com a teoria, mantê-la.

-Escolha de uma categoria central: escolhi como foco desta pesquisa, a eficácia da ELiS para a escrita significativa da LIBRAS, respeitando suas particularidades de modalidade expressas, por exemplo, no uso de classificadores, ou de expressões verbais não-manuais.

-Geração de uma teoria: com base nos dados obtidos, nas inúmeras produções de texto dos alunos, pudemos gerar a teoria de que a ELiS é um sistema de escrita viável para a LIBRAS.

Traçarei a seguir, uma relação entre as características mais específicas de cada modelo e a presente pesquisa.

O *modelo sistemático* é caracterizado principalmente pelo uso de categorias pré-determinadas; escolha de uma categoria central e diagramação das categorias; explicitação da teoria mostrando as categorias, o processo estudado, as estratégias utilizadas e as conseqüências. O *modelo emergente* não pré-determina categorias, mas reconhece a teoria como boa se ela é adequada, se funciona, se é relevante e se é passível de modificações. O *modelo construtivista* desabona o uso de diagramas e nomes técnicos e preconiza uma discussão narrativa do processo estudado da forma mais próxima possível do ponto de vista dos participantes, valorizando o uso de citações *ipsis literis*.

Escolhi utilizar categorias para a análise do processo de ajustes da ELiS, incluindo a escolha de uma categoria central, porém, as categorias surgiram à medida em que conduzia a pesquisa, como no modelo emergente, e não *a priori*, como no modelo sistemático (v.4.2.1). Usei os quatro critérios mencionados acima, estabelecidos por Glaser (1992) no modelo emergente, para a avaliação da teoria como “boa” (v. 4.2.2). Além disto, usei também o estilo narrativo do modelo

construtivista para apresentar a espontaneidade do surgimento dos dados, os cadernos dos alunos – que são dados *ipsis literis* – para demonstrar a viabilidade da escrita e o próprio envolvimento deles para comprovar a relevância da ELiS.

4.2.1 As categorias

A categoria que surgiu como central neste trabalho foi a *eficácia da ELiS*. Esta categoria visava a verificar se a ELiS servia para a escrita do que os alunos queriam expressar. Esta categoria foi compreendida como a central porque esta verificação abrangia a observação das demais categorias com as quais trabalhamos, a saber, *legibilidade, produtividade e relevância*.

Por ‘legibilidade’ compreendo a possibilidade de um aluno ler o que outro escreveu, sem conhecer o conteúdo com antecedência. Vários dados puderam ser colocados nesta categoria, para a visualização da legibilidade.

Esta categoria surgiu logo no segundo dia do curso ELiS, em que os alunos escreveram suas primeiras palavras em duplas ou trios, e um grupo mostrava suas palavras ao outro. Chamou-me a atenção a alegria com que os alunos percebiam que podiam ler, em LIBRAS, algo que um colega havia escrito. Muitos batiam palmas, riam, expressavam incontinentemente a surpresa do fato. Eles mostraram muito espontaneamente algo que é óbvio: uma escrita só serve para uso social se alguém puder ler o que se escreveu. Esta qualidade determinante em um sistema de escrita foi tomada, então, como categoria a ser analisada.

A partir de então, esta atividade de leitura do que o colega havia escrito permeou todo o trabalho. Os alunos leram as palavras e textos uns dos outros. Em uma das atividades finais do curso, a troca de cartas de amigo secreto, esta categoria ficou em evidência. Os alunos queriam a todo custo compreender o que o colega havia escrito. Para isso, relevavam erros, tentando entender porque haviam trocado, acrescentado ou omitido letras, ficavam bravos às vezes por o colega não ter usado ainda algo da ELiS que já achavam muito fácil. No dia da revelação do amigo secreto, muitos apresentavam as cartas recebidas aos seus autores e iam pedir ou dar explicações da escrita.

Percebi também, em momentos de dúvida quanto à melhor forma de se escrever uma palavra, alguns apresentavam ‘soluções invisíveis’, ou seja, a solução só era compreendida por quem a havia criado, mas quando a palavra era escrita, não era compreendida pelos outros. Se explicada, sim, podia ser entendida, mas fugia à

coerência interna do sistema. Isto se deu, por exemplo, quando nos deparamos com a dificuldade de escrever o sinal para ‘carta’. Alguns propuseram soluções que tinham uma lógica apenas interna, incoerente com a ELiS, e que, por isso, não podiam ser lidas.

A busca de formas escritas dos sinais nos remete à categoria “produtividade”. Os sistemas lingüísticos operam com um número limitado de regras capazes de produzir resultados infinitos. Segundo o Dicionário de Lingüística (DUBOIS *et alli*, 2001:487) “chama-se *produção* a ação de produzir um enunciado por meio das regras da gramática de uma língua”. Entendo por ‘produtividade’, nesta pesquisa, a capacidade de se escreverem ou lerem uma infinidade de palavras nunca vistas antes, por meio de um número limitado de regras internas do sistema ELiS. A produtividade é fundamental em um sistema de escrita. Se não se pode prever a leitura de determinado item escrito, não se pode também prever a escrita das palavras, o que obriga o usuário do sistema a aprender cada palavra/símbolo que representa cada sinal. Isto torna o sistema inviável e pouco prático perante a constante e inexorável evolução das línguas.

Nos primeiros passos que dei na direção da criação de um sistema de escrita das LS, comecei a inventar um símbolo/palavra para cada sinal (v. Apresentação), mas quando pensei nos milhares de símbolos a serem criados e aprendidos, nas freqüentes criações e inserções de símbolos, e na questão específica das LS de uso dos classificadores, não foi difícil perceber a inviabilidade de um sistema assim organizado. O que faltava ao sistema que eu estava criando era produtividade. Desde então, esta categoria tomou grande relevância neste processo de criação.

No estudo piloto que realizei um ano antes desta pesquisa (v. item 4.3), pude perceber esta produtividade logo nas primeiras aulas, com o uso do diacrítico de orientação de pontas dos dedos (v. item 3.1.2.1). Pedi que fizessem uma atividade em que deveriam escrever seus nomes representando o alfabeto manual. Eu havia ensinado como escrever o Formato de Mão que representa a letra ‘M’ do alfabeto manual, e uma aluna, que tinha as letras ‘M’ e ‘N’ no seu nome, transferiu adequadamente o uso do mesmo diacrítico também para a letra ‘N’, que não havia sido ensinada.

Porém, casos mais relevantes do que este, foram os textos que os alunos produziram a partir da metade do curso. Com o estímulo de imagens, deveriam criar narrações ou descrições (v. anexo 6) livres, com vocabulário próprio de cada um.

Nestas atividades, escreveram palavras que nunca havíamos trabalhado, inclusive houve o uso de sinais não convencionais na LIBRAS e que foram lidos posteriormente por colegas. Este foi, por exemplo, o caso do uso de um classificador de ‘verbos manuais’, usado na frase ‘cachorro flor segurar-com-a-boca’, o que não apenas era a escrita inédita de um sinal, mas também um sinal inédito.

Outro caso interessante foi o produzido por uma dupla que escreveu, em apenas uma palavra, o sinal simultâneo – possível na LIBRAS e impensável em português – ‘sair-correndo-chorando’. Estes são alguns exemplos desta categoria, tão relevante para o uso de um sistema de escrita e que a ELiS demonstrou haver atingido.

Outra categoria estabelecida foi a ‘relevância’. Por relevância, entendo a importância que o grupo de surdos a quem apresentei a ELiS atribuiu ao sistema. Por mais que a ELiS tivesse uma coerência interna própria e prática, que eu a justificasse teórica e metodologicamente, se o grupo a quem ela se destina não lhe atribuísse valor de uso, de nada haveria servido criá-la, senão como um complexo exercício de lingüística.

O que ocorreu, no entanto, foi um grande interesse do grupo em aprender o sistema e difundi-lo entre a comunidade de surdos. Isto verifiquei através de várias sugestões de trabalho que os próprios surdos me fizeram durante e depois do curso, como traduzir livros infantis e materiais didáticos para a LIBRAS/ELiS, colocar legenda em filmes, elaborar um dicionário, dar cursos em todo o país e no exterior, divulgar um curso on-line e outros. Estamos atualmente buscando verbas para estes projetos, ainda que vários colaboradores surdos tenham oferecido seu trabalho mesmo sem remuneração, para agilizar a divulgação da ELiS, por a considerarem urgente.

Um dos colaboradores, J. Carlos Oliveira, na primeira participação que teve em seminário após o curso ELiS, apresentou o sistema ao público do *V Encontro Científico do Curso de Letras - Desafio das Letras*, da Faculdade FACCAR, em Londrina – PR. A aceitação que o grupo teve do sistema ELiS e a urgência que viram em divulgá-la, justifica empiricamente sua relevância dentro da comunidade dos surdos.

Como categoria central desta pesquisa orientada pela Fundamentação de Teoria, escolhi a ‘eficácia’. Entendo por eficácia, a capacidade de a ELiS servir a contento como sistema de escrita das LS, testada inicialmente na LIBRAS. Este

modificador, ‘a contento’, implica a satisfação das demais categorias secundárias. Uma vez atendidas as demais categorias, comprova-se sua eficácia.

Sua eficácia pode ser ilustrada com os vários textos elaborados a partir de figuras, produzidos como exercício durante as aulas, com as cartas de amigo secreto, com uma carta dirigida a mim, escrita espontaneamente por uma das turmas em agradecimento ao curso e em vários outros usos que já fizeram da ELiS (v. anexo 6 e item 5).

4.2.2 Critérios de Avaliação

A análise das quatro categorias anteriormente explicadas mostra pontos relevantes a serem observados nos dados em uma visão micro destes. É preciso também observar a organização da teoria como um todo e para isso, usei os quatro critérios centrais estabelecidos por Glaser (1992) *apud* Creswell (2002): ser adequada, funcionar, ser relevante e ser passível de modificação. Todos estes critérios são imbricados, interdependentes e apenas os separei aqui para relatar mais objetivamente a realização da pesquisa.

Ao observar o critério ‘adequação’, no momento da elaboração da estrutura da ELiS, anterior ao trabalho de campo com os participantes, busquei atender às especificidades lingüísticas das LS. Uma das mais importantes é a necessidade de a representação do parâmetro Configuração de Mão ser maleável. Isto por dois motivos basicamente: um é que o sistema de escrita possa ser usado com qualquer LS, que têm Configurações de Mão diferentes entre si; e o outro é que possa ser produtivo dentro de uma LS, uma vez que o uso de classificadores é uma das características de todas as LS conhecidas usadas por comunidades surdas. Se uma representação deste parâmetro considerar Configurações de Mão pré-estabelecidas, não servirá a mais de uma língua, e nem mesmo será suficiente à língua para a qual for criada.

Por este motivo, optei por criar o parâmetro Configuração de Dedos (v. item 3.1.3), o que dá bastante plasticidade à representação das mais diferentes combinações. Este parâmetro, próprio da ELiS, foi testado na LIBRAS através do uso real da escrita feito pelos participantes em situações de expressão espontânea e o testei também em um estudo comparativo de quatro LS, a partir de seus quadros de Formato de Mão (v. item 3.1.3; ESTELITA, 2006a).

Para saber se a teoria ‘*A ELiS é um sistema de escrita viável para as LS*’ funcionava, fui testar a ELiS com participantes surdos e aproximei-me bastante do

ponto de vista deles para analisar não apenas sua produção escrita, mas sua opinião sobre o sistema.

Um dos aspectos que estava à prova quanto à usabilidade da ELiS era uma ‘medida econômica’ que tomei antes de começar o experimento com os participantes: prezando por escolhas lingüísticas econômicas, busquei evitar as redundâncias internas ao sistema sempre que possível, e uma medida para isto foi o apagamento das representações de Configuração de Dedos idênticas em uma mesma combinação de Configuração de Dedos (v. item 3.1.3). Esta proposta mostrou-se realmente bastante econômica e bem vista pelos participantes, que avaliaram positivamente a medida econômica de apagamento de itens idênticos.

Um aspecto previamente bastante questionado em relação à estrutura da ELiS era a pouca representação de expressões faciais. Este aspecto esteve sob observação durante todo o trabalho de campo e as adaptações necessárias foram feitas. Foi interessante observar que, além desta restrição, não houve outras especulações por parte dos alunos (pelo menos não explícitas) sobre se a ELiS funcionaria ou não. Apenas aprenderam a estrutura do sistema e começaram a usá-lo, sugerindo, sempre que necessário, modificações para a solução de ‘situações-problemas’. Discutidas as sugestões, resolvidas as situações, confirmávamos o critérios de usabilidade da ELiS.

Com isto, já estávamos atendendo a outro critério, que é ‘ser passível de modificação’ sempre que o pesquisador se deparar com novos dados. À medida em que a ELiS ia sendo usada, experimentada pelos grupos, surgiam situações, que denominei anteriormente de ‘situações-problemas’ que ainda não haviam sido previstas ou mesmo situações já identificadas, mas para as quais ainda não havia solução. Diante de situações assim, a estrutura da ELiS foi modificada para que, pesquisadora e participantes, num trabalho conjunto, dessem prosseguimento ao processo de criação do sistema.

Algumas modificações advindas das discussões sobre as situações-problema são: inclusão do diacrítico de movimento no parâmetro Configuração de Dedos (v. item 3.1.2.1), acréscimo de algumas letras nos parâmetros Ponto de Articulação e Movimento (v. item 3.1.1.3 e 3.1.1.4), todas sugeridas por participantes (v. anexo 2).

Outro critério, o de ‘ser relevante’, segundo Glaser (1992) *apud* Creswell (2002), é automaticamente atendido quando a teoria é adequada e funciona. Pode-se observar sua relevância também na preocupação de urgência demonstrada pelos

participantes em divulgar a ELiS entre a comunidade de surdos, com as crianças nas escolas, nas associações e virtualmente pela internet.

4.2.3A apresentação da pesquisa

Segundo Creswell (2002), a Fundamentação de Teoria pode ser apresentada de três formas: desenvolvendo um paradigma de codificação visual, segundo o Modelo Sistemático; apresentando uma série de proposições (hipóteses), segundo o Modelo Emergente; e em forma de narrativa, segundo o Modelo Construtivista.

No Modelo Sistemático, apresenta-se um quadro no qual visualizam-se blocos com as categorias – principal e secundárias – inter-relacionados e uma leitura estruturada do quadro apresentando um problema, métodos, discussão e resultados. Segundo o Modelo Emergente, não são feitos diagramas ou quadros e a discussão sobre as relações entre as categorias é apresentada em forma de proposições ou hipóteses. No Modelo Construtivista, apresenta-se uma narrativa explicando os sentimentos de indivíduos ao vivenciar um fenômeno ou processo, sem o uso de diagramas ou quadros para inter-relacionar as categorias que emergiram durante o estudo. A estrutura narrativa permite o maior uso de citações das falas dos participantes e é mais adequada para mostrar o desenrolar da elaboração do pensamento do próprio pesquisador ao longo do estudo. Assim, a forma narrativa pretende captar o que o participante está vivenciando e a teoria que está sendo elaborada melhor do que a forma por análise e apresentação de categorias pré-determinadas ou modelos mais rígidos pré-concebidos.

Escolhi para a apresentação desta pesquisa, a forma narrativa, do modelo Construtivista, por considerar que ela melhor poderia servir para a apresentação dos dados, que são praticamente todos, extratos da produção escrita dos alunos, ou seja, citação de suas “falas”. Como a pesquisa não foi apenas a busca de uma comprovação teórica da usabilidade da ELiS, mas principalmente uma busca de comprovação prática, a própria produção escrita dos alunos em ELiS formou o corpo dos principais dados.

A ELiS estava ainda em fase de ajustes e experimentação teórica no momento anterior à pesquisa de campo com os participantes – que nesta pesquisa são chamados de alunos. A possibilidade de expressão em LIBRAS através da ELiS e o envolvimento dos alunos através de suas sugestões no momento de aprendizagem do sistema e o interesse após o término do curso serviram como uma demonstração

prática da teoria aqui elaborada, ‘a ELiS é um sistema de escrita viável para a LIBRAS’. Além disto, a partir dos dados coletados, levantamos hipóteses sobre a viabilidade deste sistema também para as outras LS.

4.3 ESTUDO PILOTO

Durante o ano letivo de 2006, mais precisamente, de março a novembro, desenvolvi um Estudo Piloto de aplicação da ELiS, no CEFETSJ. O projeto foi apresentado ao coordenador do NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos), o qual me ofereceu interessante campo de atuação.

O Estudo Piloto foi desenvolvido com uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que contava com 19 alunos surdos, dividindo a carga horária das aulas da disciplina de Libras, ministrada por GR, professora surda, mestre em educação.

O campo era bastante propício para frutificar, infelizmente o tempo para o cultivo, que era pouco, e o inusitado do curso ELiS me levaram a incorrer em erros que puderam ser corrigidos na aplicação da pesquisa propriamente dita.

Os encontros com esta turma eram semanais e duravam apenas 45 minutos, dadas as limitações curriculares. No segundo semestre, a turma foi dividida em duas. O trabalho com um menor número de alunos de cada vez permitiu maior rendimento, mas mesmo assim, a limitação de carga horária foi um dos fatores causadores de alguns insucessos. Ao longo de todos os meses do Estudo Piloto, perfizemos um total de carga horária inferior a 25 horas. Logo, para a coleta de dados para a tese, planejei a realização do curso ELiS com carga horária mais condensada e com um número menor de alunos.

Quanto aos participantes da pesquisa, pude também fazer uma importante reflexão: nesta turma do CEFETSJ, o curso ELiS entrou como parte do currículo, dentro da disciplina de LIBRAS, o que não permitiu que apenas alunos interessados em aprender o sistema fizessem o curso. O fator ‘vontade’, teve peso importantíssimo. Como a ELiS ainda não é um conhecimento autorizado, seu estudo não poderia ter sido imposto aos participantes da pesquisa, mas buscado por eles. Este foi outro ponto observado no momento da organização da turma à qual seria oferecido o curso ELiS posteriormente.

Outro fator observado durante o Estudo Piloto foi com relação ao material produzido pelos alunos. Alguns escreviam suas produções em folhas avulsas, ou em cadernos de muitas matérias, ou mesmo junto com outra matéria, ou simplesmente

não escreviam. Pensei que precisava de uma forma mais eficiente de manter registro das produções dos alunos e decidi que entregaria um caderno a cada um, exclusivo para as produções em ELiS e que orientaria os momentos de registro no caderno.

Quanto à didática, julguei relevante usar cores, na coleta de dados, para facilitar o agrupamento dos visemas em seus parâmetros corretos, o que os alunos do Estudo Piloto faziam com certa dificuldade, já que eu ainda não utilizava este recurso.

Foi também a partir deste Estudo Piloto que pude definir didaticamente uma ordem em que os parâmetros deveriam ser apresentados, levando a uma melhor apreensão de seus visografemas.

No Estudo Piloto, havia apresentado os visografemas na ordem em que são escritos em uma palavra, iniciando, portanto, com o parâmetro CD. Observei que a complexidade deste primeiro parâmetro foi desestimulante para os alunos. O tempo de aquisição destes visografemas é maior do que para os outros, pois ele é composto por traços (ver item 3.1.3). Devido a este fator, seu teor de produtividade é bastante alto, o que exige maior domínio metalingüístico por parte dos aprendizes. Julguei boa a estratégia didática de iniciar por outro parâmetro. Pensei em começar pelo PA por este parecer ser menos complexo do que a CD, menos abstrato do que o Mov e mais carregado de significado do que a OP.

Esta última observação sobre a OP parece incoerente em se tratando de visema, uma unidade supostamente desprovida de significado. No entanto, ao serem contextualizados, os três parâmetros CD, OP e Mov, davam dicas para a ‘adivinhação’ do sinal aos alunos principiantes. Mas a OP não auxiliava nesta leitura mais global, por dedução. Em várias situações, vi os alunos do Estudo Piloto e depois os do Curso ELiS, lerem as palavras valendo-se do conhecimento de apenas dois parâmetros, mas a OP nunca era um deles. Apesar de ser um parâmetro composto por apenas seis visografemas, não julguei indicado que fosse o primeiro a ser ensinado devido à sua dependência dos demais, que definiu seu baixo teor de legibilidade.

Quanto ao Mov, este é, no início, de apreensão mais difícil. Sem que a pessoa esteja habituada a fazer uma decomposição do sinal em partes menores, ou seja, em uma visão holística do sinal, o movimento é muitas vezes o elemento mais marcante e apenas artificialmente e com esforço pode ser isolado do restante do sinal. Por isso, a aquisição deste parâmetro exige uma abstração metalingüística maior.

O parâmetro PA traz algumas ambigüidades de recorte, conforme discutido sobre o continuum do corpo (item 2.1). Por exemplo, onde é o limite entre maçã do

rosto e bochecha, pulso ou braço, lateral da cabeça ou orelha? Colocado assim, parece óbvio o limite, no entanto, em alguns sinais esta diferença é absolutamente irrelevante para a construção do significado, o que causa dúvidas na escrita. Por exemplo, no sinal visitar, qual é o PA? maçã do rosto ou bochecha, ou mesmo olho? Apesar da impossível precisão no recorte deste parâmetro, ele foi o que apresentou menor dificuldade de aquisição pelos alunos do Estudo Piloto, talvez por seu alto teor de legibilidade. Decidi, então, que a ordem de apresentação dos parâmetros seria PA, Mov, OP e CD.

Além dos ajustes que puderam ser feitos a partir da experiência do Estudo Piloto, este produziu resultados bastante interessantes como indicativos de produtividade da ELiS, o despertar do interesse de vários alunos para a possibilidade de escrita da LIBRAS e dois casos especialmente interessantes, que ora passo a relatar.

Havia na turma, uma aluna que tinha paralisia cerebral e que “por isso”, apresentava dificuldade de aprendizagem em todas as outras disciplinas. Esta aluna se interessou bastante pela ELiS e ao fim do curso já apresentava muitos resultados positivos, dando mostra de tê-lo aprendido com mais facilidade do que vários de seus colegas. Ela, que muitas vezes era excluída de trabalhos conjuntos, começou a ter sua presença requisitada para atividades de grupo, durante as quais dava respostas e explicações, indo depois ao quadro apresentar o que o grupo havia respondido.

Este fato foi significativo não apenas pelo notável aspecto de integração que a ELiS pôde proporcionar, fato certamente com inestimável valor para esta aluna, mas por apontar para uma dúvida: será que alguns alunos surdos com distúrbios neurológicos apresentam dificuldade de aprendizagem em vários conteúdos escolares por causa destes distúrbios ou pelo fato de que a língua que eles têm que, obrigatoriamente, usar para adentrar conhecimentos compartilhados em nossa cultura, não é uma LS, o que os sobrecarrega ainda mais em sua atividade intelectual?

O outro caso que destaco neste Estudo Piloto, foi o de um outro aluno, bastante novo para uma turma de EJA, 12 anos, mas que por motivos justificados passou a integrar o grupo. Este aluno, junto com sua colega citada acima, foi o que mais se interessou pela ELiS. Ele tinha bons resultados em todas as disciplinas, era muito querido pela turma por seu cooperativismo, companheirismo e simpatia. Durante minhas aulas, mostrava-se interessado e bem-humorado. Sabia ler as palavras escritas por mim no quadro, sugeria respostas a várias perguntas, arriscava escrever

suas próprias palavras e incentivava seus colegas mais velhos (na faixa de 20 anos). Teve facilidade durante todo o curso e ao final já elaborava vários pensamentos metalingüísticos a respeito da LIBRAS.

Seu desempenho e interesse me fizeram pensar como crianças e adolescentes, com alto potencial intelectual, que apenas começam a aprender a LIBRAS nesta idade e na escola, poderiam se beneficiar sendo alfabetizados também nesta língua.

4.4 COLETA DE DADOS

4.4.1 Situação

Em dezembro de 2006, eu (já então professora-tutora no curso de graduação em Letras com habilitação em LIBRAS oferecido pela UFSC na modalidade a distância) convidei minha turma de 30 alunos (29 surdos e uma ouvinte) para um curso intensivo – de 30 horas em uma semana – em janeiro sobre a escrita das LS em um sistema de escrita que eles ainda não conheciam, a ELiS, criado por mim. Disponibilizei os horários e flexibilizei as datas. Inicialmente, mais de 20 alunos se interessaram. Disponibilizei então mais uma semana de curso para poder dividir a turma e atender a todos.

No encontro presencial seguinte (no curso Letras/LIBRAS há encontros presenciais quinzenais), a outra turma de alunos do curso de Letras/LIBRAS (30 surdos) já sabia sobre o curso e alguns pediram para participar também. Neste dia, fui à sala deles e expliquei o que era o curso, os horários e as datas de sua realização. Muitos se interessaram também e acabei tendo um problema de super-lotação. Combinei que no encontro seguinte faríamos um sorteio de quinze vagas, já prevendo algumas desistências, para cada semana de Curso ELiS dentre os alunos interessados presentes no dia do sorteio. Todos concordaram.

No dia do sorteio, havia 36 alunos presentes (além de dois convidados dos alunos). Sorteiei as vagas e pedi que, em caso de desistência, avisassem-me com antecedência para acomodar os demais alunos, e avisei a estes que possivelmente haveria possibilidade de fazerem o curso, pois eu contava com alguma desistência. Realmente ocorreram desistências e tão logo fui comunicada, chamei os demais alunos a participarem do Curso ELiS (ver detalhes sobre os participantes no item 4.4.2).

A pesquisa de campo foi realizada em forma de curso de extensão (Curso ELiS) oferecido aos participantes por mim através da UFSC em janeiro de 2007, para duas turmas. A primeira turma foi formada por 9 alunos e suas aulas ocorreram no período de 8 a 12 de janeiro; a segunda turma teve 13 alunos e o curso se deu no período de 15 a 19 de janeiro. Em ambas as turmas o trabalho foi realizado com 6 horas/aula por dia, das 13:00 às 19:00 de segunda a quinta e das 07:00 às 13:00 na sexta-feira – respeitando o horário de verão de funcionamento da UFSC – perfazendo um total de 30 horas em cada turma.

O Curso ELiS havia sido pensado, inicialmente, com uma carga horária de 50 horas. Dada a indisponibilidade de sala aberta durante este total de horas em apenas uma semana (horário de funcionamento da UFSC no mês de janeiro) e a indisponibilidade de vários participantes permanecerem em Florianópolis por mais de uma semana para a realização do Curso ELiS, eu o reduzi a 30 horas. Para isso, eliminei – com prejuízos, certamente – a parte de discussão teórica e conhecimento histórico sobre a escrita em geral e sobre escritas de LS e privilegiei o desenvolvimento do conhecimento prático de uso da ELiS.

O local de realização do curso foi a sala de aula 101 do Centro Tecnológico (CTC) da UFSC, cedida por este departamento para a realização da pesquisa. Esta sala de aula é ampla (aproximadamente 50m²), mobiliada com várias carteiras (aproximadamente 35) do modelo mesa e cadeira separadas, uma mesa para professor, um quadro-negro, um tablado de alvenaria próximo ao quadro-negro, um retro-projetor e um armário pequeno para guardá-lo, uma tela branca para projeção, ar-condicionado, amplas janelas basculantes em toda a parede externa e porta com visor.

4.4.2 População

Esta pesquisa teve como participantes, 20 alunos surdos do curso de graduação em Letras/LIBRAS (32,8% do total convidado) e dois outros surdos convidados destes, não participantes desta graduação. Nossa entrevista psicossociolingüística obteve as seguintes informações:

Idade: 2 alunos com 20 anos ou menos, 15 alunos entre 21 e 30 anos, 3 alunos entre 31 e 40 anos e 2 alunos entre 41 e 45 anos.

Sexo: 14 alunos eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

Naturalidade: Treze alunos eram naturais de Santa Catarina, 6 alunos de outros lugares da região sul e 3 alunos de outras regiões.

Escolaridade: 1 aluno tinha o Ensino Médio completo, 7 alunos tinham uma graduação incompleta, 5 alunos tinham duas graduações incompletas e 9 alunos tinham pelo menos uma graduação completa, e uma graduação incompleta, sendo que 3 destes tinham também uma especialização incompleta.

Filiação: 1 aluno era filho de pais surdos, 21 eram filhos de pais ouvintes.

Tipo de surdez: 16 alunos apresentavam surdez congênita, 5 alunos com surdez adquirida antes dos seis anos de idade e apenas 1 aluno, após esta idade.

Grau de surdez: 3 alunos apresentavam surdez moderada em um dos ouvidos, os demais apresentavam surdez severa ou profunda nos dois ouvidos.

Habilidade em LIBRAS: 9 alunos auto-avaliaram sua sinalização em LIBRAS como ‘ótima’, 8 alunos como ‘muito boa’ e 5 alunos como ‘boa’.

Habilidade em leitura e escrita em português: 1 aluna auto-avaliou sua habilidade de escrita em leitura em português como ‘ótima’, 5 alunos como ‘muito boa’, 12 alunos como ‘boa’ e 4 alunos como ‘regular’.

Habilidade de oralização em português: 2 alunas auto-avaliaram suas habilidades de oralização em português como ‘ótima’, 3 alunos como ‘muito boa’, 8 alunos como ‘boa’ e 9 alunos como ‘regular’.

4.4.3 Instrumentos: Descrição e Utilização

Para a realização desta pesquisa, foi necessária a utilização de vários instrumentos com finalidades diferentes. São eles: (1) o próprio sistema ELiS, (2) material pedagógico específico, (3) entrevista psicossociolingüística, (4) produções escritas dos alunos, (5) comentários e sugestões espontâneos dos alunos, (6) relatórios de aula, (7) filmagem e (8) fotos.

Os dois primeiros instrumentos tinham como objetivo viabilizar a aquisição da escrita da LIBRAS pelos alunos. A entrevista psicossociolingüística (3) foi elaborada para precisar o perfil dos participantes. Os demais instrumentos pretendiam captar as adaptações necessárias ao sistema ELiS através da prática escrita dos alunos, suas sugestões e comentários espontâneos e minha própria observação.

4.4.3.10 Sistema ELiS

Descrição

A ELiS, sistema de Escrita das Línguas de Sinais, foi criada por mim com intenção de se tornar a forma de escrita cotidiana de usuários de LS. Ela é baseada na

representação de visemas, constituindo-se portanto em uma escrita visográfica. Cada unidade da ELiS é denominada *visografema*. Apesar de os conceitos de visema/fonema, escrita visográfica/escrita alfabética serem semelhantes, optamos pela nomenclatura própria para as LS (visema, escrita visográfica), que valorizam suas especificidades em relação às LO (v. item 2.1.1). Apresentamos no capítulo 3, detalhadamente, as letras que compõem a ELiS, a estrutura sobre a qual se organizam, bem como uma discussão sobre os conceitos inerentes à nomenclatura acima citada.

Utilização

A ELiS teve um papel duplo no momento da pesquisa de campo. Ela foi, a um tempo, *objeto de estudo* ao ser permitida, e mesmo requisitada, uma verificação prática de sua estrutura e ao serem feitos ajustes a partir desta verificação. Concomitantemente, a ELiS foi o sistema de escrita utilizado na alfabetização dos alunos. Ela foi um *instrumento* para viabilizar a escrita da LIBRAS, foi utilizada como o principal código de veiculação de mensagem escrita durante as aulas pelos alunos e por mim.

4.4.3.2 Material Didático-Pedagógico Específico

Criei vários materiais didático-pedagógicos em diferentes suportes visuais, buscando valorizar a habilidade de percepção visual dos alunos, a fim de que o trabalho de apropriação da ELiS pudesse se dar de forma a mais fácil, rápida e agradável possível. O uso de cores foi uma constante durante todo o trabalho para a categorização dos visografemas nos seus grupos correspondentes (v. capítulo 5).

4.4.3.2.1 Projeção dos visografemas

Descrição

Elaborei a apresentação dos visografemas em *slides* (anexo 5), valendo-me do uso de cores para o agrupamento destes nos quatro parâmetros em que são divididos. Infelizmente, a sala que nos foi disponibilizada para a realização do curso não contava com projetor multimídia e precisei imprimir os *slides* em transparências para serem mostradas com retro-projetor. Não verifiquei afetação da mudança sobre o que tinha como expectativa para a realização do trabalho.

A apresentação que elaborei inclui os seguintes *slides*: (1) apresentação, (2) estrutura geral do sistema ELiS: os quatro parâmetros, (3) a ordem dos quatro parâmetros, estes separados em celas identificadas por cores diferentes, (4) os

visografemas de Configuração de Dedo – CD – na cor azul, (5) os visografemas de Orientação da Palma – OP – na cor laranja, (6) os visografemas de Ponto de Articulação – PA – na cor verde, (7) os visografemas de movimento – Mov – na cor vermelha, (8) os visografemas de Configuração de Dedo em seus subgrupos, (9) repetição dos visografemas de Orientação da Palma, (10) os visografemas de Ponto de Articulação em seus subgrupos, (11) os visografemas de movimento em seus subgrupos.

Utilização

A Projeção dos visografemas foi utilizada principalmente no início das três primeiras aulas (em cada turma), para auxiliar na memorização destes. Normalmente, eu apresentava um visografema de cada vez com seu respectivo referente e minha apresentação era seguida de uma atuação semelhante feita por um ou dois alunos (v. anexo 2).



4.4.3.2.2 ELiS Decodificada

Descrição

A leitura de qualquer sistema de escrita tem um nível que implica a decifração do código partilhado entre os seus usuários, ou seja, o conhecimento de o que representa cada símbolo do sistema. Para auxiliar na memorização dos *significados* dos símbolos da ELiS, os visografemas, ou seja, para a recuperação dos seus

referentes aproximados na modalidade sinalizada da LIBRAS, criei a ELiS decodificada (v. anexo 4).

A ELiS decodificada é um material impresso de três páginas. Nele, elenco cada visografema classificado em grupos e subgrupos, e específico, em português, o que representa cada um. Em sua terceira página, apresento quatro quadros com os visografemas separados por grupos, iguais aos apresentados em projeção.

Utilização

A ELiS Decodificada era utilizada durante as atividades de produção escrita e de jogos com os baralhos. Ela é um material de apoio, de consulta. Quando os alunos tinham dúvida quanto à forma ou a representação de algum visografema, podiam sempre recorrer à ELiS Decodificada e muitas vezes o faziam, realmente (v. filmagem).

4.4.3.2.3 Baralhos

Descrição

Elaborei conjuntos de “cartas”, que denominei *baralhos*, com os visografemas do sistema ELiS agrupados por parâmetros (CD, PA e Mov). Como o objetivo principal do baralho era auxiliar na memorização da figura das letras e seus conjuntos, julguei desnecessário fazer baralhos para o parâmetro OP, uma vez que ele é composto por apenas seis elementos. As cartas foram feitas com cartolina, escritas com pincel atômico e plastificadas com plástico auto-colante, uma produção totalmente artesanal.

Para cada um dos três parâmetros, foram feitos quatro baralhos, pois uma de suas utilizações foi em jogo de memória. (ver a seguir, descrição do jogo).

Utilização

Os baralhos foram utilizados em dois tipos de jogos diferentes: jogo de memória e competição.

O jogo de memória consistia em dividir a turma em dois grupos. A cada grupo eram dados dois conjuntos de baralho iguais. As cartas eram viradas para baixo (sobre mesas ou sobre o chão). Cada aluno, um de cada vez, poderia virar duas cartas a fim de encontrar um par. Se as cartas viradas não formassem um par, o aluno deveria recolocá-las em seus lugares viradas para baixo e a vez era passada ao colega do lado. Se formasse um par, o aluno pegaria as duas cartas para si e teria a chance de jogar de novo. Ganharia o aluno que tivesse maior número de pares.

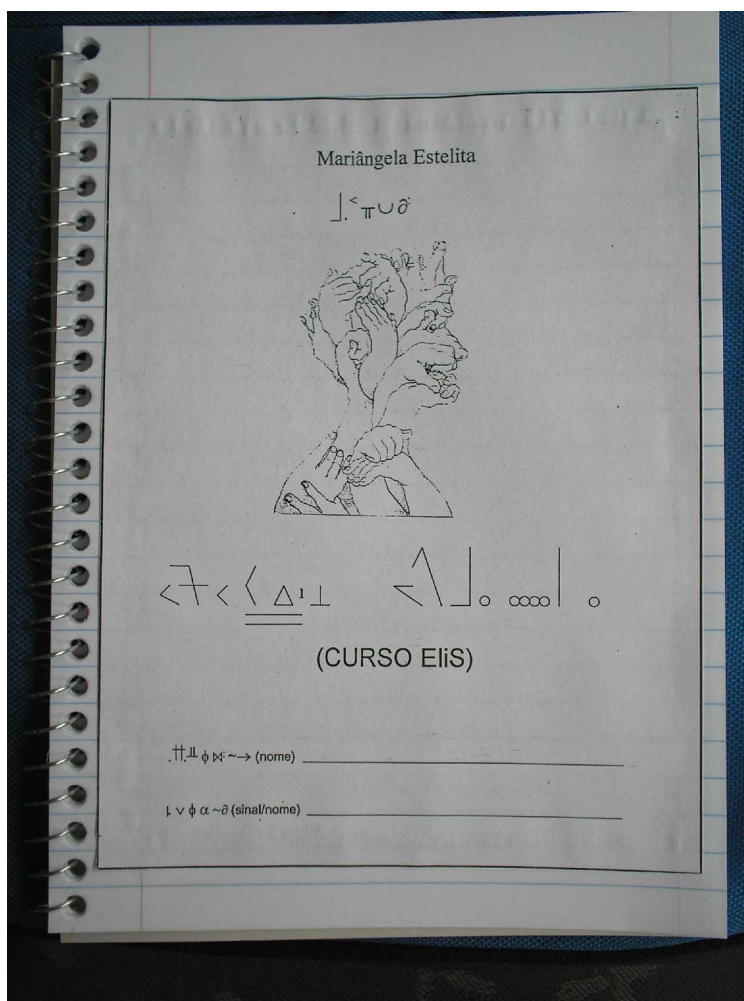
O jogo de competição foi realizado com o baralho de CD. Para este jogo, a turma também era dividida em dois grupos, “rivais” um do outro. Eu apresentava uma carta com uma CD para um aluno de um dos grupos. O aluno deveria realizar a CD com a mão. Os alunos do outro grupo avaliavam a realização do colega como certa ou errada. Se a CD estivesse certa, o grupo do aluno que a realizou ganhava dois pontos, se estivesse errada, não ganhava nada. Se a avaliação estivesse certa, o grupo avaliador ganhava um ponto, se estivesse errada, não ganhava nada. Em seguida, mostrava uma carta a um aluno do outro grupo e seguia as mesmas regras. Ganhava o grupo que obtivesse mais pontos ao fim do baralho.



4.4.3.2.4 Caderno ELiS

Descrição

Conforme relatado no Estudo Piloto (v. item 4.3), percebemos a necessidade de uma padronização no suporte dos registros dos alunos, para que o material produzido por eles não se perdesse em folhas avulsas, em cadernos diferentes, enfim, para que não deixasse de poder ser aproveitado por falta de sistematização do local de registro. Para solucionar este problema, comprei, para cada aluno, um caderno pequeno (48 folhas) espiral. Personalizei-o para o Curso ELiS colando, na primeira página, uma folha contendo uma gravura, dados do curso e espaço para dados pessoais do aluno. Esta foi uma demonstração de dedicação e capricho com o curso que foi espelhada pela maioria dos alunos.



Utilização

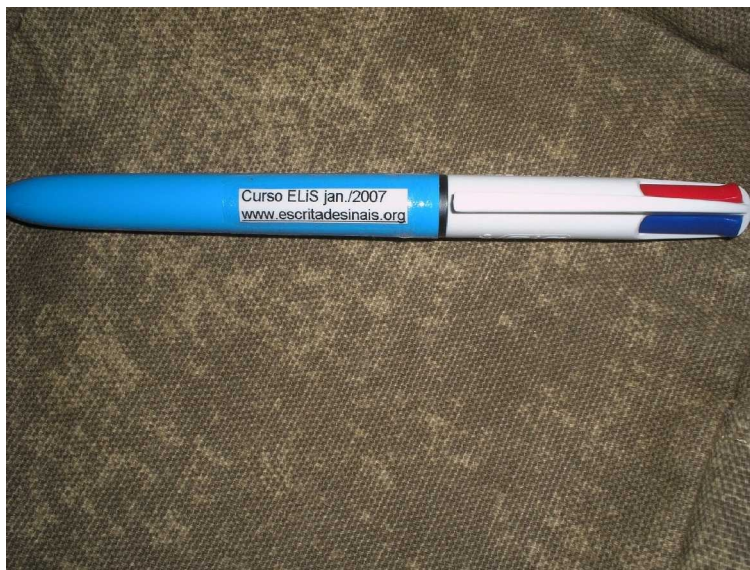
O Caderno ELiS foi utilizado por cada aluno em todas as aulas. Desde o primeiro dia até o último, tivemos atividades de registro escrito. Era pedido que qualquer atividade proposta fosse realizada usando-se esse suporte. Alguns alunos o utilizaram também para reflexões de escrita, que não haviam sido propostas e para fins pessoais.

4.4.3.2.5 Caneta de quatro cores

Descrição

Como quase todo o material didático-pedagógico de apoio (*slides* e baralhos) se ancorava no uso de cores para facilitar o agrupamento das letras pelos alunos, decidi utilizar cores também para que eles pudessem escrever em seus cadernos. Para tanto, comprei, para cada aluno, uma caneta da marca Bic, de quatro cores e estabelecemos a correlação das cores da caneta com os parâmetros da ELiS: azul – CD, preto – OP, verde – PA e vermelho – Mov. Assim como os cadernos, cada caneta

foi artesanalmente personalizada para o curso. Esta atitude também se refletiu em cuidados por parte dos alunos.



Utilização

Os alunos utilizaram a caneta de quatro cores para o registro das primeiras palavras, e também para o registro dos sinais bimanuais simétricos e assimétricos. Esta foi a minha orientação de uso da caneta. Alguns alunos fizeram usos diferentes, como o uso de apenas duas cores para diferenciar mão esquerda e direita, e também o uso das quatro cores na produção de textos. Houve inclusive quem usasse quatro cores de giz para passar, no quadro, o texto anteriormente escrito no Caderno ELiS.

4.4.3.2.6 *Produções escritas dos alunos*

Descrição

Durante o curso, pedi que os alunos registrassem em seus cadernos ELiS, de forma sistematizada, algumas das atividades, como a escrita das primeiras palavras separadas por celas e com o auxílio das cores da caneta de quatro cores, como palavras bimanuais simétricas e assimétricas – já sem celas e sem cores –, textos a partir de imagens e cartas de amigo secreto (v. anexo 6).

Utilização

As produções escritas dos alunos foram utilizadas como um dos principais dados para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito à fundamentação da eficácia do sistema ELiS. Suas produções serão analisadas mais detidamente no capítulo 5.

4.4.3.2.7 *Comentários e sugestões espontâneos dos alunos*

Descrição

No início do curso, fui bastante clara quanto à necessidade de participação dos alunos na construção da ELiS. Mostrei a eles que eu havia criado uma estrutura que precisava ser usada e testada por eles. Com isso, abri o canal para receber sugestões, críticas e comentários. De uma forma geral, as duas turmas se envolveram também na criação da ELiS e não apenas na aquisição de um conhecimento pronto. Sempre que tinham uma idéia, uma solução, ou uma crítica, sentiam-se à vontade para expor e expunham. Várias de suas sugestões foram acatadas (v. capítulo 5 e anexo 2).

Utilização

Os comentários e sugestões espontâneos dos alunos foram usados em dois momentos nesta pesquisa: durante o curso, para a adaptação da ELiS às necessidades de escrita da LIBRAS segundo o ponto de vista dos alunos surdos; na análise dos dados, entrevedo o alcance da consciência lingüística dos alunos no que diz respeito à estrutura interna dos sinais, à estrutura textual da LIBRAS, e de um modo geral, à possível organização escrita da LIBRAS. Assim como as produções escritas dos alunos, seus comentários e sugestões espontâneos serão analisados no capítulo 5.

4.4.3.2.8 *Entrevista Psicossociolingüística*

Descrição

Duas entrevistas psicossociolingüísticas foram aplicadas (v. anexo 3).

A primeira teve como finalidade fazer um levantamento mais preciso do perfil dos participantes e vislumbrar o que pensam sobre a estrutura interna dos sinais e as possibilidades de escrita da LIBRAS. Em sua primeira parte, busquei informações quanto ao nome, idade, naturalidade, sexo e escolaridade dos alunos, o tipo (congenita ou adquirida) e o grau de surdez de cada um e se os pais são surdos ou ouvintes. Também solicitei uma auto-avaliação do aluno quanto à sua proficiência em LIBRAS sinalizada, leitura/escrita de português e oralização em português.

As perguntas quanto ao tipo e ao grau de surdez objetivaram delinear o acesso que tiveram ao português no período de aprendizagem de linguagem durante a infância. Esta informação, cruzada com o item sobre a audição dos pais, esboçava um quadro sobre a experiência lingüística dos participantes com a LIBRAS e o português, uma tentativa de visualizar seu *background* lingüístico. O recurso da auto-avaliação, ainda que impreciso quanto a parâmetros científicos, serviu para revelar a auto-

imagem que os participantes faziam de suas habilidades lingüísticas em LIBRAS e em português, uma vez que o que acreditamos que sabemos fazer tem relações com o resultado que realmente conseguimos obter.

Na segunda parte, busquei conhecer o que pensam os alunos sobre a estrutura interna dos sinais e instigá-los a pensar sobre o assunto, bem como sobre as possibilidades de escrita da LIBRAS.

A segunda entrevista objetivou coletar dados para uma avaliação da intervenção do curso ELiS sobre os conceitos dos alunos quanto à estrutura interna dos sinais, à escrita da LIBRAS e para traçar um quadro de expectativas em relação ao futuro da escrita das LS. As perguntas são semelhantes às da segunda parte da primeira entrevista.

Utilização

A primeira parte da primeira entrevista foi utilizada para detalhar o perfil dos participantes da pesquisa, aqui denominados alunos.

A segunda parte da primeira entrevista e a segunda entrevista foram utilizadas para fundamentar aspectos da proposta teórica da ELiS e do seu ensino, como por exemplo a necessidade de se abordar uma discussão lingüística teórica sobre a estrutura interna dos sinais em um curso que pretenda ensinar a escrita dos sinais.

4.4.3.2.9 Planos de Aula

Descrição

Antes do início do curso, fiz um planejamento das atividades que seriam realizadas em cada um dos cinco dias de aula. O planejamento continha uma pauta de atividades do dia, descrição detalhada de cada atividade a ser realizada, bem como o tempo estimado para cada uma, o tipo de interação envolvida (se aluno-aluno, aluno-professora, professora-aluno) e o material a ser utilizado (ver anexo 1).

Na primeira turma, durante a execução do plano, senti necessidade de modificar o planejamento do quarto e quinto dia de aula. O planejamento mostrado no anexo 1 já tem incorporadas estas modificações. Na segunda turma, usei o mesmo planejamento, já com as modificações realizadas para a primeira turma.

Utilização

Os planos de aula foram utilizados no momento de execução do curso para que as atividades fossem realizadas em uma seqüência didática apropriada ao alcance dos

objetivos da pesquisa e para que a utilização do tempo fosse otimizada, dada a sua exigüidade.

4.4.3.2.10 Relatórios de Aula

Descrição

Ao final de cada aula (duração de seis horas cada uma), escrevia um relatório reflexivo (v. anexo 2). Neste relatório, descrevia a realização das atividades do dia, incluindo com ênfase as participações espontâneas dos alunos.

Utilização

Os relatórios de aula foram utilizados principalmente como registro da atuação dos alunos e minha, mas também como auxiliares à memória no momento da análise dos dados.

4.4.3.2.11 Filmagens

Descrição

Busquei captar imagens de momentos de reflexão significativos dos alunos e de momentos representativos de nossas atividades. Nem sempre foi possível fazê-lo pois era eu quem conduzia as atividades e também quem filmava. Os relatórios de aula e filmagens tornaram-se instrumentos complementares para a comprovação de dados e memória da pesquisa. A filmagem (v. anexo 8 em DVD) foi realizada em câmera Panasonic, modelo NV-VZ555BR.



Utilização

As filmagens foram utilizadas como auxílio à memória no momento da análise dos dados e estão disponíveis para comprovação de vários fatos comentados nesta pesquisa.

4.4.3.2.12Fotos

Descrição

Foram tiradas fotos (v. anexo 7) para registro de momentos de atividades realizadas em sala e para registro da imagem dos alunos. A maioria das fotos foi tirada por mim, algumas poucas por alunos, e portanto, assim como a filmagem, nem todas as atividades foram registradas em foto. A câmera utilizada foi uma Olympus, modelo D-435.

Utilização

As fotos foram utilizadas como ilustração de alguns momentos do curso mencionados ao longo desta tese.

5 Análise dos dados

Os dados coletados na pesquisa de campo serão analisados de forma narrativa (v. item 4.2) seguindo a ordem dos cinco dias em que ocorreu o curso ELiS para as duas turmas. Assim, Dia 1 se refere ao primeiro dia de curso em ambas as turmas, Dia 2, ao segundo dia das duas turmas e assim por diante. No decorrer da narrativa, serão assinaladas as categorias que emergiram durante a pesquisa, a saber, legibilidade, produtividade, relevância e eficácia (v. 4.2.1).

A estrutura do curso foi (v. anexo 1, *Planejamento do Curso*; anexo 2, *Relatório do curso*):

Dia 1: aprendizagem dos visografemas de Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento (escrita de palavras isoladas).

Dia 2: aprendizagem dos visografemas de Configuração de Dedos e suas combinações (escrita de palavras isoladas).

Dia 3: aprendizagem da escrita de sinais bimanuais e escrita de textos a partir de figuras.

Dia 4: escrita de textos a partir de figuras e escrita de cartas de amigo secreto

Dia 5: escrita e leitura de cartas de amigo secreto; revelação do amigo secreto; organização de toda a produção escrita dos alunos durante o curso em um *livro* da turma.

5.1 DIA 1

No início do curso ELiS, contextualizei o surgimento da ELiS em minha história de vida pessoal e acadêmica (v. apresentação), instigui a curiosidade sobre as possibilidades e os desafios de se escrever em LIBRAS e passei-lhes a programação do curso ELiS.

Após as conversas iniciais, apresentei primeiramente a estrutura geral da ELiS, com o auxílio visual dos *slides* (v. anexo 5). Neste momento, utilizando os *slides* de 1 a 7, além de apresentar a estrutura geral da ELiS, já estabeleci o recurso didático das cores e mostrei a aparência geral dos visografemas. Logo em seguida, passei à apresentação dos visografemas do PA. Projetei a transparência de PA (anexo 5, slide 10) e ensinei um por um em forma de lenga-lenga, cumulativamente de cinco

em cinco, fazendo com que os alunos repetissem depois de mim. Depois disso, pedi que algum aluno voluntário fosse ao quadro apresentar os visografemas para os colegas, podendo contar com a ajuda e participação destes, o que era feito normalmente sem timidez ou receio (v. filmagem Turma1, Dia 1, Cena1; Turma 2, Dia 1, Cena 1 e 3).

Depois desta atividade, passei ao primeiro exercício. Nesta primeira tarefa, os alunos deveriam, em duplas ou trios, escrever os PA de dez palavras da escolha deles, preferencialmente sinais monomanuais. Para a escrita destas palavras, havia algumas regras:

-Cada parâmetro deveria ser escrito com sua cor correspondente – atribuída na apresentação geral (anexo 5, Slide 3) – o que foi possibilitado pelo uso da caneta de quatro cores oferecida a eles como instrumento didático (v. item 5.3.3.2.5). Este recurso foi pensando a partir da dificuldade que os alunos do Estudo Piloto tiveram em separar os visografemas em seus parâmetros adequados (v. item 4.3). Buscando diminuir este esforço, pensei em um recurso visual que poderia facilitar a memorização dos agrupamentos e encontrei nas cores este apoio. A cor para escrever o PA é verde.

-Deveriam ser desenhadas as quatro celas, para cada uma das dez palavras do exercício, mas apenas a cela correspondente ao PA deveria ser preenchida neste momento (v. anexo 6).

Vale observar que o uso de celas e cores é feito apenas didaticamente no início da aprendizagem do sistema. Assim que os alunos compreendem a estrutura e separam qual visografema é de qual grupo (o que se deu após 12 horas de curso) estes recursos tornam-se desnecessários e são, portanto, abandonados.

-Eles poderiam consultar a ‘ELiS decodificada’ (v. item 5.3.3.2.2 e anexo 4) entregue antes do início desta atividade.

Neste exercício, foi muito prazeroso reiterar a comprovação de que aprendizagem de linguagem, mesmo de algo tão novo e inusitado para a maioria deles, como é a escrita da LIBRAS, não se dá de forma mecânica, ou por repetição. Foi possível observar o processamento de linguagem que os alunos faziam através de suas criações, que surgiram desde estes primeiros momentos, conforme evidenciadas nos dados a seguir.

Apesar de eu haver pedido que escrevessem sinais monomanuais, algumas duplas escreveram sinais bimanuais e a partir desta feliz ‘desobediência’, foi possível

questionar o conceito de bimanual e simplificar a escrita de um grande número de sinais.

Percebi que nenhum aluno escreveu um sinal bimanual simétrico. Também, os sinais que escreveram não eram qualquer bimanual assimétrico. Observando-os detidamente, percebi que formavam um subgrupo dos bimanuais assimétricos, o qual denominei *sinais bimanuais assimétricos de apoio*, no qual a mão/braço não dominante apenas participava do sinal como PA. A mão/braço não dominante não tinha movimento, a OP era determinada pelo PA e a CD era, na maioria das vezes, uma CD 'neutra', uma mão entreaberta, 'mole', que poderia ser substituída por uma totalmente fechada ou uma totalmente aberta, sem qualquer prejuízo de significado.

Vários destes sinais estiveram presentes na escrita dos alunos, como os sinais para 'educação', 'acostumar', 'ciúme', 'pedra', 'banheiro' (v. anexo 6, exercício 1).

Isto é um indício de que os sinais bimanuais assimétricos de apoio podem ter uma representação mental monomanual, apesar de serem visualmente bimanuais. A participação da mão/braço não dominante seria apenas uma participação de PA, como de qualquer outra parte do corpo.

A escrita do PA destes sinais não ofereceu dificuldade aos alunos que os escolheram e a solução para sua escrita foi a mesma entre eles, mesmo sem que as duplas conversassem entre elas para resolverem a questão. Todos escreveram apenas o PA da mão/braço não-dominante e os demais parâmetros apenas da mão dominante. Este recurso simplificou a escrita de todos os sinais deste grupo (sinais bimanuais assimétricos de apoio), pois mostrou que eles podem ser escritos como sinais monomanuais, ou seja, com apenas um visografema por cela, e não com dois como eu havia pensado para todos os sinais bimanuais assimétricos.

Após a apresentação do PA e o exercício de escrita destes visografemas na atividade, repetimos a dinâmica para os parâmetros OP e Mov. Seus visografemas foram apresentados e em seguida, os alunos deveriam preencher as celas correspondentes a eles nas mesmas dez palavras escolhidas inicialmente e utilizando as cores correspondentes. Na caneta de quatro cores, o preto correspondia à OP e o vermelho ao Mov.

Não houve discussão entre os alunos quanto à OP neste momento, mas o parâmetro Mov suscitou várias dúvidas. Os alunos realizavam o sinal que desejavam escrever inúmeras vezes, observando suas próprias mãos, para captar qual era o movimento. Uma das duplas, por exemplo, não sabia se o sinal para 'maçã' tinha o

Mov \updownarrow (para cima e para baixo) ou o Mov ∂ (girar o antebraço) e poderia ter entrado em questão ainda o Mov σ (dobrar o pulso) (v. filmagem: Turma 2, Dia 1, Cena 4). Dependendo da realização do sinal, qualquer destas opções é possível. Portanto, esta é uma questão de ortografia, com a qual ainda não lidamos, se não muito superficialmente, com os alunos.

Outra dupla, não conseguindo identificar o Mov para ‘bate-papo’, mesmo depois de realizar o sinal diversas vezes, resolve pedir para outro colega, de fora da dupla, para que realizasse o sinal. Com o distanciamento de quem não está participando da discussão, o colega realizou o sinal e a dupla pôde identificar o visografema adequado. Observando este recurso que eles mesmos criaram, pude usá-lo quando uma outra dupla não conseguia, mesmo após várias tentativas, identificar o Mov de um sinal. Sugeri que pedisse a uma outra pessoa que fizesse o sinal e, novamente o recurso funcionou e puderam percebê-lo rapidamente. Esta situação é correspondente à de pessoas ouvintes, que em fase de alfabetização, ao tentarem escrever uma palavra, falam-na em voz alta várias vezes para descobrirem que letra devem escrever.

Nestes exemplos, pude perceber a necessidade do distanciamento lingüístico para a melhor reflexão metalingüística da escrita. A todo momento, a dúvida dos alunos era quanto ao recorte que deveriam fazer tanto na decomposição do sinal, quanto no continuum corporal e cinestésico para determinarem o PA e o Mov. A categoria de legibilidade começava a ser colocada a prova neste instante. Os visografemas deveriam ser eficientes o suficiente a ponto de ser possível estabelecer uma correspondência entre as restrições de recorte que eles impunham e o continuum do sinal em realização. E foi este o maior exercício dos alunos neste primeiro dia, começar a testar a legibilidade da ELiS.

Neste mesmo Dia 1, pude perceber a importância de ter usado o recurso de jogo de memória para a memorização dos visografemas de forma descontraída e para a integração do grupo, criando um ambiente agradável de aprendizagem (v. filmagem: Turma 1, Dia 1, Cena 3; Turma 2, Dia 1, cena 2).

5.2DIA 2

No segundo dia, conforme o plano (anexo 1), trabalhei a estrutura de CD e os alunos começaram com a leitura e escrita de palavras inteiras.

O primeiro exercício proposto foi a escrita de quatro Formatos de Mão (mão espalmada, ‘V’, ‘L’ e ‘A’) sem que eu tivesse ensinado antes como fazê-lo. Conheciam já as CD, mas não lhes havia ensinado ainda como escrever suas combinações. Este exercício tinha por objetivo estimular o pensamento metalingüístico dos alunos em relação à representação deste parâmetro, sensibilizá-los para o grau de detalhamento necessário, possibilitar o surgimento de novas formas de representação sem que a minha criação lhes conduzisse o pensamento (v. filmagem: Turma 1, Dia 2, Cena 1 ; Turma 2, Dia 2, Cena 1).

Neste exercício, comecei a testar a produtividade da ELiS. Os alunos conheciam as CD, mas não sabiam como combiná-las na estrutura da ELiS. Este foi um exercício demorado, pois exigiu bastante reflexão dos alunos. Muitas variações surgiram:

- Alguns alunos dividiram, horizontalmente ou verticalmente, a cela de CD em duas partes, sendo uma reservada ao polegar e outra aos demais dedos.
- Muitos deles representaram os cinco dedos em todas as combinações. Outros não representaram os cinco dedos quando estes tinham CD iguais, mas usaram apenas uma CD e definiram com números os dedos que estavam sendo representados.
- Alguns usaram uma representação bastante visual da mão, com um quadrado sendo a palma e os cinco dedos distribuídos, em uma representação anatômica, em volta dele. Estes se assemelharam à representação do Sign Writing e a uma antiga versão da ELiS, quando esta ainda era denominada ScripSig.
- Alguns representaram apenas dedos selecionados, omitindo os dedos fechados.
- As representações das combinações de uma aluna canhota eram espelhadas em relação à representação da ELiS, que é da mão direita.

Neste momento do curso ELiS, o que pude analisar quanto à produtividade do sistema é que os visografemas estavam correspondendo aos seus desígnios. As CD foram suficientemente produtivas para a criação de inúmeras estruturas de combinação de CD. Os alunos se serviram delas adequadamente para criarem suas próprias estruturas.

Este fato me surpreendeu singularmente: eu já havia testado a estrutura da ELiS na representação de combinações de CD de outras línguas (v. 3.1.3), mas não havia ainda pensado que as CD poderiam servir para a criação de outras estruturas de

representação de combinação de CD, que acaso venham a ser consideradas mais convenientes pelas comunidades surdas.

Logo após este exercício inicial, mostrei aos alunos como aquelas combinações de CD seriam escritas dentro da estrutura do sistema ELiS, sem muitas explicações. Passei ao outro exercício, no qual eu escrevi no quadro seis combinações de CD e pedi que os alunos, em duplas, lessem. Estava agora testando a legibilidade desta parte do sistema. Neste momento ainda era uma legibilidade quase intuitiva, pois ainda não haviam recebido explicações sistematizadas sobre a organização do parâmetro CD. Apenas deveriam juntar o que já sabiam com o que achavam que poderia ser.

Grande foi minha satisfação ao verificar que todas as duplas foram capazes de ler adequadamente todas as combinações e já iniciaram a fazer reflexões mais aprofundadas sobre outros traços deste parâmetro que não haviam sido ainda nem mencionados, como a diferenciação entre dedos unidos e separados (v. filmagem: Turma 1, Dia 2, Cena 1; Turma 2, Dia 2, Cena 2).

Seguindo o plano de aula, passei à explicação justamente desta diferenciação. Apresentei seis pares mínimos aos alunos, cuja única diferença era a presença ou ausência do traço “dedos unidos”. A leitura destas CD foi realizada com bastante facilidade pelas duplas de alunos (v. filmagem: Turma 1, Dia 2, Cena2).

A seguir, apresentei outro conjunto de pares mínimos de combinações de CD, que se diferenciavam apenas pela presença ou ausência do traço “união com o polegar”, os quais também não apresentaram dificuldade de leitura (v. filmagem: Turma 1, Dia 2, Cena 3). No momento de realização desta pesquisa de campo, este traço ainda era representado por uma linha diagonal que unia a CD do(s) dedo(s) à CD do polegar, o que foi modificado posteriormente.

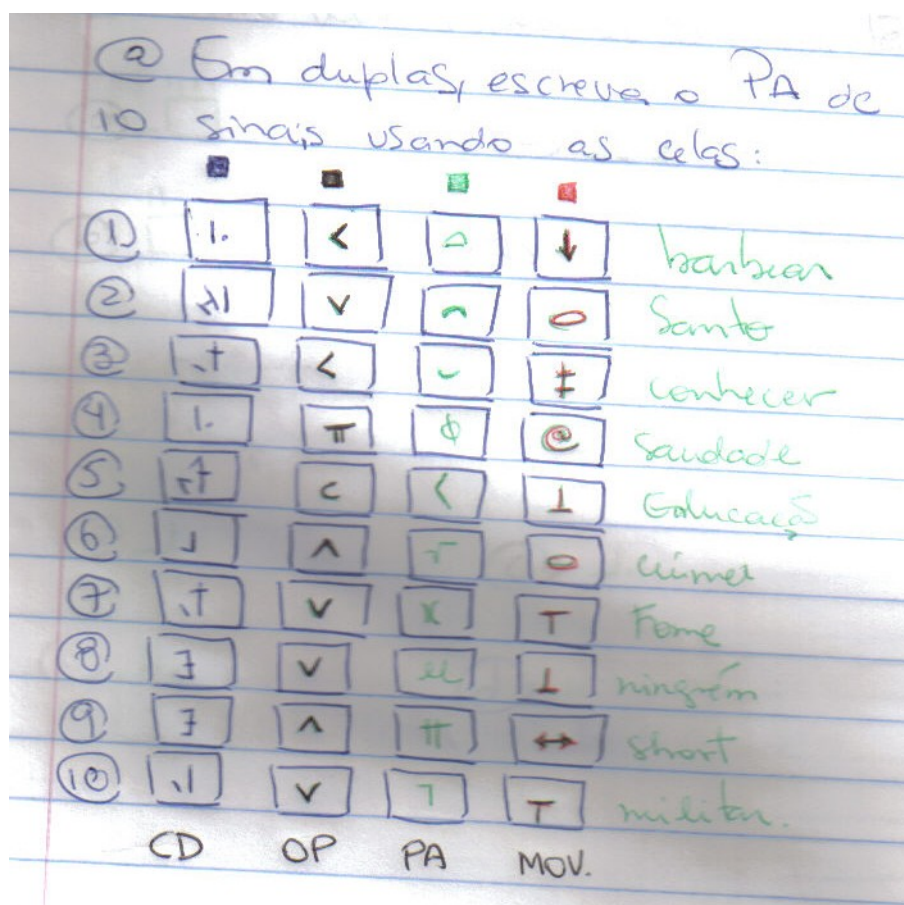
Dois motivos me fizeram modificar esta representação: um motivo foi que este traço, em algumas combinações ficava confuso, deixando-a com aparência de emaranhado de linhas, o que sempre desagradava vários alunos quando precisavam usá-lo.

O outro motivo foi suscitado pela criação da fonte ELiS (v item 3.1.1). Não havendo a possibilidade de inserir este traço na fonte ELiS, fui forçada a um exercício de criatividade para modificá-lo. Felizmente a nova solução ficou bem mais agradável do que a anterior: atualmente, o contato do polegar com os demais dedos é representado por um pequeno círculo acima da CD do dedo em questão. Esta

representação ainda não está estável e pode ainda ser modificada para o uso de um traço abaixo da CD do(s) dedo(s) envolvido(s), uma vez que o sublinhado, dentro da ELiS, já é um diacrítico que representa contato (v. 3.1.2.1).

Para praticar o reconhecimento das combinações de CD, fizemos jogos com o *set* de CD, em que os alunos deveriam realizar com as mãos, a combinação que lhes era apresentada (v. anexo 2, Dia 2; filmagem: Turma 1, Dia 2, Cena 4; Turma 2, Dia 2, Cena 3). O objetivo desta atividade era tanto praticar a leitura das combinações, quanto familiarizá-los com algumas de suas inúmeras possibilidades, preparando-os para a atividade seguinte.

O exercício seguinte foi o de escrita deste parâmetro nas dez palavras trabalhadas por cada dupla no Dia 1. Com isto, os alunos completaram a escrita de suas dez primeiras palavras em LIBRAS, usando a ELiS. Eles tinham diante dos olhos dez sinais escritos, categorizados por parâmetros, visualmente divididos em celas (v. anexo 6, p.1 do caderno de cada aluno).



O momento agora era o primeiro grande teste de legibilidade da ELiS. Os alunos deveriam copiar suas dez palavras em outra página do caderno, sem as celas e sem a tradução para o português, mas deveriam manter o uso das cores. Então, deveriam trocar de caderno com outra dupla e cada uma ler as palavras escritas pelos colegas.

Durante a escrita das palavras, eu passei corrigindo algumas, tirando dúvidas e ampliando as explicações da ELiS. Porém não olhei todas as palavras de todas as duplas e nem corriji tudo das palavras que olhei para não sobrecarregá-los em um momento ainda inicial. Mesmo assim, a maioria das palavras pôde ser lida com sucesso. Apenas algumas palavras escritas de forma muito diferente da esperada não puderam ser lidas pelos colegas (v. filmagem: Turma1, Dia 2, Cena 5).

Interessante perceber que estes alunos estavam por vontade própria em um curso de escrita da LIBRAS, já conheciam as letras da ELiS, mas parece que só tomaram consciência do que estava acontecendo quando leram suas primeiras palavras. Muitos deles tiveram uma alegre surpresa quando soletraram suas primeiras palavras e chegaram ao final delas com um sinal de sua língua, carregado de significado para eles. Era surpreendente que este sinal havia sido escrito por outra pessoa, sem que eles soubessem o que era, mas podiam lê-lo. Parece-me que para muitos, só então a dimensão da escrita em LIBRAS fez sentido.

A categoria de legibilidade é altamente relevante na construção da categoria central que é a eficácia do sistema. Como disse anteriormente, um sistema de escrita só servirá se uma pessoa puder usá-lo para a escrita do que desejar e para a leitura do que outros escreverem. Neste primeiro momento, pudemos observar a ELiS nesta dimensão de escrita real.

5.3 DIA 3

Neste dia, trabalhei ainda com os alunos sobre a estrutura da ELiS, mas em um nível um pouco mais aprofundado. Expliquei sobre a diferenciação de sinais simétricos e assimétricos e sobre os diacríticos. Vale lembrar que a solução para a escrita dos sinais assimétricos de apoio, que foi dada por eles logo no primeiro dia, foi criada de forma intuitiva, pois ainda não havíamos trabalhado esta diferenciação.


Como esta pesquisa foi desenvolvida em duas turmas, houve diferença de ritmo. A Turma 1, já no Dia 3, iniciou as atividades de produção de texto, enquanto a outra, apenas no Dia 4 (v. anexo 2). Para fins de organização das análises dos dados,

narrarei as atividades de produção de texto apenas no Dia 4 e neste Dia 3, relatarei as atividades de produção de palavras isoladas.

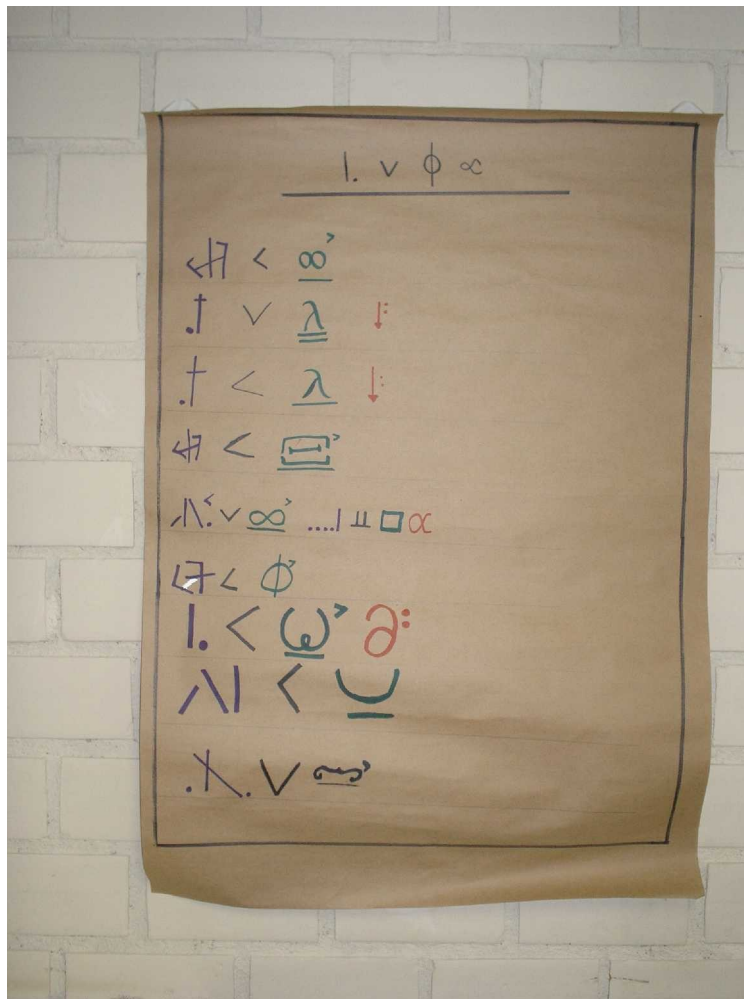
Como os alunos já conheciam os visografemas dos quatro parâmetros usados na estrutura ELiS, e já haviam ‘montado’ suas 10 primeiras palavras, em atividades bastante dirigidas realizadas nos Dias 1 e 2, quis que eles escrevessem agora algumas palavras de forma um pouco mais livre. Pedi então que cada aluno escrevesse seu próprio sinal/nome e o de mais dois ou três colegas. Alguns quiseram escrever também as combinações de CD de todo o alfabeto manual (v. anexo 6), outros quiseram escrever seus nomes em português, com as combinações de CD, seguindo as letras do alfabeto manual.

Tivemos duas importantes discussões a partir destas atividades, ambas a respeito do diacrítico de movimento nos parâmetros de CD e de Mov.

Até o momento destas discussões, apenas um diacrítico era possível no parâmetro CD, o que definia a orientação do eixo pulso-palma. Mas ao escrever o alfabeto manual, os alunos quiseram saber como representar combinações de CD com movimento, como é na LIBRAS o caso das representações das letras ‘Ç’, ‘H’, ‘J’, ‘K’, ‘X’, ‘Y’ e ‘Z’. Eu ainda não havia me preocupado com esta questão, pois ainda não havia trabalhado com a soletração de palavras do português na LIBRAS. Eles levantaram a dúvida e eles mesmos criaram a solução perfeitamente compatível com o sistema. Sugeriram o uso de visografemas de Mov como diacríticos de combinações de CD. A solução foi prontamente acatada por mim e pelos demais colegas (v. item 3.1.2.1).

A outra discussão igualmente produtiva foi a respeito da representação do Mov. Alguns movimentos nos sinais são combinações de mais de um movimento, conforme o delimiti na ELiS, conforme o recorte lingüístico que fiz. Havia a dúvida de como representá-los. Eu já sabia da necessidade, mas ainda não conseguira resolver. O sinal/nome de um dos alunos usa o visografema  (movimento circular vertical), no entanto, era fundamental dizer que o movimento era circular vertical para frente e não para trás. Começamos a discussão com a sugestão de usarmos setas no visografema, mas argumentei que isso aumentaria muito o número de visografemas no sistema e que isso não era desejável. Foi então que uma dupla me apresentou a solução de usar os próprios visografemas de Mov como diacríticos de Mov. Também esta solução foi imediatamente aceita pelos colegas e por mim (v. item 3.1.2.1).

Depois que cada um escreveu seu sinal/nome no caderno, corrigi e cada um o escreveu em um papel de cartaz que eu havia levado. Fizemos então um cartaz com os sinais/nomes de todos os alunos da turma.



Sem que eu dissesse nada, alguns alunos tiveram a curiosidade de se aproximar do cartaz pregado na parede e ler os sinais/nomes de todos os colegas (v. anexo 7), escritos com as devidas inovações.



É importante marcar que durante a pesquisa de campo, com o uso real da ELiS por várias pessoas, senti a necessidade de fazer uma alteração na representação de OP que ainda não havia sido percebida. Observei que em várias palavras, principalmente nas bimanuais simétricas, as mãos se diferenciavam apenas pela OP. Em vários destes sinais, as palmas ficam voltadas uma para a outra, o que me obrigava a escrever '> <', lido como '*palma da mão esquerda voltada para a direita e palma da mão direita voltada para a esquerda*'.

Apesar de terem uma *aparência* de 'posição oposta', espelhadas uma em relação à outra, as palmas estão, na verdade, na mesma posição: ambas estão voltadas para o eixo medial, uma linha imaginária traçada verticalmente ao longo do corpo, dividindo-o simetricamente em dois lados. Assim como, se estão dorso a dorso, estão ambas voltadas para a face distal, viradas para a direção oposta ao eixo medial, ou seja, estão na mesma posição, e não em posições contrárias como eu havia interpretado anteriormente.

A repetição freqüente das OP > < fez-me pensar sobre este aspecto e modificá-lo. Atualmente, na ELiS não há mais palma voltada para a direita ou esquerda, e sim, palma voltada para a medial ou para a distal, conforme pode-se observar na ELiS decodificada (v. anexo 4).

Por ainda não haver desenvolvido suficientemente o conceito de sinal bimanual assimétrico de apoio, não fiz esta diferenciação quando ensinei a escrita de

sinais bimanuais neste Dia 3. Os alunos escreveram os sinais bimanuais assimétricos de apoio como sinais bimanuais assimétricos, colocando todos os visografemas para cada parâmetro, de cada uma das mãos, pois foi assim que ensinei. Nesse momento, contrariei suas intuições e não os tratei como sinais monomanuais (na forma da escrita) ou bimanuais de apoio, mas simplesmente como sinais bimanuais assimétricos.

Como resultado, apareceram na escrita dos alunos, vários sinais cujas escritas poderiam ser simplificadas pela percepção de subdivisão do grupo dos sinais bimanuais, como *curso*, *táxi*, *pedra*, *verdade*, *farmácia*, *abacaxi*, exemplos em que, na mão não-dominante, apenas o PA é relevante.

Para sinais como *farmácia* ou *verdade*, poderia haver a contestação de que é necessário que o parâmetro CD da mão não-dominante represente uma ‘mão aberta’, pois o sinal não pode ser realizado com esta mão fechada. A isto responderíamos que ocorre uma restrição de CD ao PA destes sinais, que é ‘*palma da mão*’, ou seja, este PA na mão não-dominante nestes sinais assimétricos de apoio exige que a posição da mão seja ‘*mão aberta*’. Note-se que, no entanto, o parâmetro CD da mão não-dominante continua impreciso, uma vez que não há necessidade de determinação quanto à posição do polegar, ao traço de união dos demais dedos ou mesmo à extensão ou curvatura destes. E é esta indeterminação de CD que denuncia a participação desta mão apenas como PA nestes sinais.

É certo que alguns casos sejam de difícil determinação se são assimétricos de apoio ou não. Estas linhas demarcatórias em linguagem normalmente causam problemas e provavelmente alguns sinais poderão figurar tanto em um grupo quanto em outro, enquanto a maioria terá situação definida.

Dentro da categoria de produtividade, ficou comprovada a possibilidade de escrita dos sinais assimétricos de apoio tanto como sinais monomanuais – como no Dia 1, antes da minha interferência – quanto como sinais bimanuais. Existe argumentação lingüística para a escolha tanto de uma forma quanto de outra, e a produtividade do sistema permite ambas. A argumentação da escrita destes sinais como monomanuais preza pela economia e maior abstração e denota uma percepção da mão não-dominante apenas como apoio; já a argumentação da escrita como sinal bimanual preza pela clareza explícita da escrita dos visografemas e respalda uma percepção da mão não-dominante como ativa na realização do sinal. A escolha deverá ser determinada pelos próprios surdos no uso que fizerem da ELiS.

Foi durante a escrita dos sinais bimanuais assimétricos, que surgiu a necessidade de se criar o visografema para ‘unir e separar dedos’. Uma aluna quis escrever o sinal de ‘cortar unhas’. Enquanto alguns colegas diziam pra ela pensar em outro sinal que fosse possível escrever, ela insistia que deveria ser possível escrever também aquele que ela havia pensado. Concordei com ela, mas no momento não tive a clareza de que precisava de um novo visografema, obviamente não apenas para este sinal, mas para qualquer outro que tivesse o mesmo movimento como *tesoura*, *dormir*. Para o momento, apenas a aconselhei a usar o visografema de abrir e fechar a mão. Ficou claro para nós duas que não era este que deveria ser usado, pois a categoria legibilidade ficou bastante prejudicada neste sinal, mas na ausência de outro, foi este mesmo. Posteriormente, criei o visografema para o movimento específico de unir e separar dedos, \forall .

Durante a atividade de escrita dos sinais simétricos e assimétricos, os alunos realizavam um sinal com as mãos várias vezes antes de escrevê-lo para perceberem seus parâmetros. O exercício metalingüístico era intenso (v. filmagem: Turma 1, Dia 3, Cena 2).



Neste dia, fiz uma reflexão sobre o material didático que eu estava utilizando no curso ELiS. Às vezes os alunos sabiam qual visografema deveriam escrever, mas não sabiam a sua forma, então consultavam a ‘ELiS decodificada’ (v. anexo 4). Alguns alunos não conseguiam encontrar o que queriam neste material, pois o significado dos visografemas estava em português e estes alunos tinham dificuldade de compreensão nesta língua. Isso me fez pensar que seria muito importante que a

‘ELiS decodificada’ tivesse, além de explicações em português, desenhos que ilustrassem o que os visografemas representam, uma inovação para os próximos cursos.

5.4Dia 4

As atividades de produção de texto foram as que mais permitiram uma análise das categorias de produtividade, legibilidade e eficácia da ELiS.

A primeira atividade de produção de texto ocorreu da seguinte forma:

Levei para a sala uma figura de revista – uma foto – que mostrava uma menininha negra carinhosamente abraçada ao pescoço de uma tartaruga da sua altura (v. filmagem: Turma 1, Dia 3, Cena3). Pedi aos alunos que, em duplas, escrevessem em LIBRAS um texto sobre a figura. Poderia ser uma narração, uma descrição, um diálogo, ou o gênero que quisessem. Muitos alunos se espantaram e duvidaram de suas capacidades para a atividade. Mas incentivei-os dizendo que trabalhariam em duplas, que não era preciso que fosse um texto longo, que poderiam utilizar a ‘ELiS decodificada’ e que poderiam me chamar sempre que precisassem. Aconselhei que pensassem nas frases que iriam escrever antes de começar, porque como a escrita ainda era lenta, as modificações poderiam ficar cansativas.

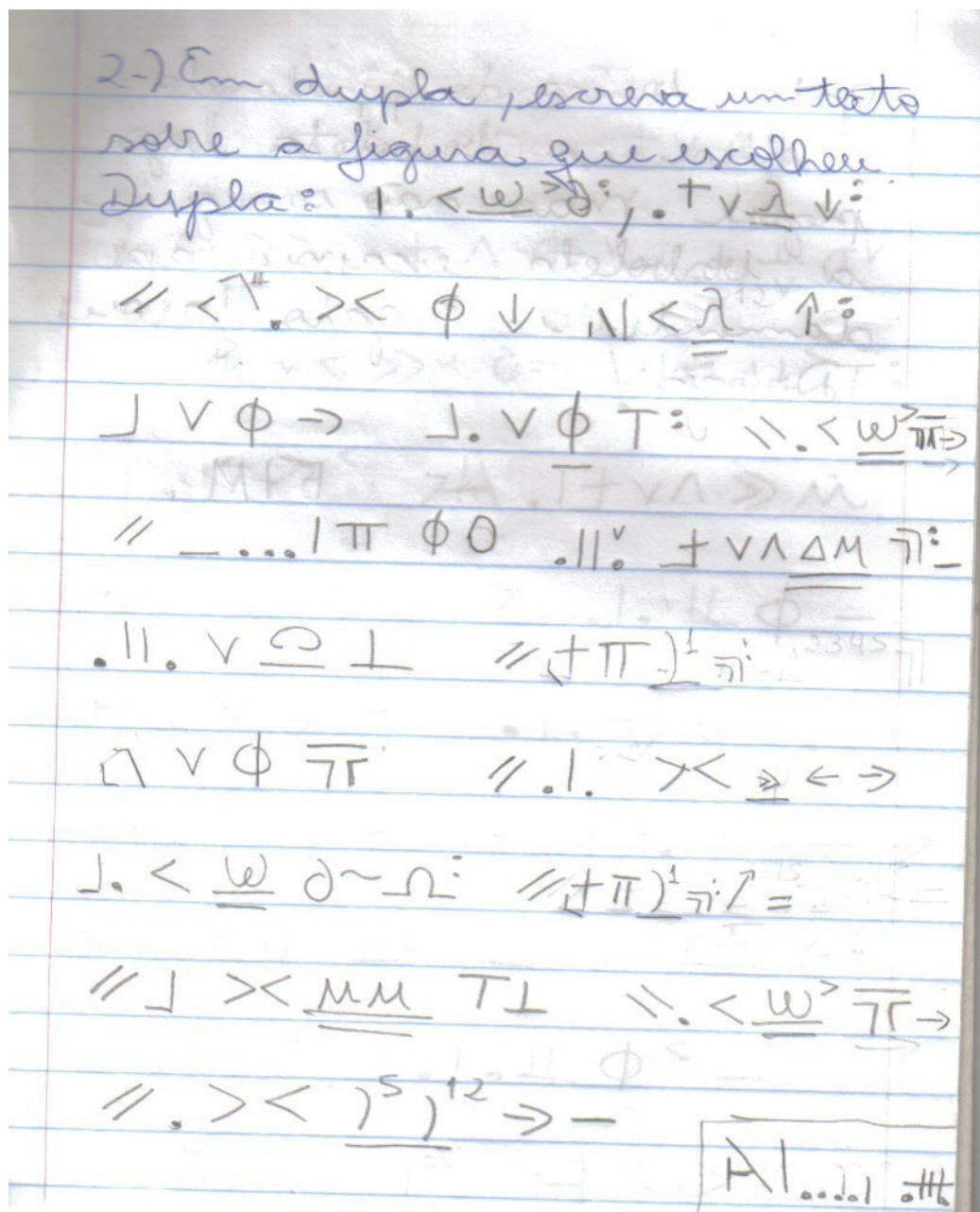
Assim fizeram. Em duplas ou trios, reuniram-se para discutir o que escreveriam sobre a figura. Todos os alunos fizeram narrativas. Os grupos trabalharam com bastante autonomia, resolvendo seus problemas dentro da própria dupla mesmo ou, no máximo, consultando um outro colega. Raramente recorriam a mim.

Também nesta atividade, era freqüente a sinalização repetidamente dos sinais que seriam escritos, para a percepção dos parâmetros e seus visografemas.

À medida que terminavam seus textos, mostravam-me para que eu fizesse correções. Em seguida, escreviam no quadro os textos corrigidos, liam-nos e copiavam-nos em seus cadernos.

Analiso aqui, alguns textos produzidos pelos alunos em sala, com as respectivas traduções para o português, feitas por mim. (v. anexo 6 para demais textos de todos os alunos).

Texto 1 (original):



Texto 1 (conforme original):

i.⁺ω[̂]∂[̂] , .lvλ↓[̂]

//<Γ^{u+}Φ↓ iNl⁺λ↑[̂] -lvΦ→ -l.vΦT[̂] \λ.⁺ω[̂]τ̄→ //—...lΠΦ0
 .ll.^v-lv^Δμπ̄i- .ll.vΩ⊥ //<lΠ)'[̂] <ΓvΦτ̄ //l.⁺»←→ -l.⁺ω[̂]∂~Ω[̂]
 //—lΠ)'[̂]↗= //—l⁺μμT⊥ \λ.⁺ω[̂]τ̄→ //.)¹²→—

iNll .lll.

Texto 1 (traduzido palavra a palavra):

i.⁺ω[̂]∂[̂] (Adilson), .lvλ↓[̂] (Luís Antônio)

//<Γ^{u+}Φ↓ (lugar) iNl⁺λ↑[̂] (flor) -lvΦ→ (espaço) -l.vΦT[̂] (tem)
 \λ.⁺ω[̂]τ̄→ (gato) //—...lΠΦ0 (brincar) .ll.^v-lv^Δμπ̄i- (pular) .ll.vΩ⊥
 (ver) //<lΠ)'[̂] (borboleta) <ΓvΦτ̄ (pegar) //l.⁺»←→ (mas) -l.⁺ω[̂]∂~Ω[̂]
 (não-conseguir) //—lΠ)'[̂]↗= (borboleta voar) //—l⁺μμT⊥ (fugir) \λ.⁺ω[̂]τ̄→
 (gato) //.)¹²→— (puxa!)

iNll .lll. (FIM)

Texto 1 (tradução livre para o português):

Adilson e Luís Antônio

Em um jardim, um gato estava brincando e pulando quando viu uma borboleta.
 Foi para pegá-la, mas não conseguiu. A borboleta saiu voando, fugiu.

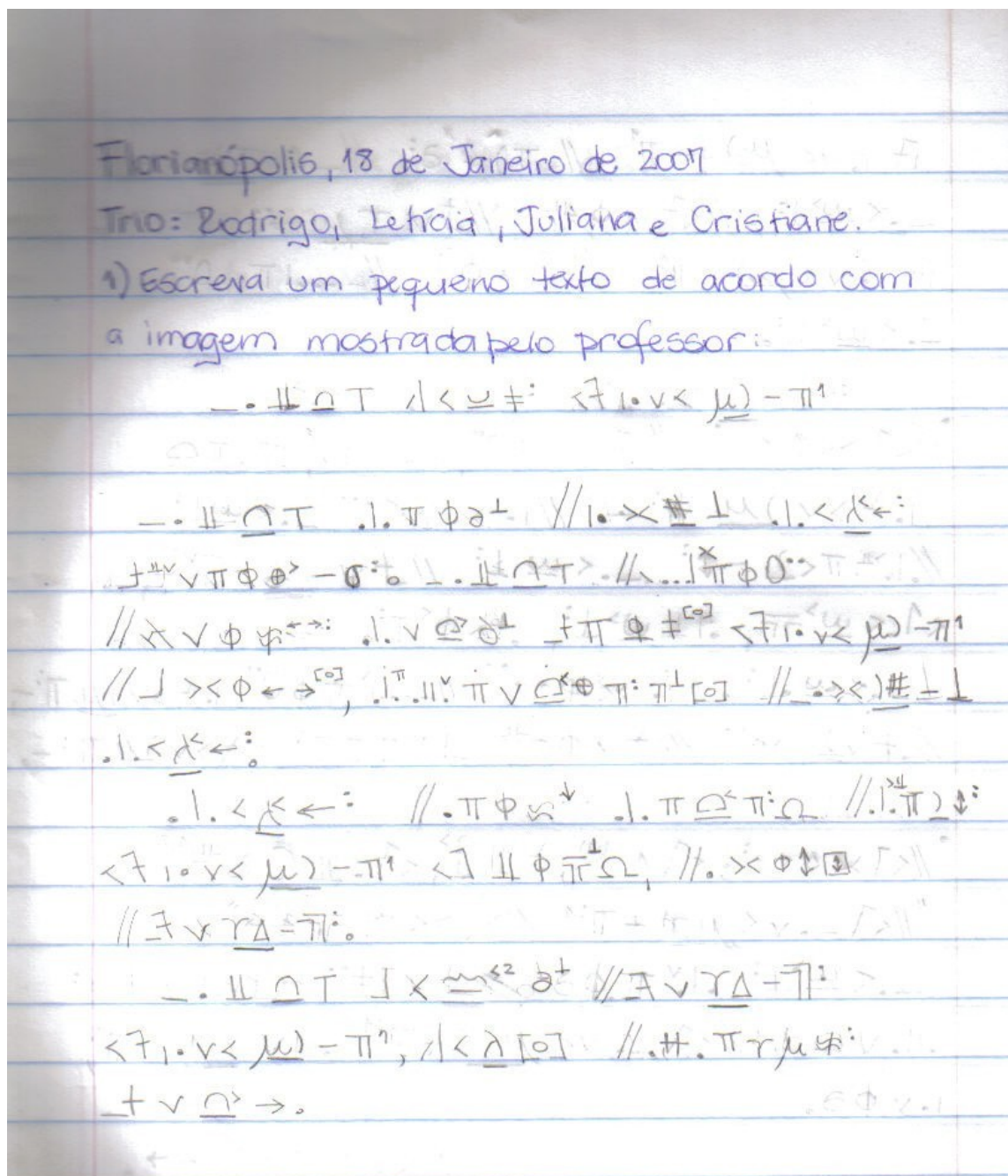
O gato falou:

- Puxa!

FIM

Observe-se neste texto 1, que a estrutura frasal da LIBRAS foi mantida como em “// - | Π) 1 1 i 7 = // - | 1 μ ≈ T ⊥ ” (borboleta voar fugir) e em “ \ . . + ω > π → // . +) 1 2 → - ” (gato, puxa)”. Interessante também a possibilidade de escrita canhota. Mesmo não sendo o convencional, é possível, como em “ . | . v - | v ∧ Δ μ π i - ” (pular) e em “ // . +) 1 2 → - ” (puxa)

Texto 2 (original) (v. filmagem: Turma 2, Dia 4, Cena 5):



Texto 2 (conforme original):

-.Λ∩T /Γ⁺U‡^ˆ <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ

-.Λ∩T .I.ΠΦ∂[⊥] //I.⁺#-⊥ .I.⁺λ⁺←^ˆ -I^{uv}∨ΠΦ⊕^ˆ-σ^ˆ ◦ -.Λ∩T
 //∧...Γ⁺ΠΦ0^ˆ //∧∧∨Φ≠^{←→ˆ} .I.v∩⁺≈[⊥] -IΠΦ‡⊙ <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ
 -Γ⁺Φ←→⊙ , .I.^π.II.[∨]Π∨∩⁺⊕Π^ˆΠ[⊥]⊙ //-.⁺)#-⊥ .I.⁺λ⁺←^ˆ ◦

.I.⁺λ⁺←^ˆ //ΠΦ≈[↓] .I.Π∩^ˆΠ^ˆ∩ //I.^πΠ)‡^ˆ <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ
 <Γ_ΛΦπ[⊥]∩ , //.⁺Φ‡ // -Γ∨γ_Δ-π^ˆ ◦

-.Λ∩T -Γ⁺Λ^ˆ∂[⊥] // -Γ∨γ_Δ-π^ˆ <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ , /Γ⁺λ⊙
 //II.Πγμ≠^ˆ -I∨∩^ˆ→◦

Texto 2 (traduzido palavra a palavra):

-.Λ∩T (sinal-nome) /Γ⁺U‡^ˆ (conhecer) <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ (tartaruga)

-.Λ∩T (sinal-nome) .I.ΠΦ∂[⊥] (ir) //I.⁺#-⊥ (junto) .I.⁺λ⁺←^ˆ (mamãe)
 -I^{uv}∨ΠΦ⊕^ˆ-σ^ˆ (praia) ◦ -.Λ∩T (sinal-nome) //∧...Γ⁺ΠΦ0^ˆ (brincar)
 //∧∧∨Φ≠^{←→ˆ} (areia) .I.v∩⁺≈[⊥] (ver) -IΠΦ‡⊙ (assustar) <Γ_i.v⁺μ)-Π¹ˆ
 (tartaruga) -Γ⁺Φ←→⊙ (grande) , .I.^π.II.[∨]Π∨∩⁺⊕Π^ˆΠ[⊥]⊙ (sair-correr-chorar)
 //-.⁺)#-⊥ (junto) .I.⁺λ⁺←^ˆ (mamãe) ◦

.l. $\lambda^+ \leftarrow$ (mamãe) // .ll $\Phi \approx^{\downarrow}$ (explicar) .l. ll $\Omega^{\leftarrow} \Pi^{\uparrow} \Omega$ (chorar-não) // .l. $\mu^{\uparrow} \Pi \downarrow$
 (porque) $\leftarrow \Pi .v^+ \mu - \Pi^{\uparrow}$ (tartaruga) $\leftarrow \Pi \Phi \overline{\Pi}^{\uparrow} \Omega$ (morder-não), // . $\Phi \uparrow$ (poder)
 // $-\Gamma v \underline{\gamma \Delta} - \overline{\Pi}^{\uparrow}$ (carinho) °

$-\Pi \Omega \Gamma$ (sinal-nome) $-l^+ \underline{\mu}^{\leftarrow} \partial^{\uparrow}$ (resolver) // $-\Gamma v \underline{\gamma \Delta} - \overline{\Pi}^{\uparrow}$ (carinho)
 $\leftarrow \Pi .v^+ \mu - \Pi^{\uparrow}$ (tartaruga), $\nearrow l^+ \lambda \odot$ (admirada) // .ll. ll $\gamma \mu \neq^{\uparrow}$ (igual) $-lv \Omega^{\uparrow} \rightarrow$
 (altura)°

Texto 2 (tradução livre para o português):

Lara²⁰ conhece uma tartaruga

Lara foi junto com sua mãe para a praia. Lara estava brincando na areia quando se assustou ao ver uma tartaruga muito grande e saiu chorando correndo para junto de sua mãe.

Sua mãe lhe explicou que não precisava chorar porque tartaruga não morde, que podia fazer carinho.

Lara resolveu ir fazer carinho na tartaruga e ficou muito admirada em ver que eram da mesma altura.

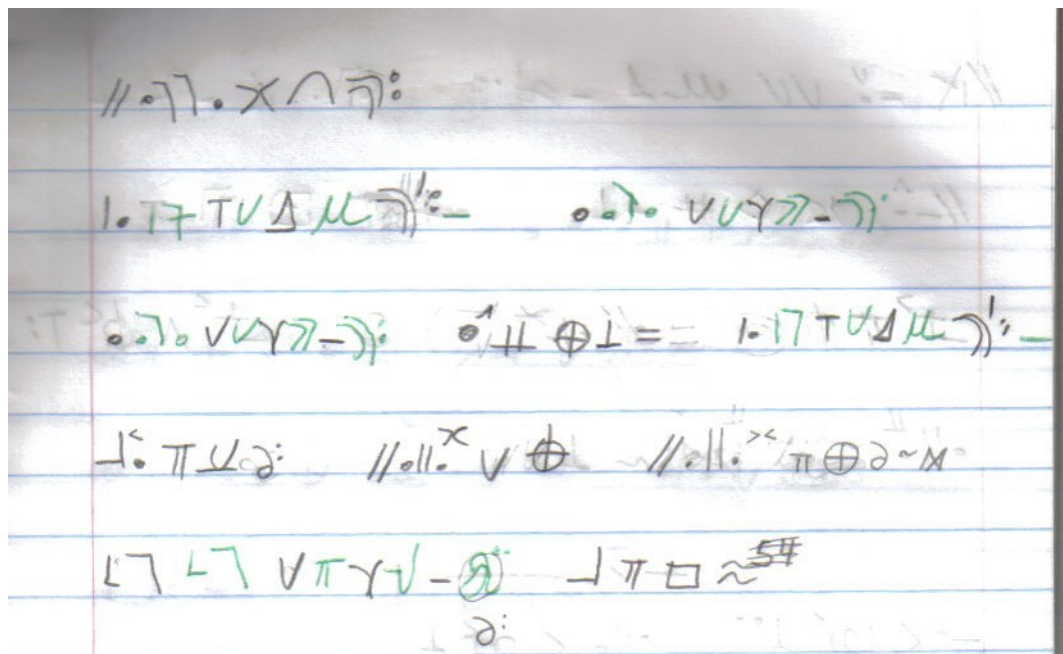
Neste texto 2, é notável a organização formal que os alunos tiveram através do uso de espaçamento de parágrafos, vírgula e ponto final. Também a coerência interna criada por introdução, desenvolvimento e conclusão confere ao texto uma legibilidade bem além do nível de decodificação. Outro mérito deste texto foi o de ter sido a primeira produção em que a menina da ilustração ganha um sinal/nome “ $-\Pi \Omega \Gamma$ ”, bem de acordo com a cultura surda. Sinais com negação incorporada não ofereceram

²⁰ O nome em português atribuído à personagem tanto neste texto 2 quanto no texto 3 é tradução minha.

problema a estes alunos, como em “.Ι.ΠΩ‘Π’Ω” (chorar-não) e “<ΓΔΦΤ’Ω” (morder-não).

Texto 3: ‘tartaruga’ Cl e JC. (v. filmagem: Turma 1, Dia 4, Cena 2)

Texto 3 (original):



Texto 3 (conforme original):

//.ΓΓ.‘Ω’

.Ι.ΠΩΔμ’ - .Γ.γγ»-’

. .7.vvγ»-ῑ̄ .^ll⊕⊥= i.ιππvΔμῑ̄ ' ∴ -i.πυθ̄ //ii.+v⊕
 //ii.+π⊕θ~⊗ <7<7vπγ√-θ̄ -ιπ□≈

Texto 3 (traduzido palavra a palavra):

//.77.+∩ῑ̄ (título)

i. ιππvΔμῑ̄ ' (tartaruga) . .7.vvγ»-ῑ̄ (Pretinha)

. .7.vvγ»-ῑ̄ (Pretinha) .^ll⊕⊥= (abraçar) i.ιππvΔμῑ̄ ' ∴
 (tartaruga) -i.πυθ̄ (sorrir) //ii.+v⊕ (olharem-se) //ii.+π⊕θ~⊗ (olharem
 para frente) <7<7vπγ√-θ̄ (árvores) -ιπ□≈ (lindas)

Texto 3 (tradução livre para o português):

Título:

A Tartaruga e Pretinha

Pretinha passou o braço no pescoço da tartaruga abraçando-a e sorriu. As duas se olharam, olharam para frente e acharam as árvores lindas.

Neste texto 3, foi interessante observar o uso de cores não convencional que criaram, atribuindo uma cor à mão esquerda e outra à mão direita para que a leitura fosse facilitada por este recurso visual. Os alunos criaram também um sinal/nome para a personagem.

Texto 4: 'tartaruga' C e D. (v. filmagem: Turma 1, Dia 4, Cena 3)

Texto 4 (original):

6) ESCRENA em LIBRAS um texto
SOBRE A FIGURA da TARTARUGA:

MEQUINA PEQUENA SINAL
 - . < ω) ⊥ - | v φ 1. v φ e

(SINAL da MENINA) FOI
 // < | v ⊃ .! π v φ e

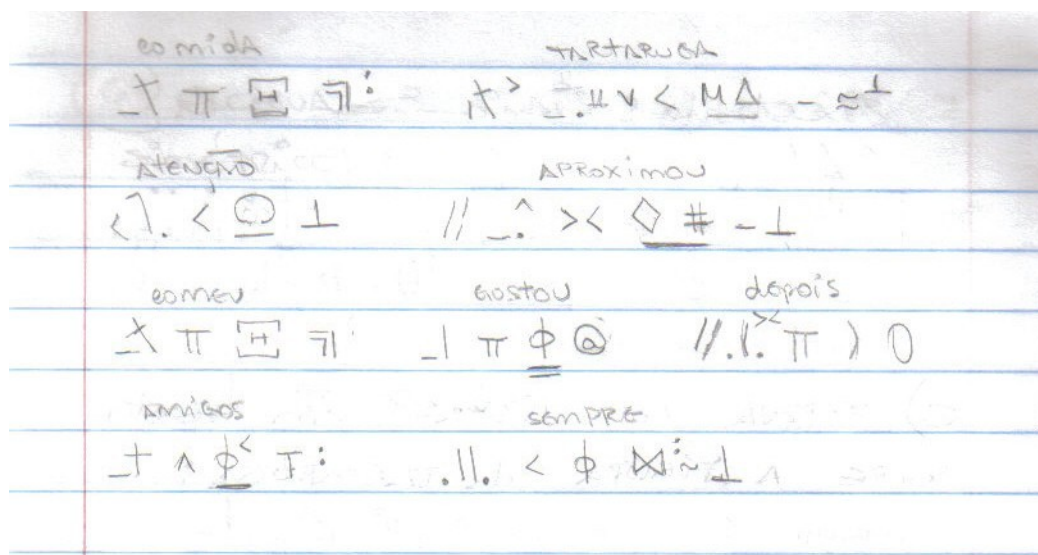
FLORESTA
 - | > - | v < γ √ - ∂ :

ENCONTROU TARTARUGA
 // .! ×)) ⊥ T † > - . ⊥ v < M Δ - ≈ ⊥

MAS TARTARUGA
 // .! ⊥ Δ ✕ † > - . ⊥ v < M Δ - ≈ ⊥

AFASTOU (SINAL da MENINA)
 // . † ⊥ ⊥ γ ⊥ T // < | v ⊃

Inteligente PECCOU
 // . π ≈ ⊥ < | v φ π ~ ↓



Texto 4 (conforme original):

$-\cdot^+\omega \perp$ $-lv\phi$ $lv\phi\alpha$ $//\setminus\gamma v\Omega$ $.l^+\pi v\phi\alpha$ $-l^+-lv^+\gamma\sqrt{-\partial}$
 $//.l^+)\perp T$ $l^+-\cdot^+v^+\mu\Delta-\approx^1$ $//.l.\perp\Delta\bowtie$ $l^+-\cdot^+v^+\mu\Delta-\approx^1$ $//.l.\perp\pi\gamma\perp T$
 $//\setminus\gamma v\Omega$ $.ll.\pi\perp$ $<\gamma\phi\pi\sim\downarrow$ $-\gamma\pi\Xi\gamma\dot{\imath}$
 $l^+-\cdot^+v^+\mu\Delta-\approx^1$ $<\gamma.\perp\perp$ $//.l^+\diamond\# \perp$ $l\gamma\pi\Xi\gamma\dot{\imath}$ $l^+\pi\phi\@$
 $//.l^+\pi)0$ $-l^+\wedge\phi^<T$ $ll.\cdot^+\phi\bowtie\sim\perp$

Texto 4 (tradução palavra a palavra):

$-\cdot^+\omega \perp$ (mulher) $-lv\phi$ (pequena) $lv\phi\alpha$ (sinal) $//\setminus\gamma v\Omega$ (sinal-
 nome) $.l^+\pi v\phi\alpha$ (ir) $-l^+-lv^+\gamma\sqrt{-\partial}$ (floresta) $//.l^+)\perp T$ (encontrar)
 $l^+-\cdot^+v^+\mu\Delta-\approx^1$ (tartaruga) $//.l.\perp\Delta\bowtie$ (mas) $l^+-\cdot^+v^+\mu\Delta-\approx^1$ (tartaruga)
 $//.l.\perp\pi\gamma\perp T$ (afastar-se)
 $//\setminus\gamma v\Omega$ (sinal-nome) $.ll.\pi\perp$ (inteligente) $<\gamma\phi\pi\sim\downarrow$ (pegar) $-\gamma\pi\Xi\gamma\dot{\imath}$
 (comida)

$\text{I}^+ \text{v}^+ \text{u}^+ \text{a}^+ \text{z}^+ \text{1}$ (tartaruga) $\text{<} \text{7}^+ \text{O}^+ \text{L}$ (curiosa) $\text{//} \text{1}^+ \text{D}^+ \text{H}^+ \text{L}$ (aproximar)
 $\text{I} \text{7} \text{7} \text{E} \text{7}$ (comer) $\text{I}^+ \text{7} \text{7} \text{Q}^+ \text{@}$ (gostar) $\text{//} \text{1}^+ \text{7} \text{7} \text{O}$ (depois) $\text{-I}^+ \text{^} \text{^} \text{Q}^+ \text{T}^+$ (amigas)
 $\text{.I} \text{I}^+ \text{Q}^+ \text{X}^+ \text{~} \text{L}$ (sempre)

Texto 4 (tradução livre para o português):

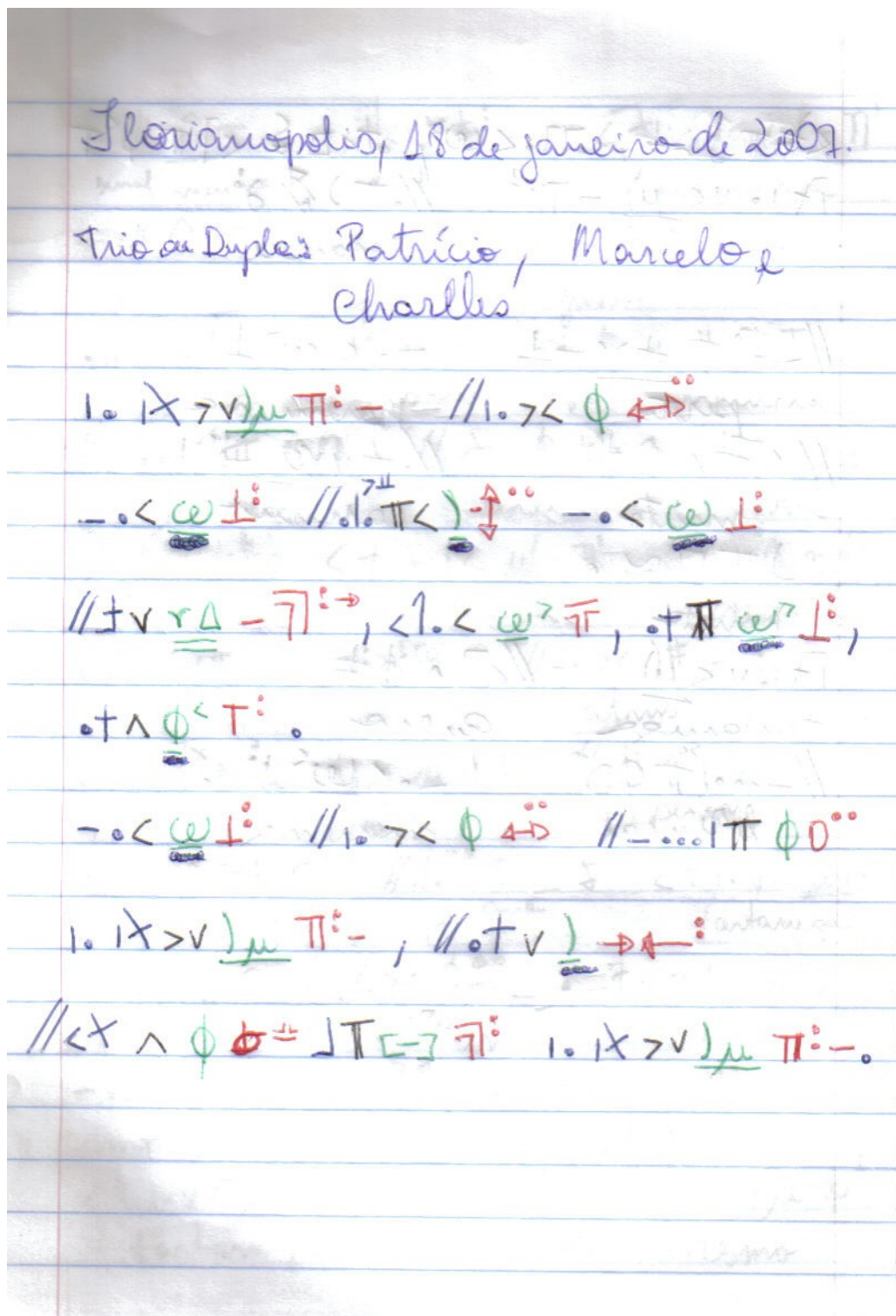
Uma menina, conhecida por Pituquinha, foi a uma floresta e encontrou uma tartaruga, mas a tartaruga afastou-se.

Pituquinha, inteligente, pegou um pouco de comida.

A tartaruga, curiosa, aproximou-se, comeu e gostou. Depois as duas ficaram amigas para sempre.

No texto 4, observa-se também (assim como no texto 2) a estrutura textual narrativa em que há um estágio inicial, uma problematização, uma solução do problema e um estágio final. Chama a atenção a clareza da escrita de cada palavra.

Texto 5 (original):



Texto 5 (conforme original):

$$1. X > v \mu \pi^- \quad \|1. \overset{+}{\phi} \leftrightarrow\|^{\circ} \quad - \overset{+}{\omega} \perp^{\circ} \quad \|1. \overset{+}{\pi} \overset{+}{\downarrow} \overset{\circ}{\circ} \quad - \overset{+}{\omega} \perp^{\circ}$$

$$\| - \overset{+}{v} \underline{\gamma} \Delta \overset{+}{\pi} \overset{\circ}{\rightarrow}, < 1. \overset{+}{\omega} \overset{+}{\pi}, \overset{+}{\pi} \underline{\omega} \overset{+}{\perp}^{\circ}, \overset{+}{\wedge} \underline{\phi} \overset{+}{T}^{\circ}.$$

.IΠω[>]⊥[˙] //I.⁺Φ↔[˙] //—...IΠΦO[˙] I.∧⁺v)μΠ[˙]- , //I.v)→←[˙]
 //<∧∧Φσ[⊥] —IΠ[~]π[˙] I.∧⁺v)μΠ[˙]- .

Texto 5 (tradução palavra a palavra):

I.∧⁺v)μΠ[˙]- (tartaruga) //I.⁺Φ↔[˙] (adora) —.⁺ω⊥[˙] (menina)
 //I.⁺π⁺⊥[˙] (porque) —.⁺ω⊥[˙] (menina) //—IvγΔπ[˙]-→ (carinho) ,
 <γ.⁺ω>π[˙] (fofinha) , .IΠω[>]⊥[˙] (legal) , .I∧Φ[˙]T[˙] (amiga) .

.IΠω[>]⊥[˙] (menina) //I.⁺Φ↔[˙] (adora) //—...IΠΦO[˙] (brincar) I.∧⁺v)μΠ[˙]-
 (tartaruga) , //I.v)→←[˙] (também) //<∧∧Φσ[⊥] (dar) —IΠ[~]π[˙] (comida)
 I.∧⁺v)μΠ[˙]- (tartaruga) .

Texto 5 (tradução livre para o português):

A tartaruga adora a menina porque ela é carinhosa, fofinha, legal e amiga.

A menina adora brincar com a tartaruga, gosta também de dar comida a ela.

No texto 5, o uso de cores também foi uma surpresa. Apesar de terem feito o uso convencional das cores, surpreendeu-me ter sido feito em um texto. Este recurso foi criado apenas para fins didáticos, no início da aprendizagem da escrita. Talvez para obter maior clareza (assim como no texto 3), ou por fins estéticos, optaram por utilizar as cores também em um texto. Quando este grupo escreveu seu texto no quadro para que os colegas o lessem, escreveram também com giz colorido. Apesar de ter ficado com aparência bonita, este recurso, neste estágio de aprendizagem, não parece ter ajudado. Ele é válido realmente para que o aluno possa organizar os visogramas nos seus grupos adequadamente, em um estágio anterior em que ainda os está memorizando.

Em comum, o que todos estes textos apresentaram foi a criatividade narrativa e a habilidade dos alunos para criar a forma escrita de cada sinal que desejaram escrever. A partir desta atividade, volto a comentar as quatro categorias de análise trabalhadas nesta tese.

Produtividade: A própria existência da produção de texto já ilustra decisivamente a categoria de produtividade. Retomando o que disse anteriormente no item 4.2.1, produtividade lingüística pode ser definida como a criação virtualmente infinita de elementos inéditos a partir de regras limitadas. Ora, nenhuma das palavras utilizadas pelos alunos nos textos havia sido escrita antes. Eles não tinham nem a imagem visual das palavras. Os alunos conheceram os visogramas, as regras da ELiS e as aplicaram criativamente, produtivamente em seus textos. Em meu plano de aula até havia a sugestão para que os alunos utilizassem algumas palavras dos exercícios anteriores, mas a produção espontânea exigiu novas palavras. A escrita de cada sinal teve que ser ‘inventada’ por seus autores no momento da produção do texto. Isto denota a amplitude do escopo das possibilidades da ELiS, ou seja, o alcance de sua produtividade.

Além do seu grau de produtividade ser suficiente para a escrita dos sinais comuns da LIBRAS, serviu também para os casos de escrita de sinais inéditos. Este fato não foi surpreendente, uma vez que estes sinais inéditos são criados dentro das mesmas regras da língua.

Por exemplo, no Texto 2, o grupo precisou escrever um sinal simultâneo. Já iam desistir da idéia por não pensarem que fosse possível, quando sugeri que escrevessem o sinal como se fosse um sinal bimanual simétrico comum. Perceberam que era possível e o fizeram com alguma desconfiança, sem saber se isso era ‘canônico’. Percebi nisso uma insegurança quanto à autonomia do uso de uma escrita em uma LS. Vi uma forte influência da noção de escrita em português interferindo neste processo de aquisição da escrita em LIBRAS, pois em português, duas palavras simultâneas é algo que a língua não comporta nem em sua modalidade oral, nem escrita. Portanto, esta insegurança foi vista com naturalidade, uma vez que o sistema de escrita que já conheciam era de uma LO. Esta particularidade das LS, os sinais simultâneos, pôde, com sucesso, ser contemplada na ELiS. O grupo escreveu o sinal e o outro grupo leu, também com certa surpresa.

Somando-se à possibilidade de produção textual em LIBRAS/ELiS o fato de que os textos foram lidos por quem não os tinha escrito, a produtividade da ELiS é reforçada pela categoria de legibilidade.

Legibilidade: A categoria legibilidade foi bastante testada na atividade seguinte. Depois de escreverem o texto no caderno, a dupla deveria escrevê-lo no quadro. Em uma das turmas, a própria dupla leu seu texto, na outra turma, foi uma dupla colega que leu o texto do quadro. Alguns fatos relevantes ocorreram nesta leitura.

Na turma em que os leitores não eram os autores, os alunos soletravam a maioria das palavras. Soletrar uma palavra escrita em LIBRAS/ELiS quer dizer que a pessoa lê visografema a visografema, acumulando nas mãos o que eles representam, como mostra, por exemplo, a filmagem da Turma 1, Dia 4, Cena 2. Nesta cena, um aluno lê a palavra $-|_{\pi \neq \pi}$ ('bonito'), fazendo a combinação de CD de mão espalmada ($-|$), virando a palma da mão para si (π), colocando-a na frente do rosto (\neq) e realizando o movimento indicado (π). Nos momentos de leitura, várias palavras são soletradas por vários alunos desta forma (v. filmagem: Turma 1, Dia 4, Cena 2 e além de várias outras cenas com situações de leitura de textos pelos alunos).

Ainda na cena acima, ao fim da leitura do texto, este mesmo aluno quis voltar ao início e fazer uma leitura fluente. Começou até bem, mas percebendo que a leitura continuava soletrada, abandonou a idéia e foi se sentar. O autor do texto então foi ao quadro e fez a leitura fluente.

Um dos alunos que foi ao quadro fazer a leitura de um outro texto, leu os sinais/nomes dos autores com bastante fluência, pois já eram palavras conhecidas, mas igualmente a seus colegas, o texto foi lido de forma soletrada (v. filmagem: Turma 1, Dia 4, Cena 4).

Na turma em que os próprios autores liam o que haviam escrito, a leitura não era soletrada. Às vezes se detinham na CD, uniam-na ao PA ou ao Mov e faziam uma leitura mais global da palavra, mas em geral a leitura era bastante fluente (v. filmagem: Turma 2, Dia 4, Cenas 4, 5 e 6).

No texto em que a menina recebera o sinal/nome, o aluno soletrou a palavra e, não reconhecendo seu significado, perguntou aos autores o que era (v. filmagem: Turma 1, Dia 4, Cena 3). O fato relevante para a categoria de legibilidade é que o sinal/nome que a menina recebeu era um sinal totalmente desconhecido das outras

duplas, mas foi possível lê-lo, soletrando-o. Isto ilustra tanto a categoria de legibilidade, quanto de produtividade, pois mostra que é possível produzir e ler palavras desconhecidas.

Referi-me a este fato isolado, mas qualquer episódio de leitura registrado em filmagem, seja ela soletrada ou fluente, vem evidenciar a condição de legibilidade de um texto escrito em LIBRAS/ELiS (ver anexo 8, principalmente Dias 3 e 4).

Relevância: três duplas ‘batizaram’ a menina com um sinal/nome. Um dos grupos quis dar também um nome em português, mas um dos integrantes o convenceu de dar apenas um sinal/nome, já que a estória era em LIBRAS. Este fato, aparentemente um detalhe, mostra o empoderamento da cultura surda que poderá ser proporcionado pelo uso da ELiS – assim como pelo de qualquer outro sistema de escrita – pois vários aspectos próprios da cultura surda, como este, não cabem em um texto escrito em português, ainda que seja escrito por um Surdo.

Eficácia: cada vez que a ELiS se mostrou capaz de atender às necessidades lingüístico-culturais dos surdos participantes desta pesquisa, sua eficácia foi comprovada. Nos momentos em que a estrutura já existente foi insuficiente e juntos produzimos soluções para as novas necessidades, também sua eficácia foi demonstrada.

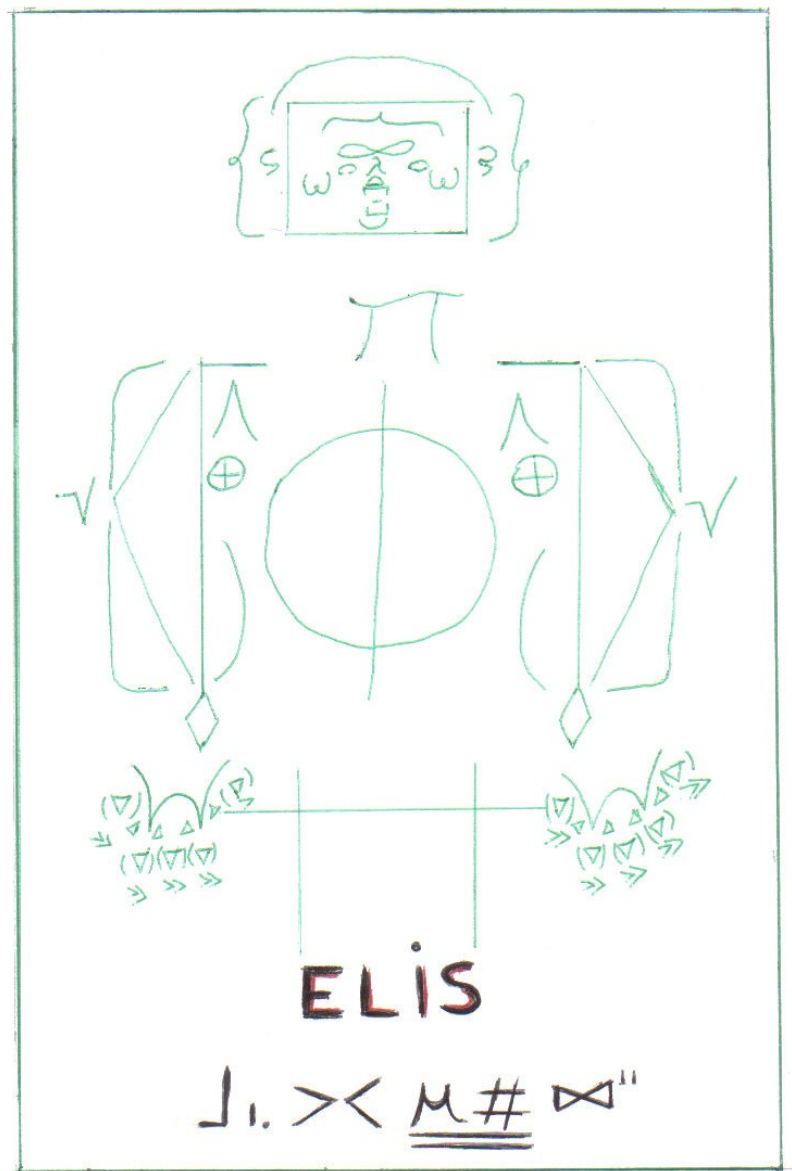
5.5DIA 5

No primeiro dia do curso, eu havia pedido que os alunos criassem um sinal para designar a ELiS. Eles disseram que queriam conhecer o sistema primeiro para criarem o sinal com mais propriedade. Neste Dia 5, na Turma 1, havia três propostas de sinais para a ELiS e foi feita uma votação para escolherem o sinal que achassem melhor. Cada um defendeu sua proposta e a turma e eu elegemos um (v. filmagem: Turma 1, Dia 5, Cena 2).

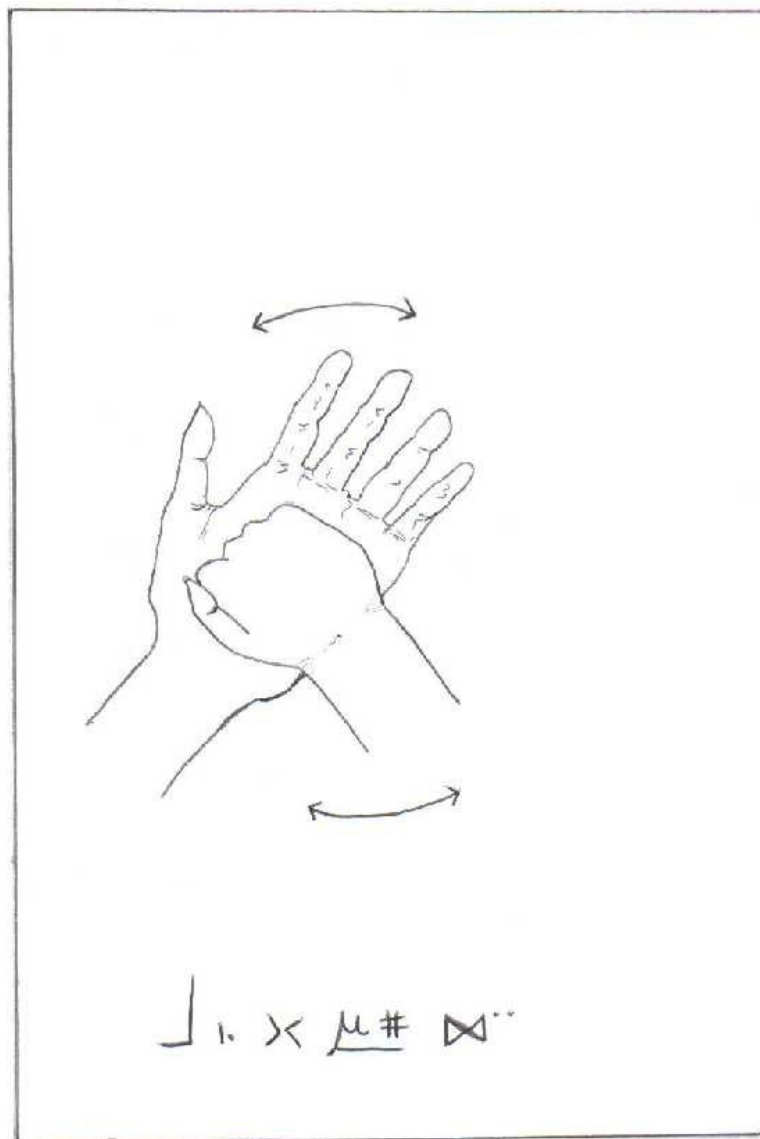
Neste último dia de curso, elaboramos nosso trabalho final, um ‘livro’ (v. anexo 6) com todas as produções que os alunos fizeram durante o curso, a saber: as dez primeiras palavras, os sinais simétricos e os assimétricos, os textos baseados na figura da menina e a tartaruga, os textos baseados em figuras diversas e no livro da segunda turma incluímos também algumas cartas de amigo secreto.

Cada aluno participou da confecção do livro de alguma forma. A maioria escreveu pelo menos uma atividade produzida por seu grupo. Houve os que se encarregaram de fazer as margens e os que fizeram a capa.

A capa do 'livro' da Turma 1 foi um desenho espontâneo feito por um dos participantes no primeiro dia de aula, que eu pedi que ele reproduzisse para nossa capa. O desenho aparenta um corpo humano, porém todo formado pelos visogramas de PA, colocados nos seus devidos lugares no corpo.



A capa do 'livro' da Turma 2 era a ilustração do sinal de ELiS e a escrita de seu sinal/nome abaixo, feitos por uma das participantes desta turma.



O trabalho de confecção do 'livro' trouxe uma preocupação maior com a ortografia por parte dos alunos. Antes de escreverem no 'livro', asseguravam-se de que a palavra estava escrita corretamente, e a preocupação estética se revelou no capricho com a letra, na 'diagramação' e no uso de cores.

Algum tempo depois de terminado o curso ELiS, que foi realizado como curso de extensão pela UFSC, entreguei a cada aluno, o certificado de participação no curso e junto com ele, uma fotocópia do livro de sua turma.

A finalização do curso foi bastante feliz em ambas as turmas. Relato aqui estes episódios para evidenciar a satisfação dos alunos com o curso, o que aponta para a relevância que encontraram no trabalho. Fui com a primeira turma comemorar a conclusão do curso com um almoço.



A segunda turma me fez uma homenagem com abraços, presente e, o que mais me emocionou, uma carta escrita por eles. Quando os alunos, espontaneamente, escreveram-me uma carta em LIBRAS/ELiS, expressando para mim o que desejavam e eu a li, a ELiS foi eficaz em seu propósito de servir à escrita das LS, demonstrando que os mais variados fins que lhe possam ser atribuídos por seus usuários podem ser alcançados. A opinião dos alunos, em suas próprias palavras, em sua própria língua, conta na categoria de relevância. Reproduzo aqui, *ipsis literis*, a carta que me escreveram, seguida de uma tradução palavra a palavra e uma tradução livre, feitas por mim.

(Texto original)

$$\int^{\leq 2} \pi \cup \partial;$$

$$\cdot \int \pi \phi \circ : // \int \pi \phi \leq \approx \perp \int \pi \phi \circ :$$

$$\dots \int \pi \phi \partial \leq \int \pi \leq \perp : \cdot \int \nu \phi \# : // \int \pi \pi \phi \# :$$

$$\int \cdot \times \mu \# \times ; \cdot \int \pi \circ \pi \perp ; \leq \int \pi \approx \# :$$

$$\cdot \int \pi \phi \# \approx \perp .$$

$$\leq \int \pi \pi \perp \perp \cdot \int \pi \phi \circ : // \int \pi \pi \phi \# :$$

$$\int \nu \phi \# \approx \perp \int \pi \omega \perp // \int \nu \phi \circ \approx \perp .$$

$$\int \nu \approx \perp !$$

$$\leq \int \pi \perp$$

$$// \leq \int \pi \phi \circ$$

$$\cdot \int \pi \perp \perp :$$

$$\leq \int \pi \} \partial$$

$$\leq \int \pi \perp \leq \int \pi \phi \leq \perp$$

$$\dots \int \pi \perp \theta$$

$$\int \pi \cup \perp$$

$$\leq \int \pi \pi \leq \partial \perp \perp$$

$$\cdot \int \pi \perp$$

$$\cdot \int \pi \leq \omega$$

$$// \cdot \int \pi \} \perp$$

$$\cdot \int \pi \phi \times$$

$$\leq \int \pi \perp$$



(Texto conforme o original)

-I.ϛ πϩϑ,

.I.πϕοῖ // -I.πϕῶϛϛϛ -I.πϕῶϛ ...I.ϩϑ <Γ+ϩϩῖ .I.vϕῖ

// <Γϩϕῖ -I.ϛϛϛϛϛ, .I.πϑῖϩϩϩ, <Γ+ϛϛῖ .I.vϕῖϛϛϛ

<Γπϩϩ .I.πϕοῖ // <Γϩϕῖ -I.vϕ → I.ϛϛῖ > // -I.vϕοῖῖ.

-I.vϛῖϛ!

.I.ϩϩῖ

<Γ.vϛϛϩϩ¹²

// <Γ+ϕοῖ

.ΓΓ.πϩ

.I.ϩϩῖ

.ΓΓ.ϛϛ

<Γπϩῖ

// .πϩϛ

.I.ϩϩ <Γπϕῖ

.I.vϕϛϛ

...I.ϩϑ

<Γϛϛ

-I.ϩϩῖ

(Tradução palavra a palavra)

—l.ˆ πϰθˆ , (Mariângela)

.l.πϰθˆ (Nós) //—lπϰϰˆϰˆϰˆ (agradecer) —lπϰ@ (feliz)lϰθ
(janeiro) <γˆϰˆϰˆ (curso) .l.vϰϰˆ (você) //<γϰϰϰˆ (ensinar) —l .ˆϰ#ϰˆ
(ELiS), .l.πϰϰˆϰˆ (chorar), <γˆϰˆϰˆ (aprender) .l.vϰϰˆ (diferente)ˆ
<γπϰϰˆ (Bom) .l.πϰθˆ (importante) //<γϰϰϰˆ (ensinar) —lvϰ→
(crianças) lˆωˆ (futuro) //—lvϰθˆ (desenvolver)ˆ

—lvϰˆϰˆ (obrigado)!

.l.vϰˆ (Alexandre)

<γ.vϰϰˆϰˆ¹² (Liliane)

//<γˆϰθˆ (Charlles)

.γγ.πϰ (Marcelo)

.l.vϰˆ (Christiane)

.γγ.ˆω (Maria)

<γπϰθˆ (Cristiane)

//.π)ϰ (Patrício)

.lˆϰˆ <γπϰϰˆ (Gustavo)

.l.vϰϰˆ (Rodrigo P.)

....lϰθ (Juliana)

<γvϰ (Walney)

—l.vϰ (Letícia)

(Tradução livre para o português)

Mariângela,

Nós queremos te agradecer, pois estamos felizes com o curso de janeiro, em que você nos ensinou a ELiS. Vamos chorar. Nós aprendemos coisas diferentes.

Será bom e importante ensinar as crianças para que no futuro possam se desenvolver.

Obrigada!

Alexandre

Liliane

Charles

Marcelo

Christiane

Maria

Cristiane

Patrício

Gustavo

Rodrigo P.

Juliana

Walney

Letícia

6 Conclusões

Reúno aqui alguns pontos essenciais que foram abordados nesta tese. Divido este capítulo, como mostra o título deste trabalho, em conclusões teóricas e práticas.

6.1 CONCLUSÕES TEÓRICAS

Nomenclatura: o desenvolvimento científico exige nomenclatura própria. De acordo com o pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, o mundo consiste de fatos, não de coisas, dito em um contexto em que fatos são afirmações verdadeiras sobre as coisas. Sendo assim, pode-se dizer que o mundo só é compreensível através da linguagem e que, portanto, o que existe é aquilo sobre o que eu posso falar. Daí a urgência de uma nomenclatura específica para o estudo das LS.

Em busca de uma acuidade do objeto de estudo da lingüística no campo das LS, criei o termo “visema” para designar a unidade mínima das LS (v. item 2.1.1). Pretendo com isso, desviar o olhar fonocentrista com que se tem observado as LS para a criação, no plano dos fatos de Wittgenstein, do mundo visual científico das LS. Penso estar colaborando assim, para uma melhor descrição e compreensão das LS, pois o novo termo desvela a natureza das unidades que as compõem.

Alguns dos novos termos derivados deste podem ser assim colocados em relação aos seus semelhantes no campo das LO.

Campo das LS	Campo das LO
Visema	Fonema
Viso	Fone
Visologia	Fonologia
Visética	Fonética
Visêmico	Fonêmico
Visético	Fonético
Aloviso	Alofone
Visografema	Alfabeto

Bimanual ou monomanual: A grosso modo, sinais bimanuais são aqueles realizados com as duas mãos e os monomanuais, aqueles realizados com apenas uma das mãos. Porém, esta é uma definição óbvia demais para o complexo da situação.

No grupo dos sinais bimanuais, existem os subgrupos dos sinais bimanuais simétricos e dos assimétricos. Observando os dados da pesquisa, percebi que dentro do subgrupo dos assimétricos existe um outro grupo que denominei *sinais bimanuais assimétricos de apoio*, mas bem poderiam ter sido denominados também *sinais monomanuais com apoio*.

A dúvida que se levantou com este grupo de sinais foi a aparente realização bimanual, pois os dois articuladores (esquerdo e direito) estão envolvidos. No entanto, o articulador não-dominante participa apenas como ponto de articulação, como se fosse uma outra parte qualquer do corpo.

Isto se refletiu na escrita dos alunos, que trataram os sinais deste subgrupo como monomanuais, registrando o ponto de articulação do articulador não-dominante e os demais parâmetros do articulador dominante, como fariam em um sinal monomanual com outro ponto de articulação qualquer. Isto apontou para uma possível representação mental monomanual dos sinais deste subgrupo, apesar de terem dois articuladores envolvidos.

Simultaneidade: O aspecto da simultaneidade nas LS foi outro ponto abordado nesta tese (v. item 3.1) e que destaco neste item de conclusão. Aparentemente, na realização de um sinal, os elementos de segunda articulação da linguagem parecem ocorrer simultaneamente. No entanto, levanto a hipótese de que esta simultaneidade seja apenas a fase final que sucede etapas anteriores de seqüencialidade e acumulação de elementos. Entendo que na realização de um sinal, o elemento Configuração de Mão é o primeiro a ser definido, seguido do elemento Ponto de Articulação. Estes dois então se unem em um processo cumulativo. Seqüencialmente, vê-se o terceiro elemento, o movimento, cumular-se aos outros dois, criando a simultaneidade final do sinal.

Estas afirmações devem ser verificadas mais detidamente, mas pode-se pensar que os sinais, em vez de serem apenas simultâneos, têm também aspectos seqüenciais e cumulativos que devem ser melhor observados pela psicolingüística.

Este novo foco fundamenta a escrita linear seqüencial e leitura cumulativa proporcionadas pelo sistema ELiS.

Configuração de Dedos: O parâmetro *Configuração de Dedos* figura como uma das principais contribuições teóricas desta tese, no campo de escrita de LS. Em todos os sistemas de escrita ou notação de LS que conheço – HamNoSys, Sign

Writing, Stokoe (1965), Brien (1982) – existe o parâmetro *Configuração de Mão*, que é a representação da seleção de dedos e suas posições em um conjunto atômico, indivisível. Isto produz uma enorme proliferação de símbolos em um sistema de escrita e, apesar disto, ou por causa disto, restringe a possibilidade de registro de configurações de mão. Alguns dos sistemas incluem neste átomo também a notação da Orientação da Palma.

Pensando em economia e flexibilidade como boas qualidades de um sistema de escrita, a solução que encontrei foi **não** criar representações para o conjunto inteiro que é toda a mão, mas para suas partes, os dedos.

Criei símbolos para representar dez posições diferentes de dedos, diferenciando o polegar dos demais dedos (v. item 3.1.1.1 e 3.1.3.2). Assim, na ELiS não existem Configurações de Mão prontas. Existem as peças – visografemas de Configuração de Dedo – que representam Posição de Dedo, mas quando combinadas adequadamente, passam a representar simultaneamente a Seleção de Dedos. A Orientação da Palma é representada em outro espaço.

A flexibilidade conseguida com esta estrutura permite que as configurações de mão sejam montadas, dedo a dedo, de acordo com as necessidades do escritor/sinalizador, as quais podem incluir usos inusitados de configuração de mão dentro de uma LS, ou a escrita de configurações de mão de outras LS. Além disto, a economia de símbolos, reduzindo-os de centenas a apenas dez, diminui o esforço de memória do usuário da escrita e facilita a escrita digital do sistema.

6.2 CONCLUSÕES PRÁTICAS

Durante a realização da pesquisa, algumas alterações foram feitas na ELiS para que o sistema pudesse alcançar um nível de eficácia suficiente para escrever a LIBRAS – língua em que foi mais amplamente testado – e provavelmente outras LS.

Algumas destas alterações foram:

- Uso de visografemas de Movimento como diacrítico do parâmetro Configuração de Dedo.

- Uso de visografemas de Movimento como diacrítico do próprio parâmetro

Movimento, para indicar movimentos simultâneos (ex: O^{\perp} , movimento circular vertical com deslocamento para frente).

-Acréscimo de alguns visografemas (ex: \cup , língua para fora; \uparrow - piscar o(s) olho(s); \odot abrir a boca).

-Escrita de *sinais bimanuais de apoio* como sinais monomanuais.

-Criação da *Fonte ELiS*, uma fonte True Type, que permite a digitação em LIBRAS/ELiS em teclados convencionais, sem a necessidade de programas especiais.

Além destes aspectos pontuais, foram observadas quatro categorias que emergiram durante o trabalho: produtividade, legibilidade, relevância e eficácia. Estas categorias dizem respeito à viabilidade da ELiS como sistema de escrita de LS, não apenas da LIBRAS, e desempenham, portanto, papel fundamental nesta tese (v. item 4.2.1).

Produtividade: Assim como as línguas, o sistema de escrita ELiS possui um número limitado de elementos e de regras, e a partir deles, é possível produzir resultados infinitos. Durante esta pesquisa, cada palavra que os alunos escreveram foi uma comprovação da presença do elemento produtividade na ELiS. Havendo conhecido as regras, criaram as formas escritas dos sinais que desejaram escrever, sem nunca antes havê-las visto. Os alunos produziram textos autênticos, originalmente escritos em LIBRAS, plenos de significado e de elementos da cultura surda (v. item 5 e anexo 6). Além disto, usaram as próprias regras do sistema para solucionar situações para as quais ainda faltavam respostas – como a criação de novos diacríticos citada no início deste item (6.2) – o que demonstra a produtividade interna do sistema.

Legibilidade: Um sistema de escrita só é válido se alguém puder ler o que outro escreveu. Desde as primeiras palavras que os alunos escreveram, ainda de forma bastante direcionada, a leitura foi uma constante no curso. Se uma pessoa não pudesse ler o que a outra havia escrito, apesar de ambos serem capazes de escrever, estaríamos diante de um sistema de escrita inútil. Mas os fatos mostraram que no decorrer do curso, os alunos apresentaram cada vez mais facilidade de ler o que os colegas haviam escrito (v. anexo 7), inclusive relevando erros em prol da compreensão e ensinando uns aos outros como deveriam ter escrito.

Relevância: Os resultados desta tese têm uma aplicação prática bastante ampla dentro da comunidade de surdos. No Brasil, os surdos, cada vez mais, abrem espaço

em atividades educacionais, profissionais, sociais, políticas e outras, e levam consigo a cultura surda, que é fortemente representada pelo uso da LIBRAS. Os participantes desta pesquisa visualizaram vários usos para a ELiS, dentro de suas comunidades. Sugeriram a elaboração de material didático em LIBRAS/ELiS para crianças; a tradução de histórias infantis para LIBRAS/ELiS; a transcrição de materiais que já estão em LIBRAS/vídeo; a produção de novos materiais, sejam literários, científicos ou de informação em LIBRAS/ELiS; e sob a minha influência, abraçaram a idéia de elaboração de um dicionário visográfico bilíngüe LIBRAS/português e de um curso ELiS *on-line* para que a difusão do sistema seja mais eficiente.

Eficácia: Esta tese teve como objetivo geral ajustar a ELiS para que se tornasse um sistema de escrita viável para as LS. A comprovação da eficácia da ELiS é a sua análise positiva nas três categorias acima. Concluo a partir disto que *a ELiS é um sistema de escrita viável para as LS.*

Bibliografia

- BAELL, Irma Muñoz. *¿Cómo se articula la LSE?* Madri: CNSE, 1999.
- BÉBIAN, Ambroise. *Mimographie, ou Essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muet*, 1825. <http://injs.bibli.fr/opac/> Acesso em: 01 nov 2007
- BERNAL, Brian, WILSON, Lyn. *The VSDC dictionary of Auslan: English to Auslan*. Melbourne: VSDC Services for Deaf Children, 1998.
- BRENTARI, Diane. *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge/London: MIT, 1998. (Language, speech and communication)
- BRIEN, David. *Dictionary of British Sign Language / English*. London: Faber and Faber, 1992.
- CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.
- COLLISON, Robert L. *A history of foreign-language dictionaries*. London: André Deutsch, 1982.
- COULMAS, Florian. *The writing systems of the world*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1989.
- CRASBORN, Ono Alex. *Phonetic implementation of phonological categories in Sign Language of the Netherlands*. Utrecht: LOT, 2001.
- CRESWELL, John W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle river, Columbus: Merrill Prentice Hall, 2002.
- DUBOIS, J (*et ali*). *Dicionário de lingüística*. 8.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- ESTELITA, Mariângela. *Proposta de escrita das Línguas de Sinais*. 114f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Lingüística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- ESTELITA, Mariângela. *Estudo inter-lingüístico da classe Formato de Mão*. Ensaio. (Doutorado em Lingüística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006a.
- ESTELITA, Mariângela. *Planeta LO/ planeta LS*. (manuscrito). Florianópolis, 2006b.
- ESTELITA, Mariângela. *ScripSig. Escrita das LS*. In: *Fragmentos*, n. 30. Florianópolis: UFSC, 2006c.

- ESTELITA, Mariângela. *Por uma ordem “alfabética” nos dicionários de línguas de sinais*. Ensaio. (Doutorado em Lingüística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006d.
- ESTELITA, Mariângela. *EliS – Escrita das Línguas de Sinais*. Florianópolis, 2007a. Disponível em: www.escritadesinais.org. Acesso em: 28 jun 2007
- ESTELITA, Mariângela. Um texto escrito em Libras? Sistema ELiS? In: *Revista da FENEIS*, nº 32. Rio de Janeiro, 01 jun. 2007b.
- ESTELITA, Mariângela. Escrita das línguas de sinais. In: QUADROS, Ronice Müller de, PERLIN, Gladis (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007c. (Série Pesquisas) p.212-237
- FELIPE, Tânia A., LIRA, Guilherme de A. *Dicionário digital da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/> Acesso em: 15 set 2006
- FENEIS. *Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 2005. Disponível em: www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.pdf Acesso em: 01 nov 2007
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ UFRJ, 1995.
- GREEN, J. *Chasing the sun*. New York: Henry Holt, 1996.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <http://www.ines.org.br>. Acesso em: 15 set 2006
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969. (Coleção Signos)
- MAN, John. *A história do alfabeto*. Como 26 letras transformaram o mundo ocidental. Trad. Edith Zonenschain. 2.ed. Riode Janeiro: Ediouro, 2002.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística – a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena. In: *Cadernos CEDES*, vol. 19, n.49, 1999. www.scielo.br Acesso em: 17 set 2007
- OLIVEIRA, José Carlos de. A Escrita das Línguas de Sinais –ELIS. In: *Anais do V Desafio das Letras*. Disponível em: www.faccar.com.br . Acesso em 13/11/2007.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas: São Paulo, 1998.

- PEIXOTO, André de Aquino. *Design de Fontes Tipográficas na Inclusão Social de Surdos-Mudos*. 72f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Design) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- PRILLWITZ, Siegmund et al. *HamNoSys*. Hamburger Notation System für Gebärdensprachen. Eine Einführung. Hamburg: Zentrum für deutsche Gebärdensprache, 1987. 38p.<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de> Acesso em: 01 nov 2007
- PRILLWITZ, Siegmund; ZIENERT, Heiko. Hamburger Notation System for Sign Language: Development of a sign writing with computer application. In: PRILLWITZ, Siegmund; VOLLHABER, Tomas (eds). *Current trends in European Sign Language Research*. Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research. Hamburg July 26-29, 1989. (International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf; 9) Hamburg: Signum, 1990.
- RABELO, Annete Scotti. *Português sinalizado. Comunicação total*. Vol.I e II. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1992. (Série Educação Especial)
- RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *História do povo surdo em Porto Alegre: Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- REIS, Flaviane. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 121f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SANDLER, Wendy. Representing handshapes. In: EMONDSON, W.H., WILBUR, R.B. (eds). *International review of sign linguistics*. Vol.1. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHMITT, Deonísio, STROBEL, Karin, VILHALVA, Shirley. O surgimento das pedagogias surdas. In: *Revista da FENEIS*, ano VII, nº 33. Rio de Janeiro, julho-set 2007. p.19-20.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Lynn Mario T. M. de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: Inês Signoriri (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (p.167-192).

SOUZA, Lynn Mario T. M. de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: Sinfreem Makone; Alatair Pennycook. (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual matters, 2006. (p.135-169).

STOKOE, W., CASTERLINE, D., CRONEBERG, C. *A dictionary of American Sign Language linguistic principles*. Washington, Gallaudet, 1965.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005. 329 f.

SUTTON, Valérie. *Sign writing for everyday use*. La Jolla: Deaf Action Committee for Sign Writing, 1981.

TESTUT, L., LATARJET, A. *Tratado de anatomía humana*. 9.ed. Vol. I. Barcelona: Salvat, 1959.

VILHALVA, Shirley. 2004. Pedagogia surda. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf> . Acesso em: 20 nov 2007.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

www.escritadesinais.org

<http://www.signwriting.org/nicaragua/nic001.html> Acesso em: 21 set

www.culturasurda.com.br Acesso em: 05 nov 2007

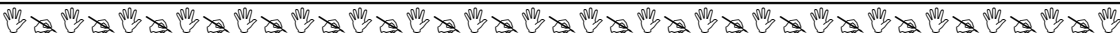
www.signwriting.org/library/children/ Acesso em: 19 set 2007

Anexos

Anexo 1: Planejamento do curso

Pauta DIA 1:

- 1) Aplicar questionário
- 2) Apresentação dos quirografemas de PA
- 3) Intervalo
- 4) Apresentação dos quirografemas de OP
- 5) Apresentação dos quirografemas de Mov

 Curso ELiS: DIA 1			
T	ATIVIDADE	INT.	MAT.
30'	Aplicação do questionário	P > A	questionário
30'	<p style="text-align: center;">Apresentação dos quirografemas:</p> <p style="text-align: center;">P mostra cada quirografia do PA (subgrupos da apresentação em ppt) em <i>lenga- lenga</i> para que os aa as memorizem. (Passo1)</p>	P > A	ppt
30'	<p style="text-align: center;">P divide a turma em dois grupos para o jogo de memória PA. P entrega uma ELiS decodificada para cada A. Quando um A encontra um par, deve mostrar qual PA ele representa.</p>	A > A	<p style="text-align: center;">- 4 set PA</p> <p style="text-align: center;">-ELiS decodificada</p>


	Demais aa podem usar a ELiS decodificada para conferir. Se estiver correto, o A ganha as cartas, se não, deve devolvê-las à mesa e o próximo A pode pegá-las. (Passo 2)		
15'	Aa voltam aos seus lugares. P volta ao <i>slide</i> que mostra as 4 celas (<i>slide</i> 2, 3 e 4) e chama a atenção para a posição do PA. P desenha as 4 celas no quadro e pergunta qual quirografia de PA usaria para o sinal de “obrigado”. Depois pergunta para outros sinais (rosa, perigo, domingo, geral, janeiro). P sugere o sinal, um A vai ao quadro escrever.	P > A	- Quadro-pincel - ppt
20'	P pede que os aa formem duplas e que escrevam os PA de 10 sinais. (Passo 3) <i>Florianópolis, 8 de janeiro de 2007.</i> <i>Dupla:</i> _____ _____ <i>A) Em duplas, escreva o PA de 10 sinais usando as celas. Escreva a tradução do</i>	A > A	- Caderno - Caneta colorida

	<p><i>senal em português.</i></p> <p>1)</p> <p>2)</p>		
20'	Intervalo (de 16:00 a 16:20)		lanche
15'	P apresenta os quirografemas da OP em <i>lenga-lenga</i> com o ppt	A > P	ppt
10'	P pede aos aa escreverem as OP para os mesmos sinais do exercício A. <i>B) As mesmas duplas escrevem a OP dos mesmos sinais do exercício A.</i>	A > A	- caderno - caneta colorida
1h 15'	Repetir os passos 1, 2 e 3 para o parâmetro Mov (escrever enunciados)		

Pauta DIA 2:

- 1) Apresentação das CD

- 2) Intervalo
- 3) Montagem de combinações de CD
- 4) Leitura de palavras

 Curso ELiS: DIA 2			
T	ATIVIDADE	INT.	MAT.
20'	P faz revisão dos 3 parâmetros já estudados.	$P > < A$	ppt
10'	P apresenta o parâmetro CD. P mostra as possibilidades de configurações dos dedos, separadamente, polegar e demais dedos.	$P > A$	ppt
30'	P explica que neste parâmetro sempre se deve combinar as CD, que um FM é uma combinação de CD. Para exemplificar, P pede que escrevam algumas combinações (—l, .ll.,.—l, l.) (Obs.: Espera-se que todos os 5 dedos sejam explicitamente representados.) P passa nas carteiras observando-anotando quais as formas que surgiram. P escreve algumas opções no quadro e discute. P explica que os	$P > A$	- quadro - pincel

	iguais à direita são apagados.		
20'	<p>P escreve no quadro as seguintes combinações: .l , .lll. , -l. , -l..l , -...l , .</p> <p>P pede que os aa as copiem no caderno e discutam em pares ou trios, o que elas representam.</p> <p><i>Florianópolis, 9 de janeiro de 2007.</i></p> <p><i>Dupla:</i> _____</p> <p>_____</p> <p>-</p> <p><i>1) Discuta com um colega como ler as CD abaixo:</i></p> <p>a) .l b) .lll. c) -l. d) -l..l</p> <p>e) -...l f) .</p>	A > A	- quadro - pincel
10'	P corrige: P mostra no quadro e pede que as duplas realizem as CD.	A > P	- quadro - pincel
10'	P pergunta qual é a diferença entre .lll. e .lll. . P explica a função de união do traço horizontal.	P > A	- quadro - pincel
20'	P pede que os aa copiem no caderno e	P > A	- quadro

	<p>discutam em pares ou trios o que elas representam.</p> <p>2) <i>Discuta com um colega quais são as CD representadas abaixo:</i></p> <p>a) .lll. , .lll. b) .ll. , .ll. c) -l , -l</p> <p>d) .l , .l e) <l , <l f) -ll. , -ll.</p>		- pincel
10'	P corrige incitando os aa.	A > P	- quadro - pincel
10'	P pergunta qual é a diferença entre <l e <l. P explica a função de união com o polegar do traço diagonal.	A > P	- quadro - pincel
20'	<p>P pede que os aa copiem no caderno e discutam em pares ou trios o que elas representam.</p> <p>3) <i>Discuta com um colega quais são as CD representadas abaixo:</i></p> <p>a) <l , <l b) \l. , \l.</p> <p>c) \l. , \l. d) <\l. e) <\ll</p>	A > A	- quadro - pincel
10'	P corrige.	A > P	- quadro

			- pincel
30'	Intervalo (de 15:50 a 16:20)		Lanche
30'	P divide os aa. Em dois grupos para se prepararem para a competição de CD. P dá metade do <i>set</i> de CD para cada grupo para que, no grupo, reconheçam cada uma. P passa nos grupos ajudando. Depois troca as metades do <i>set</i> e os aa continuam praticando.	A > < A	<i>Set</i> CD
30'	Ainda com os aa divididos em dois grupos, P recolhe o <i>set</i> de CD e inicia a competição: um grupo de cada lado, P no meio. P tira uma carta e mostra ao grupo A para que alguém do time mostre a CD adequada. Se acertarem, ganham dois pontos. Se não acertarem, o grupo B tem a chance de tentar, se acertarem, ganham um ponto. A carta seguinte é mostrada primeiramente ao grupo B. (Trabalhar com aproximadamente 20 cartas)	A > P	<i>Set</i> CD
15'	P volta a trabalhar com o grupo todo junto. P mostra uma carta a todos e os aa devem fazer sinais que comecem com a CD mostrada.	A > P	<i>Set</i> CD

	P incita 3 ou 4 sinais para cada CD.		
20'	<p>P pede aos aa escreverem as CD para os sinais do exercício A do DIA 1.</p> <p><i>4) Escreva as CD para os sinais do exercício A do DIA 1.</i></p>	A > < A	Set CD
5'	<p>P pede aos aa transcreverem as palavras do exercício A do DIA 1, sem a tradução para o português, para o exercício 5 do DIA 2.</p> <p><i>5) Transcreva as palavras do exercício A do DIA 2, sem a tradução para o português.</i></p>	P > < A	Caderno
30'	<p>As duplas trocam os cadernos para tentarem ler as palavras, uma da outra. A dupla que não é a dona do caderno escreve a tradução e a outra dupla corrige (e vice-versa)</p>	A > < A	- Caderno - caneta colorida

Pauta DIA 3:

- 1) Revisão
- 2) Celas bipartidas verticais
- 3) Celas bipartidas horizontais
- 4) Escrita de palavras
- 5) Intervalo
- 6) Escrita de pequeno texto coletivo



T	ATIVIDADE	INT.	MAT.
20'	P faz revisão dos quirografemas.	P > < A	Ppt
15'	<p>P pede para aa pensarem em sinais bimanuais simétricos (explicar o que são sinais bimanuais simétricos) para que tenham este conceito e saibam separar estes sinais dos outros bimanuais. (Alguns exemplos, na falta de sugestão dos aa: trabalhar, televisão, fábrica, comparar, parar, irmão, abraçar). P pede para que um voluntário escreva um destes sinais no quadro. P demonstra que os quirografemas seriam repetidos e que para economizar, usa-se o sinal gráfico de repetição antes da palavra.</p>	A > P	Quadro
15'	<p>P pede que os aa escrevam cinco sinais bimanuais simétricos.</p> <p><i>Florianópolis, 10 de janeiro de 2007.</i></p> <p><i>1) Escreva cinco sinais bimanuais simétricos.</i></p>	A > < A	- Caderno - caneta colorida
10'	Aa trocam de caderno com um colega e	A > < A	Caderno

	lêem as palavras do outro. Depois destrocam os cadernos.		
10'	P pede para aa pensarem em sinais bimanuais assimétricos (explicar o que são sinais bimanuais assimétricos). (Alguns exemplos, na falta de sugestão dos aa: sociedade, fundamento, ajudar, votar, senha). P demonstra que estes sinais precisam de informação para as duas mãos em cada parâmetro. P mostra as celas bipartidas verticais materializadas.	A > P	Quadro
15'	P pede que os aa escrevam cinco sinais bimanuais assimétricos. 2) <i>Escreva cinco sinais bimanuais assimétricos.</i>	A > < A	- Caderno - caneta colorida
10'	Aa trocam de caderno com um colega e lêem as palavras do outro. Depois destrocam os cadernos.	A > < A	Caderno
40'	Aa aproveitam palavras já escritas e	A > < A	- Quadro

	<p>corrigidas nos três dias de curso e escrevem, individualmente, uma frase usando-as. Ao terminarem, um de cada vez vai ao quadro, escreve sua frase e a lê para os colegas. Aa copiam as frases dos colegas.</p>		- Caderno
30'	Intervalo (de 16:00 a 16:30)		Lanche
30'	<p>P combina com os aa o gênero do texto que vão escrever juntos (crônica, humor surdo, lendas, narrativas pessoais, poesia...). Para isso, discutem entre si e realizam um <i>concurso</i> do texto a ser escrito. O texto deve ser bem curto, de aproximadamente três <i>frases</i>.</p>	<p>A > < A A > P</p>	-----
30'	<p>Cada dupla escolhe até dez palavras da história para escrever.</p> <p>3) <i>Escreva com seu colega, de cinco a dez palavras do texto escolhido para ser escrito.</i></p>	A > < A	- Caderno - caneta colorida
1h	<p>P inicia a escritura do <i>Texto Coletivo 1</i> com os aa. P pode iniciar escrevendo no quadro,</p>	<p>P > < A A > < A</p>	- Quadro - Pincel

	<p>mas assim que os aa já se sentirem confiantes e quiserem, podem eles mesmos experimentar escrever no quadro. Todos os aa participam da confecção do texto com suas sugestões de estrutura de texto, com as palavras que já escreveram anteriormente, com soluções para as novas palavras ou para as palavras dos colegas.</p> <p>P interfere sempre que necessário.</p>		
25'	<p>P convida voluntários para lerem o texto no quadro.</p>	A > A	- quadro
15'	<p>Aa copiam o texto no caderno.</p> <p><i>5) Copie, em seu caderno, o texto que escrevemos coletivamente.</i></p>	A	- quadro caderno
20'	<p>P ajuda individualmente quem está com dificuldade de ler, para que todos sejam capazes de ler todo o texto.</p>	A > < P	caderno




















Pauta DIA 4:

- 1) Revisão dos quirografemas de PA, OP e Mov
- 2) Revisão das CD
- 3) Preparação para amigo secreto

4) Escrita de texto coletivo

5) Intervalo

6) Escrita de texto em grupo

                  			
Curso ELiS: DIA 4			
T	ATIVIDADE	INT.	MAT.
20'	P faz revisão dos quirografemas.	P > < A	ppt
20'	P pede para que cada A escreva seu sinal e corrige cada um. <i>Florianópolis, 11 de janeiro de 2007.</i> <i>1) Escreva seu sinal-nome.</i>	A	Caderno -caneta colorida
20'	Cada A escreve seu sinal em um pôster-lista preparado pela P.	A	- Pôster-lista - pincel
20'	Cada A vai à frente e lê cinco sinais-nomes da lista, em ordem.	A > A	- Pôster-lista
5'	Cada A escreve seu sinal na primeira página do seu caderno, no local indicado.	A	Caderno
15'	P convida os aa a brincar de amigo	A > < A	Folha

	<p>secreto, a ser revelado no último dia do curso.</p> <p>Para isso, cada A escreve seu nome em um pequeno papel e o dobra. Cada A pega um papelzinho dobrado com o nome do colega.</p>		
25'	<p>Cada A agora vai escrever uma frase para seu amigo secreto sobre si mesmo ou sobre o amigo, dobrar, colocar o nome dele por fora e colocar na caixa. Na volta do intervalo, cada um pegará o seu e o responderá.</p> <p><i>2) Escreva uma frase para seu amigo secreto. Copie a frase em uma tira de papel e coloque-a dobrada na caixinha, com o nome do seu amigo por fora.</i></p>	A	Folha de papel
40'	<p>P entrega aos aa um tirinha cômica visual e convida os aa para a escreverem em palavras coletivamente. <i>(Texto Coletivo 2)</i></p>	A	- Tirinha visual - quadro
20'	<p>Aa copiam o texto produzido</p>		- Tirinha visual - cola


	coletivamente.		caderno
	<p>3) Cole em seu caderno a tirinha visual.</p> <p>Copie o texto produzido coletivamente.</p>		
25'	Intervalo (de 16:05 a 16:30)		lanche
20'	Cada A lê a frase que seu amigo deixou antes do intervalo.	A	Cartinha do amigo
40'	<p>P entrega aos aa outra tirinha cômica visual para que, em trios, escrevam sua estória.</p> <p>4) Cole em seu caderno a tirinha visual.</p> <p>Escreva-a em palavras. Trabalhe em trio ou dupla.</p> <p>Alunos: (escreva seu sinal-nome)</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>A > <</p> <p>A</p>	- tirinha visual 2 Caderno
30'	P convida os grupos a fazerem sua leitura para os demais colegas.	<p>A > <</p> <p>A</p>	caderno
30'	Aa escolhem um deles para ser escrito	A	quadro

	<p>no quadro (com as devidas correções) por seus autores. (<i>Texto Coletivo 3</i>). Aa copiam.</p> <p>5) <i>Copie, em seu caderno, o texto de seu colega sobre a tirinha do exercício 4.</i></p>		
20'	<p>P combina com os aa o gênero de mais um texto para ser escrito coletivamente. (Sugestão: uma cartinha de amigo secreto fictícia, dando dicas sobre si mesmo, ou falando algo sobre o amigo.) (<i>Texto Coletivo 4</i>)</p>	<p>A > <</p> <p>P</p>	—
40'	<p>P convida dois aa voluntários para escreverem no quadro o texto coletivo. Aa copiam.</p> <p>6) <i>Copie, em seu caderno, o texto produzido coletivamente.</i></p>	<p>A > <</p> <p>A</p>	<p>- quadro</p> <p>- pincel</p>
5'	<p>Tarefa de casa: escrever mais uma cartinha para seu amigo secreto.</p>	<p>P > A</p>	quadro

<p>6) <i>Escreva, em casa, uma cartinha EM</i> <i>LIBRAS para seu amigo secreto.</i></p>
--

Pauta DIA 5:

- 1) Compilação do *livro* da turma
- 2) Intervalo
- 3) Revelação de amigo secreto

 Curso ELiS: DIA 5			
T	ATIVIDADE	INT.	MAT.
	<p>Escrever um parecer sobre o curso ELiS</p> <p>Escrita, em formato de livro (folha A4 dobrada, com capa, grampeadas depois de prontas) de todas as produções dos aa durante o curso. Todas significa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sinal-nome de todos os autores; 2) Palavras do exercício 5 do dia 2; 3) Palavras com celas bipartidas, exercícios 1, 2 e 3 do dia 3; 4) texto Coletivo 1, exercício 5 do dia 3 		

	<p>5) Texto Coletivo 2, exercício 3 do dia 4</p> <p>(tirinha cômica)</p> <p>6) Texto Coletivo 3, Exercício 5 do dia 4</p> <p>(tirinha cômica)</p> <p>7) Texto Coletivo 4, exercício 6, dia 4.</p> <p>Frases de amigo secreto</p>		
--	--	--	--

Anexo 2. Relatório do curso

CURSO ELiS

TURMA 1: de 08 a 12 de jan./2007

DIA 1: 08/01/07

A UFSC está em recesso, funcionando em horário de verão. O Curso ELiS está acontecendo neste horário que nos foi disponibilizado, que é de segunda a quinta das 13:00 às 19:00 e sexta das 07:00 às 13:00. Começamos o curso hoje com 35 minutos de atraso devido à ausência do responsável por abrir a porta da sala. A sala foi muito gentilmente emprestada pelo CTC (sala 101). Não foi possível usar salas no CCE, pois o prédio está em reforma. A sala que estamos usando não dispõe de projetor multimídia, por isso, todo o material elaborado em Power Point foi impresso em transparências para a exibição em retro-projetor.

Hoje, nove alunos compareceram: Daniele, Dariane, Rodrigo, Carlos, José Carlos, Clóvis, Tomás, Adilson e Luís Antônio.

Iniciei o curso agradecendo a presença de todos. Expliquei que o curso estava acontecendo para a divulgação da escrita e para a coleta de dados para a minha pesquisa de doutorado. Este segundo motivo justificava a necessidade de eles responderem o questionário apresentado (Anexo 3).

Os alunos responderam o questionário em 30 minutos aproximadamente, conforme o previsto, com poucas dúvidas. Ao término desta atividade, recolhi as folhas e distribuí o material do curso, composto de caneta de quatro cores personalizada, caderno pautado espiral pequeno, com primeira página personalizada e *ELiS decodificada*. Este último, é um conjunto de três páginas em que consta cada quirografia e sua definição em português, como uma decodificação dos símbolos da ELiS para o português.

Dei início, então, à apresentação da ELiS. Expliquei que a escrita de um sinal com o sistema ELiS era composta de quatro partes: configuração de dedos, orientação da palma, ponto de articulação e movimento. Mostrei todos rapidamente nas transparências e disse que hoje estudaríamos os três últimos. Assim o fizemos.

Apresentei os quirografemas do PA em forma de *lenga-lenga*. Pedi que algum voluntário fosse ao quadro. Filmei o Tomaz. Fotografei o Carlos.

Alunos estavam cansados, liberei para o intervalo.

Aprendidos os quirografemas, lembrei aos alunos a organização nas quatro celas e passei o exercício A. Neste exercício (em dupla), eles deveriam desenhar as quatro celas para 10 sinais (numerados de 1 a 10) e preencher apenas a cela do PA com o quirografema adequado ao sinal que escolhessem. As duplas foram: Dariane e Rodrigo, Adilson e Luís Antônio, Tomaz e Daniele, e o trio Carlos, Clóvis e José Carlos.

Enquanto trabalhavam, eu passava de carteira em carteira ajudando, ou apenas observando. Percebi que eles refletiam sobre os pontos de articulação do rosto, como a diferença entre a maçã do rosto e a bochecha, a lateral da cabeça e a orelha. O Clóvis quis saber como representar especificamente o lado direito da cabeça. Ensinei superficialmente, o uso dos diacríticos de direita e esquerda. Percebi também, que alguns tentaram escrever sinais bimanuais (apesar da minha orientação para escreverem apenas monomanuais) e que nestes sinais, os pontos de articulação do braço ou da mão esquerda foram mais relevantes do que os da mão direita. Percebi esta relevância porque eles se preocuparam em marcar o quirografema do braço ou da mão esquerda, mas não o da direita.

Segundo o plano de aula, eu deveria, neste momento, distribuir o material para o jogo de memória com PA, mas achei que haveria tempo suficiente, então não o fiz.

Mostrei a transparência de OP e eles aprenderam os quirografemas rapidamente. Pedi que fizessem o exercício B, que consistia em preencher a cela de OP dos mesmos sinais do exercício A.

Apresentei, então, os quirografemas de Mov., também em *lenga-lenga*. Eles aprenderam, mas já com mais dificuldade do que os de PA. Atribuo isso ao acúmulo de informações e ao cansaço das já quatro horas e meia de trabalho decorridas. Mesmo assim, foram bem-sucedidos no exercício C, em que deveriam preencher a cela de Mov., dos sinais do exercício A.

Na observação desta atividade, percebi que quase todas as duplas confundiram repetição de movimento (para frente duas vezes como em *legal*, abrir duas vezes como em *verde*), com movimento complementar (para frente e para trás, abrir e fechar). A Dariane e o Rodrigo estavam com dificuldade em identificar o movimento. Eles realizavam o sinal, mas não conseguiam isolar ou reconhecer o movimento.

Sugeri que ao invés de realizarem o sinal e pensarem sobre sua própria realização, observassem um ao outro realizando o sinal. Este procedimento facilitou a percepção.

Depois desta atividade, restava ainda uma hora para acabar a aula (o Adilson foi embora neste momento, conforme combinado no início da aula). Separei, então, a turma em dois grupos para o jogo de memória: Dariane, Rodrigo, Luís Antônio e Tomaz; Daniele, Carlos, Clóvis e José Carlos. Para o primeiro grupo, dei os *sets* de Mov e para o segundo, os de PA. Gastaram 45 minutos nesta atividade. Os dois grupos terminaram praticamente juntos. O vencedor no primeiro grupo foi o Luís Antônio, e no outro, o Carlos. Nos últimos 15 minutos de aula, troquei os *sets* para que começassem novo jogo, só para aproveitar o tempo e para que eles se divertissem, já que haviam gostado da brincadeira. Ao fim dos 15 minutos, pedi que recolhessem o material e que estavam liberados, pois não havia mais tempo.

Lembrei-lhes de levarem amanhã o caderno, a caneta e a *ELiS decodificada*.

CURSO ELiS

TURMA 1: de 08 a 12 de jan./2007

DIA 2: 08/01/07

A aula de hoje aconteceu conforme o plano. Iniciei com uma revisão. O Clóvis relembrou os quirografemas de PA e o Adilson, os de Mov. Demonstraram bastante segurança. Os demais alunos também pareciam acompanhar com muita facilidade. Eu mesma repassei os de OP.

A seguir, apresentei os quirografemas de CD. Aprenderam cada um isoladamente e pedi então que tentassem escrever algumas combinações. A Dariane e o Carlos conseguiram alguns corretos. O Tomaz teve muita facilidade, acho que por ele já haver estudado o SW, representou algumas combinações igual à ELiS em uma versão antiga, em que eu usava um retângulo para representar a palma. Outros escreveram todos os cinco dedos. O Clóvis e o Carlos, em alguns itens, usaram números para não repetirem os dedos, por semelhança ao diacrítico de movimento que especifica os dedos envolvidos, que eu havia mostrado no dia anterior. O Luís Antônio dividiu as celas verticalmente, separando polegar e demais dedos.

Corrigi no quadro as CD. O Luís Antônio sugeriu que, para não confundir o polegar estendido paralelamente ao lado da palma, com os demais dedos estendidos contínuos à palma, poderíamos usar uma bolinha na ponta superior do traço do polegar, porque em uma escrita rápida, a diferença de tamanho poderia não ser muito visível. Logo o Carlos interveio demonstrando compreensão e apropriação do sistema e disse que não era possível confundir, porque o primeiro quirografema seria sempre o polegar, que não precisaria nem ser de tamanho diferente. Ficamos como estávamos.

Alguns alunos já haviam me perguntado como diferenciar dedos separados de dedos unidos. Por isso, quando apresentei, neste momento da aula, um par mínimo de combinações de CD que se diferenciavam apenas pelo traço de união, deduziram que era essa a diferença. O exercício seguinte, que foi o de realizar pares mínimos desta natureza, não ofereceu dificuldade. O exercício serviu, na verdade, para lerem as CD, pois diferenciar os elementos do par foi muito fácil para todos eles.

Em seguida, apresentei o traço diagonal, que indica união de algum dedo com o polegar. Fiz o mesmo tipo de exercício, com pares mínimos. Também foi realizado com bastante desenvoltura.

Saímos para o lanche no horário previsto.

Ao retornarmos, dividi a turma em dois grupos. Distribuí metade do *set* de CD para cada grupo, para treinarem na leitura das CD, pois faríamos uma competição. Em cada grupo, um deles mostrava a CD e todos a realizavam, discutindo entre si até chegarem à resposta correta. Quem já havia entendido melhor, explicava para os colegas, como se sempre tivessem sabido escrever em LIBRAS com a ELiS. Em poucas vezes, precisaram da minha ajuda. Troquei as metades dos *sets* e fizeram o mesmo. O Tomaz inventou uma outra forma: ele mostrava a carta para apenas um colega do grupo, este colega realizava a CD e depois ele mostrava para os demais corrigirem. Eu sugeri depois, que um mostrasse a carta e que os demais tentassem, cada um, ser o primeiro do grupo a realizar a CD.

Depois de praticarem, fiz a competição (v. anexo 1), marcando ponto para CD realizadas corretamente. Um dos grupos saiu vencedor.

Pedi que os alunos escrevessem, as Cd para os sinais do exercício A do Dia 1, trabalhando nas mesmas duplas daquele dia. Em seguida, transcreveram as palavras daquele exercício para nova folha, sem a tradução para o português, sem as celas, mas mantendo a informação das cores.

Pedi então, que as duplas trocassem seus cadernos para que lessem as palavras uns dos outros. Muitos corrigiram as palavras dos colegas, outros aprenderam com a escrita da outra dupla. Hoje, esta turma escreveu e leu suas primeiras palavras em LIBRAS, usando o sistema ELiS. Mostraram-se empolgados, sem angústia de aprender, donos do conhecimento.

CURSO ELiS

TURMA 1: de 08 a 12 de jan./2007

DIA 3: 10/01/07

Novamente, iniciei a aula com uma revisão dos quirografemas. O Luís Antônio revisou o Mov, o Clóvis o PA, eu a OP e a Dariane a CD. A Dariane teve alguma dificuldade com as configurações do polegar, que talvez não sejam mesmo muito claras.

Em seguida, pedi que eles escrevessem seus sinais-nomes nos seus cadernos. A Dariane teve dificuldades com a sua CD e faltaram detalhes nos sinais de todos. Estes detalhes são os diacríticos que eu já havia ensinado informalmente para uns e outros, mas não para todos e não sistematicamente. Faltava a indicação de *direita* e *esquerda* nos pontos de articulação, indicação de contato e diacrítico de repetição de movimento. Ensinei a cada um individualmente. Corrigi cada sinal. Enquanto eu corrigia, pedia aos que já haviam terminado, que escrevessem o nome de três colegas e depois que escrevessem a soletração de seus nomes, usando as CD.

À medida que eu corrigia o sinal de cada um, pedia que o aluno fosse à minha mesa escrever seu sinal no pôster que eu havia preparado (ver foto no anexo 7). A Daniele escreveu o título. Quando o Clóvis foi escrever seu sinal, percebeu que era muito parecido com o do Luís Antônio, diferenciando-se por apenas um quirografema, a OP.

Ao fim, pregamos o pôster na parede e antes mesmo que eu pedisse, o Luís Antônio, a Dariane e o Tomáz foram até lá ler todos os nomes. Eles discutiram até conseguirem ler o nome de todos. Depois pedi que os outros fossem também. Todos

conseguiram ler todos os nomes, uns com bastante desenvoltura e velocidade, outros soletrando, mas todos leram.

Para prepará-los para as atividades seguintes, em que deveriam escrever mais palavras e sozinhos, trabalhei com eles o conceito de sinal bimanual simétrico e sinal bimanual assimétrico. Mostrei como escrever estes sinais no sistema ELiS, usando as celas bipartidas verticais e o diacrítico de simetria (/). Sistematizei também, o uso dos diacríticos anteriormente referidos aqui. Para praticarem, pedi que escrevessem três palavras bimanuais simétricas, trocassem de caderno com um colega e lessem as palavras do colega. O mesmo procedimento foi feito para as palavras bimanuais assimétricas.

Foi interessante notar como todos eles precisavam ficar repetindo o sinal várias vezes e olhando para as mãos para perceberem o parâmetro que estavam escrevendo e conseguirem captar o visema adequado. Alguns consultavam a *ELiS decodificada* para saberem o quirografema correspondente, outros já sabiam.

O Tomaz se mostrou ansioso. Perguntei por que e ele disse que ficava com medo de errar, pois sempre, na escola, quando escrevia, estava tudo errado. Ele disse que não gostava de errar. Tentei tranquilizá-lo, mas acho que ainda não consegui.

Fizemos um intervalo de trinta minutos e retornamos.

Convidei-os a brincarem de amigo secreto. Disse para escreverem seus sinais em um papelzinho e dobrar. Cada um tirou o seu e leu. Disse que escreveriam cartinhas para o amigo, mas não houve tempo hoje.

Na volta, falei que eles começariam a escrever textos em LIBRAS através do sistema ELiS. Eles se assustaram com a idéia de escrever textos, mas eu disse que não precisava ser longo, que duas ou três frases seriam suficientes. Para estimular a escrita do texto, mostrei uma figura incomum, de uma menina abraçando uma tartaruga do tamanho dela. Eles escreveram o texto em duplas e um trio: Dariane, Rodrigo e Tomaz; Luís Antônio e Adilson; Daniele e Carlos; Clóvis e José Carlos. Sugeri que definissem frase por frase antes de começarem a escrever cada uma, ou seja, que organizassem o texto sinalizando primeiro, depois escrevessem. Trabalharam de maneira bastante integrada, com muita discussão. Eu passava ajudando. Eles ficavam muito felizes por acertarem palavras inteiras. Para corrigir, eu lia (sinalizava) exatamente como estava escrito. Se o sinal ficava errado, eles já sabiam em qual parâmetro estava o erro e na maior parte das vezes, sabiam consertar.

Vários alunos me perguntaram como separar uma palavra da outra. Eu disse que com um espaço, como em português, mas o Carlos não se conformou, colocou um traço vertical entre as palavras; a Dariane simplesmente não colocou espaço; o Tomaz escreveu uma palavra em cada linha, como se fosse uma lista, não um texto; a Daniele escreveu em uma linha sim, outra não. Só após a correção individual, aceitaram mudar (não achei necessário corrigir a Daniele). As duplas deveriam escrever seus textos no quadro para os colegas lerem e copiarem, mas não houve tempo. Faremos amanhã.

CURSO ELiS

TURMA 1: de 08 a 12 de jan./2007

DIA 4: 11/01/07

Quando cheguei na sala, três alunos já estavam lá e trabalhando. Eles estavam escrevendo ou lendo carta de amigo secreto espontaneamente. Perguntavam quando tinham dúvida, mas na maior parte do tempo, escreviam e liam sozinhos.

Recebemos hoje a visita de uma colega pesquisadora Rosemeire Corrêa, que já conhece a ELiS há algum tempo e que acabou me ajudando nos momentos de correção dos textos.

Quando todos os alunos chegaram, demos prosseguimento ao trabalho com o texto da tartaruga e a menina. Cada dupla, ou trio escreveu seu texto no quadro. Depois de pronto, outra dupla ia ao quadro ler. Depois a dupla autora voltava e lia com fluência o que haviam escrito.

Discutiram muito, escritas diferentes do mesmo sinal como *mulher* e *tartaruga*. Chegaram a conclusões de que um sinal poderia ser realizado de mais de uma forma sem prejuízo do significado (alofones) e que poderiam, portanto, ser representados de formas diferentes na escrita. Não se preocuparam com padronização.

Uma discussão que entrou em pauta foi a escrita do canhoto. Um dos alunos, o Adilson, é canhoto, e a leitura de sua escrita sempre causava problema, por causa da OP contrária. Pensei na importância de alguma marca no início do texto, ou de uma

frase, que identifique a escrita de canhotos, para que estes não sejam obrigados a escrever como os destros, já que não sinalizam como tais.

Pedi que, novamente em dupla, ou trio, escrevessem mais um texto. Ofereci mais figuras incomuns para que cada grupo escolhesse uma que lhes interessasse e escrevesse.

À medida que escreviam, eu corrigia e discutia a escrita das palavras, mas não a organização dos textos, nem pontuação. O tempo não seria suficiente para isto.

Pedi que, como tarefa de casa, escrevessem mais uma carta para seu amigo secreto.

CURSO ELiS

TURMA 1: de 08 a 12 de jan./2007

DIA 5: 12/01/07

Último dia do curso. O plano para hoje foi organizar um livro com tudo o que os alunos já haviam escrito durante o curso. Durante quase toda a manhã, estive organizando as páginas do livro (Anexo 6), e atribuindo tarefas para que o material ficasse pronto.

Pedi para que o Adilson fizesse, na capa, o desenho com os pontos de articulação que ele havia me mostrado no primeiro dia de aula: parece um robô, formado pelos símbolos dos pontos de articulação. A Dariane fez as margens. A Daniele escreveu todos os títulos com suas traduções para o português. Cada aluno, ou cada representante de uma dupla, escreveu seu trabalho no local indicado. O livro tem cinco tipos de texto: 1) primeiras palavras, 2) sinais bimanuais simétricos, 3) sinais bimanuais assimétricos, 4) texto da tartaruga e a menina, 5) outros textos.

Os alunos copiaram de seus cadernos para as folhas do livro, fazendo uma última revisão. Eu revisei os *outros textos* que ainda não haviam sido totalmente corrigidos. Percebi que nestes textos, eles precisaram de muito menos correção, como no texto da Daniele e do Carlos, em que houve correção apenas de diacríticos. Sentiram-se mais independentes para criar, como o José Carlos que criou uma solução para um problema em que se deparou: ele interpretou dois sinais como um só, e como

ficou difícil de escrever, ele inventou uma escrita de vários movimentos para representar os dois sinais. O texto da Dariane, Tomaz e Rodrigo ficou parecido com um poema e também precisou da correção de apenas diacríticos. O texto do Luís Antônio e do Adilson também precisou de solução inovadora para a escrita do sinal de *borboleta*. Todos eles escreveram com autonomia, criatividade e apropriação do sistema ELiS.

Antes do intervalo, cada um pegou sua carta de amigo secreto (todos fizeram a tarefa de casa) e leu. Fizemos um intervalo. Na volta, pedi que respondessem a entrevista final.

Ao fim deste trabalho, fizemos a revelação do amigo secreto. Não trocamos presentes, apenas cada um ia à frente, dizia algo sobre seu amigo, adivinhávamos, eles se abraçavam e prosseguia a revelação. Percebi que o curso teve um papel social interessante: muitos deles já se conheciam de vista, mas nunca haviam conversado um com o outro. O curso proporcionou uma aproximação entre eles, criou inícios de amizade. Até o final do curso ELiS, o grupo de identificou como tal.

O Carlos e o Clóvis tiveram a iniciativa de anotar o endereço de todos os colegas e o meu porque querem trocar cartas por correio. Detalhe, o Clóvis, não escreveu os nomes das pessoas, mas seus sinais/nomes.

Tiramos fotos no fim e fomos almoçar juntos em uma pizzaria. Apenas neste sentido podemos dizer que o curso ELiS acabou em pizza!

CURSO ELiS

TURMA 2: de 15 a 19 de jan./2007

DIA 1: 15/01/07

Hoje iniciei o Curso ELiS com a Turma 2, no mesmo local e horário da Turma 1. Treze alunos estão fazendo parte desta turma: Liliane, Patrício, Walney, Alexandre, Gustavo, Cristiane, Maria Charlles, Letícia, Christiane, Juliana, Marcelo e Rodrigo. Destes, apenas dois não são alunos do curso Letras/LIBRAS da UFSC, são eles Walney, convidado do Patrício; e Cristiane, convidada e esposa do Gustavo.

Segui o mesmo plano de aula elaborado para o Curso ELiS, Turma 1. No início, contei um pouco da história da ELiS que coincide com o meu próprio percurso como pesquisadora.

Expliquei sobre a necessidade de responderem a entrevista inicial para documentar a pesquisa e o fizeram sem dificuldade. Também pedi permissão para filmá-los e fotografá-los no decorrer do curso. A seguir, disse que, para começarem a escrever, precisariam conhecer as letras usadas no sistema ELiS. Disse-lhes que havia quatro grupos de letras, Configurações de Dedo, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento e que hoje estudaríamos os três últimos, deixando o primeiro para amanhã.

Mostrei a organização do sistema em celas e a seqüência destas que deveria ser sempre observada. Falei sobre o uso das cores para facilitar a localização dos quirografemas na palavra. Iniciei então, a apresentação dos quirografemas do PA. Apresentei cada um, dentro de seus subgrupos, em técnica de lenga-lenga (apresentava cumulativamente os quirografemas). Depois de apresentados todos, pedi que algum aluno fosse ao quadro demonstrá-los para os colegas. O Walney foi e mostrou todos, se confundindo em dois ou três, mas demonstrando bastante facilidade. Os colegas o acompanharam atentamente e o corrigiram quando não soube.

Passamos ao segundo passo, que foi a brincadeira de jogo de memória com o baralho de PA. Dividi a turma em dois grupos e entreguei um *set* de PA para cada um. O jogo demorou mais do que o planejado. Durante o jogo, os alunos revisaram todos os quirografemas, sempre com muito humor, exigindo conhecimento do colega e gostando de mostrar o seu próprio.

Fizemos intervalo juntos, todo o grupo.

Na volta, eles fizeram o *exercício A*: escreveram, em duplas e trios, os PA de dez sinais da escolha deles. Fizeram as demais celas para serem complementadas depois. Consultaram a ELiS decodificada quando necessário, mas a maioria fez sem ajuda.

Depois desta atividade, ensinei os quirografemas de OP. Como são apenas seis, aprenderam rapidamente e completaram mais esta cela nos dez sinais do exercício A.

Em seguida, passei a ensinar, com auxílio da transparência, os quirografemas de movimento em seus subgrupos. Tiveram mais dificuldade de memoriza-los, assim como a turma 1. O cansaço pode ter interferido. Houve várias sugestões para os

quiografemas de movimentos sem as mãos. Expliquei que se houver necessidade, podemos acrescentar quantos forem preciso, mas gostaria de tentar sem para saber se é possível sem. Depois de trabalhados os três subgrupos, convidei três alunos ao quadro, um para cada subgrupo. O Charles fez o primeiro, a Christiane fez o segundo e o Alexandre fez o terceiro.

Novamente, voltaram para o *exercício A* e preencheram as celas de movimento. Não houve tempo para o jogo de memória com o *set* de movimento. Talvez amanhã.

CURSO ELiS

TURMA 2: de 15 a 19 de jan./2007

DIA 2: 16/01/07

Comecei a aula de hoje com uma revisão dos quiografemas de OP, PA e Mov. . Pedi que voluntários fossem à frente demonstrá-los aos colegas. A Maria fez os de PA, o Marcelo e a Cristiane fizeram os de Mov., um aluno de cada vez, e eu mesma fiz os de OP. Passei então, à apresentação das CD.

Novamente, senti a apresentação das CD de polegar um pouco confusas, pois a CD *muito curvo* se confunde com a *fechado*. Talvez aquela deva ser eliminada.

Pedi que, em duplas e trios, eles pensassem como escrever algumas combinações de CD (cinco combinações, *mão espalmada*, *V*, *L* e *A*) sem nunca terem visto uma combinação pronta, apenas os elementos que as compõem, ou seja, as CD. Todos usaram as CD corretas para o polegar e para os demais dedos, o que variou foi a organização delas. Uma dupla, Christiane e Juliana, usaram cela bipartida vertical, sendo o lado esquerdo usado para o polegar e o direito para os demais dedos, aliás, corretamente representados por apenas um quiografema. O trio Alexandre, Maria e Cristiane, usaram números como diacríticos (ao alto e à direita da CD) para especificar qual dedo estava assumindo aquela CD. Alguns deles usaram CD para cada um dos cinco dedos, alguns deles suprimiram as CD iguais, como é realmente usado na ELiS. Tiveram dúvidas em como diferenciar *mão espalmada* de *L*, mas descobriram sozinhos a necessidade do uso do ponto (*fechado*). Ao fim, foram ao quadro, compararam suas tentativas e eu corrigi segundo a estrutura da ELiS.

Escrevi no quadro um par mínimo de combinações de CD, cuja única diferença era o uso do traço de união dos dedos, as representações de *V* e *U*, e perguntei o que eram. Fizeram várias tentativas até que a Liliane fez a tentativa correta. O exercício seguinte que foi o de leitura de CD que se diferenciavam por este traço, foi realizado com facilidade.

Repeti o procedimento para apresentar o traço diagonal, de união dos dedos com o polegar e o exercício de fixação foi realizado também com destreza.

Sáímos para o intervalo.

Passamos então à preparação para a “competição”, que na verdade era um exercício de leitura de CD. Dividi a turma em dois grupos e distribui o *set* de CD para os grupos. Um dos alunos mostrava a carta para os demais e todos tentavam realizar a CD. Eles mesmos se ensinavam. Eu passava nos grupos só acompanhando as discussões. Não houve CD alguma que o grupo não chegasse à conclusão correta de como lê-la.

Depois da preparação, fizemos a competição. Era marcado ponto a cada CD realizada corretamente. Houve um grupo vencedor.

Pedi que os alunos, agora já conhecedores de CD, escrevessem as CD nas celas das palavras do exercício A do Dia 1. Passei nos grupos corrigindo e quase todas estavam corretas. Eles tiveram dúvidas em como escrever a combinação de CD para representar *M* e *N*. Mostrei o uso do diacrítico de direção das pontas dos dedos e eles acharam muito claro. A Christiane perguntou como representar letras do alfabeto manual que tinham movimento, como *J*. Ensinei, já incorporando à ELiS, a sugestão do Carlos, aluno da Turma 1, de colocar o diacrítico de movimento. Acataram.

Quando terminaram, pedi que transcrevessem suas palavras para outra página do caderno, sem usar as celas e sem colocar a tradução do português. As duplas trocaram de caderno. Só não conseguiram ler as palavras que não estavam escritas corretamente, mesmo assim, alguns tentaram deduzir o que eram. Foi notável a satisfação deles em lerem algo em LIBRAS. Eles sorriam muito e até batiam palmas quando liam uma palavra inteira, com significado!

No fim da aula, para aproveitar os últimos 15 minutos, pedi que escrevessem em LIBRAS, o alfabeto manual. Nem todos terminaram em sala e ficou como tarefa de casa para alguns.

CURSO ELiS

TURMA 2: de 15 a 19 de jan./2007

DIA 3: 17/01/07

No início da aula, corriji o alfabeto de quem terminou em casa. Fiz uma revisão dos quirografemas de PA e Mov. novamente, com um dos alunos indo à frente demonstrar cada um para os colegas. Hoje a Letícia demonstrou o PA e a Juliana, o Mov. Para ampliar a revisão e me assegurar de que entendiam cada um, fiz hoje, com o Mov., o mesmo que fiz ontem com o PA: pedi que pensassem em um sinal com cada quirografema de Mov. Fizemos este trabalho coletivamente, apenas sinalizando.

Pedi que cada um escrevesse seu sinal/nome. À medida que terminavam, eu corrigia e eles escreviam seu sinal/nome no pôster. Hoje o Alexandre faltou. Seu sinal/nome não está no pôster. Pedi que os que já haviam terminado, que escrevessem o sinal-nome de três colegas. Muitos escreviam e iam às carteiras dos colegas para conferir.

Convidei-os a participar de um amigo secreto e concordaram. Quiseram logo combinar o presente. Combinamos um presente barato, simbólico para a brincadeira.

Saímos para o intervalo.

Na volta, ensinei o conceito e a escrita dos sinais bimanuais simétricos e dos bimanuais assimétricos. Pedi que escrevessem três sinais de cada categoria. Expliquei detalhes do sistema ELiS, que são os diacríticos: orientação das pontas dos dedos, contatos, repetição de movimentos, direção alternada do movimento. À medida que suas palavras ficavam prontas e eu corrigia, eu pedia que o aluno fosse ajudar os outros colegas que ainda não haviam terminado.

Nestas atividades, surgiram algumas discussões interessantes sobre o sistema ELiS. Novamente, perguntaram como escrever a expressão facial de “tremor os lábios”. O Charles sugeriu [~]. A partir disso, surgiram sugestões da Christiane e da Juliana de colocar os sinais relacionados a boca entre colchetes. Pensei então em

alterar o sinal de boca de Ξ para [-], e colocar no lugar do hífen os outros símbolos, como [o] para boca aberta [=] e outros. No momento, achei bom e os alunos gostaram também, mas estou pensando agora que não é muito econômico porque são três caracteres e não apenas um. Vamos ainda discutir sobre isso.

Outra discussão que surgiu foi sobre uma solução encontrada pela Christiane para um problema que me incomodava. Quando dois movimentos são realizados simultaneamente, como por exemplo, *para frente girando o antebraço*, ela usou o quirografema de *para frente* e colocou o movimento de *girar o antebraço* como seu diacrítico. A solução é bastante coerente com o restante do sistema ELiS, assim como a de colocar o movimento como diacrítico de CD para representar letras do alfabeto manual. Foi acatada de pronto.

Outra imprecisão do sistema ELiS foi solucionada hoje. O quirografema de movimento circular vertical não especificava se era circular para frente ou para trás. O Charles, que tem este quirografema no seu sinal/nome, perguntou como faria para diferenciar, por exemplo, “ano passado”, em que o movimento é para trás, de “ano”, em que o movimento é para frente. Respondi que não sabia, que iria pensar. Pensei em umas setas, mas não gostaria de diversificar os movimentos com setas para não se transformarem em uma classe infinita de quirografemas (cada forma seria uma seta). Ele então sugeriu que se usasse o quirografema de *movimento circular vertical* com o diacrítico de para frente ou para trás. Gostei da sugestão, mas opinei que se usasse apenas “para trás”, porque “para frente” seria o padrão, já que a maioria é “para frente”. Corrigi também, que ele havia usado o quirografema de *para frente* de OP, e não o de movimento. Entramos em acordo e apresentamos à turma. A sugestão foi também acatada. Isto permite que, havendo necessidade, o movimento de *dobrar o pulso* possa ser especificado se é “para baixo” ou “para cima”; o movimento de *girar o pulso*, se é “para a direita” ou “para a esquerda”. Ainda não testamos estas necessidades, apenas surgiram hoje como possibilidades.

Começamos a escrever nossas cartas de amigo secreto, mas não tivemos tempo de terminar em sala. Combinamos que faríamos como tarefa de casa (eu também estou participando do amigo secreto).

CURSO ELiS

TURMA 2: de 15 a 19 de jan./2007

DIA 4: 18/01/07

Um dia de muitos textos. Muitos não fizeram a carta como tarefa de casa. Deixei que terminassem em sala, no começo da aula. Guardei as cartas para serem entregues na hora do intervalo.

Mostrei aos alunos uma figura instigante, de uma tartaruga do tamanho de uma menina. Perguntei o que acharam da figura e cada um já foi fazendo um comentário, iniciando uma história. Pedi que escrevessem em LIBRAS, usando a ELiS, um texto sobre a figura. Disse que poderia ser uma narrativa, uma descrição, ou qualquer gênero que quisessem. Logo se organizaram nos grupos e começaram a escrever. Formaram-se quatro grupos: Christiane, Juliana, Rodrigo Pereira e Letícia; Maria, Cristiane e Gustavo; Patício, Marcelo e Charles; Walney, Liliane e Alexandre.

Perguntaram pouco. É notável a independência com que escrevem. No próprio grupo resolvem seus problemas, quando muito perguntam a outro grupo. Têm bastante autonomia.

Fizemos um intervalo e voltamos ao trabalho.

Depois de prontos os textos, pedi que um representante de cada grupo o escrevesse no quadro. Os quatro textos ficaram expostos. Convidei os autores do primeiro texto a irem ao quadro lerem para os colegas. Eu disse que se os colegas tivessem dúvida quanto à escrita, que poderiam perguntar. No momento da leitura, ninguém teve dúvida, mas na atividade seguinte, que era copiar o texto do colega, surgiram várias correções feitas por eles mesmos e por mim. Corrigimos, e todos copiaram.

No texto do último grupo (Walney, Liliane e Alexandre) algumas palavras não foram compreendidas. A Liliane é canhota e como o texto é escrito em grupo, ficava metade da palavra destra, metade canhota, o que impossibilitava sua leitura. Durante todo o curso, expliquei que o canhoto pode escrever um “texto canhoto” se assim o desejar, desde que seja explicitado no início do texto, que este foi escrito por um canhoto. Mas a mescla foi freqüente. O mesmo não ocorreu com a outra aluna canhota da sala, a Letícia, que simplesmente assumiu uma “escrita destra”, e dominou o sistema com muita habilidade, diga-se de passagem.

Após lerem e copiarem os quatro textos, ainda sugeri a escrita de mais um, também a partir de uma figura. Apesar de cansados e com apenas meia hora para o

fim da aula, acataram meu pedido e iniciaram a escrita. Os alunos trabalharam nos mesmos grupos. Cada grupo escolheu uma figura diferente. Os segundos textos foram mais curtos do que os primeiros. Quase todos terminaram o segundo texto em sala hoje mesmo.

Como tarefa de casa, pedi que escrevessem mais uma carta de amigo secreto para amanhã.

CURSO ELiS

TURMA 2: de 15 a 19 de jan./2007

DIA 5: 19/01/07

Último dia do curso e muitas emoções. Hoje apenas organizamos o material final do grupo, que foi um livro com todo o material escrito pela turma durante a semana de curso. Os alunos copiavam dos seus cadernos o material que eu pedia, segundo a organização de “livro” que criei para seus trabalhos: uma capa (desenho do sinal ELiS e escrita de seu nome, feitos pela Letícia), uma página com os sinais/nomes e nomes dos autores (os alunos), o primeiro item para as primeiras palavras com suas celas, cores e traduções para o português; no segundo, estão os sinais bimanuais simétricos; no terceiro, os assimétricos; no quarto, estão os primeiros textos que são sobre a figura da tartaruga e a menina; no quinto, são os segundos textos, cada grupo com um tema diferente; e no sexto e último, os alunos transcreveram uma de suas cartas de amigo secreto. Cada aluno (ou dupla/trio) escreveu seu trabalho no livro.

Fizemos um intervalo e voltamos para o término do livro.

Houve uma longa discussão sobre a escrita do sinal “carta” proposta por mim, mas ainda não chegamos a uma conclusão que seja coerente com o sistema, a não ser a minha própria, que divide o sinal em dois. Mas esta solução não parece ser coerente com a intuição lingüística dos alunos. A questão ficou em aberto para futuras discussões.

Revelamos o amigo secreto. Muitos já sabiam de quem eram amigos, outros ainda se surpreenderam, mas todos nos divertimos muito. O grupo ficou muito entrosado.

No fim da revelação, recebi uma homenagem da turma, pela qual sou muito grata. A Juliana foi à frente e disse que, sendo hoje o último dia do curso, eles queriam me agradecer pelos novos conhecimentos levados a eles, pelo meu trabalho, enfim. O grupo comprou um presente para mim, que me foi entregue neste momento junto com uma carta escrita por eles em LIBRAS, usando a ELiS. Todos me abraçaram e me disseram palavras carinhosas. Senti-me emocionada com o acolhimento de todos e realizada ao ver meu trabalho nas mãos de seus novos donos.

Anexo 3: Entrevistas

Entrevista Inicial

ELiS – Escrita das Línguas de Sinais

Pesquisadora: Mariângela Estelita Barros

Data e local: _____

Nome: _____

Idade: _____ **Naturalidade** (cidade, estado): _____

Sexo: Masculino Feminino

Escolaridade:

- Ensino Médio completo incompleto

- Graduação: curso _____ Início: _____ Conclusão: _____

curso _____ Início: _____ Conclusão: _____

curso _____ Início: _____ Conclusão: _____

- Pós-Graduação:

curso _____ Início: _____ Conclusão: _____

curso _____ Início: _____ Conclusão: _____

Pai: Surdo Ouvinte **Mãe:** Surda Ouvinte

Surdez: Congênita Adquirida aos _____ anos

Grau de Surdez OD: Leve Moderado Severo Profundo

Grau de Surdez OE: Leve Moderado Severo Profundo

Proficiência em LIBRAS sinalizada:

Ruim Regular Bom Muito Bom Ótimo

Nível de Leitura/Escrita em Português:

Ruim Regular Bom Muito Bom Ótimo

Nível de Oralização:

Ruim Regular Bom Muito Bom Ótimo

- 1) Você conhece algum sistema de escrita das línguas de sinais? Se sim, qual e o que sabe sobre este sistema?
- 2) Na sua opinião, um sinal é um todo indivisível, ou ele é formado por partes menores?
- 3) Se você disse que um sinal tem partes menores, quais seriam estas partes?

- 4) Como você escreveria um sinal como “obrigada”?
- 5) Você acha que no futuro os surdos vão escrever livros, jornais e outros materiais em suas línguas de sinais?
- 6) Você gostaria que isso acontecesse?
- 7) Observe as opções abaixo. Qual (ou quais) destas opções você acha que é a escrita de alguma língua de sinais?

a)



b)

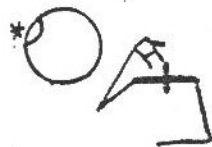


c) $\hat{\square} r o \square \cdot X \downarrow -$

d) MULHER <BICICLETA CAIR>r ESTAR HOSPITAL

e) $\cdot \ddagger \cdot \perp \phi \times \sim \rightarrow$

f)



g) $\sqrt{B_a} \sqrt{B_a} \dot{\vee} \quad A_a A_a \dot{\vee}$

h) $\bar{\cap} \quad A \perp \perp \quad A \perp \perp \quad \bar{b} \{ss\}$

8) Para se escrever um sinal, é necessário representar:

- a) Movimento das mãos
- b) Movimento das sobrancelhas
- c) Movimento da boca
- d) Movimento das pernas
- e) Movimento dos ombros
- f) Repetição ou não do movimento
- g) Bochechas (cheias ou não)
- h) Local no corpo, onde o sinal é realizado
- i) Formato da mão
- j) Direção da palma (para cima, para o lado...)
- k) Direção das pontas dos dedos
- l) Direção do olhar
- m) Inclinação do tronco (para frente, para trás)
- n) Rotação do tronco (virado para um lado ou outro)
- o) Posição das pernas
- p) Tipo de contato (bater, alisar, tocar)
- q) (sua sugestão) _____

- 8) Para se escrever um sinal, é necessário representar:
- a. Movimento das mãos
 - b. Movimento das sobrancelhas
 - c. Movimento da boca
 - d. Movimento das pernas
 - e. Movimento dos ombros
 - f. Repetição ou não do movimento
 - g. Bochechas (cheias ou não)
 - h. Local no corpo, onde o sinal é realizado
 - i. Formato da mão
 - j. Direção da palma (para cima, para o lado...)
 - k. Direção das pontas dos dedos
 - l. Direção do olhar
 - m. Inclinação do tronco (para frente, para trás)
 - n. Rotação do tronco (virado para um lado ou outro)
 - o. Posição das pernas
 - p. Tipo de contato (bater, alisar, tocar)
 - q. (sua sugestão)
- 9) Você gostaria de continuar praticando a ELiS até que tenha fluência na escrita da LIBRAS?
- 10) Você gostaria de ser um professor de ELiS?
- 11) Você acha que o uso das quatro cores para o ensino da ELiS:
- ajuda atrapalha não interfere
- 12) Você acha que o uso das celas para o ensino da ELiS:
- Qual é a sua opinião sobre a ELiS?
- ajuda atrapalha não interfere
- 13) Dê sua opinião sobre o curso ELiS que você acabou de fazer e dê sugestões para que os próximos sejam melhores.

Anexo 4: ELiS decodificada

ELiS decodificada 2007

Mariângela Estelita

Tabela 1 - Configurações de Dedos (10 quirografemas)

polegar:

- estendido perpendicularmente ao lado da palma
- | estendido paralelamente ao lado da palma
- \ estendido perpendicularmente à frente da palma
- / estendido paralelamente à frente da palma
- < curvo
- fechado

demais dedos:

- | estendido contínuo à palma
- \ estendido inclinado à frente da palma
-] curvo
-] muito curvo
- fechado

Tabela 2 - Orientações da Palma (6 quirografemas)

<ul style="list-style-type: none"> ⊥ palma para frente ⊥ palma para trás ⊥ palma concêntrica 	<ul style="list-style-type: none"> ++ palma excêntrica ^ palma para cima ∨ palma para baixo
---	--

Tabela 3 - Pontos de Articulação (35 quirografemas)

cabeça	\neq espaço à frente do rosto	\odot maçã do rosto
	\cap alto da cabeça	λ nariz
	\subseteq atrás da cabeça	\cup buço
	$\}$ lateral da cabeça	Ξ boca
	ζ orelha	θ dentes
	\sim testa	ω bochecha
	\sqsupset sobrancelha	\cup queixo
	∞ olho	Ψ abaixo do queixo
tronco	π pescoço	\lceil ombro
	ϕ tórax	\wedge axila
	\oplus espaço ao lado do tronco	$)$ (abdômen
membros	\langle braço inteiro	\lceil antebraço
	\lceil braço	\diamond pulso
	\surd cotovelo	\parallel perna
mão	μ palma da mão	∇ intervalo entre dedos
	Υ dorso da mão	$\#$ articulação de dedo
	Δ dedos	\gg ponta de dedo
	$)$ lateral de dedo	

Tabela 4 - Movimentos (39 quirografemas)**movimentos externos à mão**

⊥ para frente

⊥ para trás

⊕ para frente e para trás

↑ para cima

↓ para baixo

↕ para cima e para baixo

→ para a direita

← para a esquerda

↔ para a dir. e esq.

↖ para cima e esq.

↗ para cima e dir.

↙ para baixo e esq.

↘ para baixo e dir.

⊙ circular frontal

⊖ circular vertical

⊗ circular horizontal

∂ girar o antebraço

movimentos internos da mão

⊥ abrir a mão

⊥ fechar a mão

⊕ abrir e fechar a mão

⊥ flex. os dedos na 1^a. artic.⊥ flex. os dedos na 2^a. artic.

∨ unir e separar os dedos

≠ friccionar de dedos

≈ tamborilar de dedos

σ dobrar o pulso

⊗ mov. o pulso lateralm.

α girar o pulso

movimentos sem as mãos

Ω negação com a cabeça

⊞ afirmação com a cabeça

lb língua na bochecha

= corrente de ar

⇌ mov. lateral do queixo

⊗ inflar bochechas

⊗ murchar bochechas

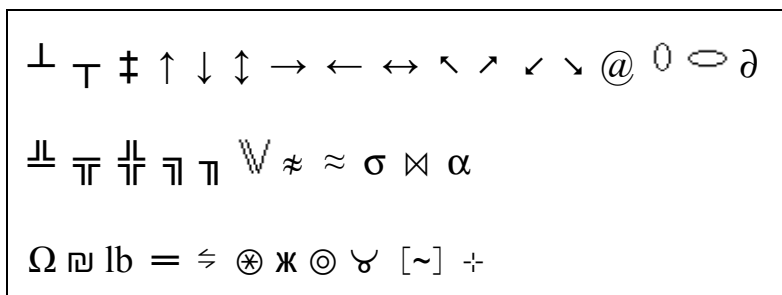
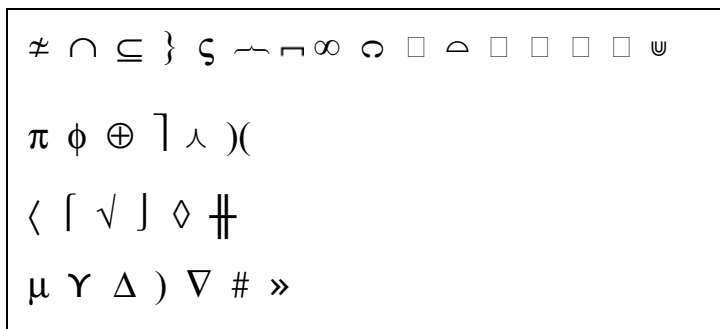
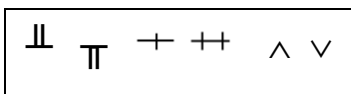
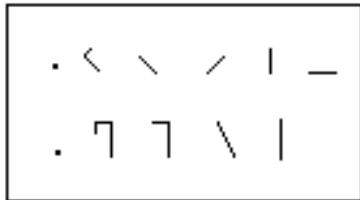
⊙ boca aberta

∪ língua para fora

[~] vibração dos lábios

+ piscar os olhos

Quirografemas



Anexo 5. *Slides* do Curso ELiS (em CD)

Anexo 6. Cadernos dos alunos (em CD)

Anexo 7. Filmagens do curso (em DVD)