

Editores
Arara
Azul

COLEÇÃO CULTURA
E DIVERSIDADE

APOIO



COLEÇÃO CULTURA E DIVERSIDADE
ARARA AZUL

APRENDER A VER

SHERMAN WILCOX
PHYLLIS PERRIN WILCOX



COLEÇÃO CULTURA E DIVERSIDADE
ARARA AZUL

APRENDER A VER

O ENSINO DA
LÍNGUA DE SINAIS AMERICANA
COMO SEGUNDA LÍNGUA

SHERMAN WILCOX
PHYLLIS PERRIN WILCOX

Tradutor
TARCÍSIO DE ARANTES LEITE



*Para os muitos estudantes maravilhosos de
Língua de Sinais Americana da Universidade do
Novo México que têm enriquecido nossas vidas como
professores de língua.*

SUMÁRIO

Prefácio para a Edição Brasileira	6
Prefácio	16
1 Mais do que um Gesto	18
2 A Língua de Sinais Americana em Perspectiva	34
3 A Cultura Surda Norte-Americana	92
4 O Ensino de ASL	120
5 Considerações Especiais	167
Apêndices	180
Referências Bibliográficas	191

PREFÁCIO PARA A EDIÇÃO BRASILEIRA

Três de abril de 2005. Essa é a data limite estabelecida para a sociedade civil opinar sobre o projeto de decreto que visa a regulamentar a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - a “Lei de Libras”.¹ A perspectiva é encorajadora: pelo projeto, cursos de Libras vão se tornar parte obrigatória do currículo para cursos preparatórios para o magistério e para cursos de fonoaudiologia, e podem integrar outros cursos conforme a demanda. A regulamentação deve garantir o acesso de surdos à educação em todos os níveis, a capacitação em Libras para os professores e aulas de Libras para os alunos surdos. Ela prevê a formação de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, por meio de cursos superiores ou de pós-graduação. Para tal, as instituições de ensino superior poderão solicitar ao MEC autorização para ministrar cursos de licenciatura em Libras e especialização em Interpretação de Libras-Língua Portuguesa, e deverão “incluir Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão”. A regulamentação não se limita a ques-

tões de educação, embora sejam elas o seu alvo principal: engloba também a área da saúde e todos os “estabelecimentos prestadores de serviços públicos, as instituições financeiras e os órgãos da administração pública direta e indireta”. Além disso estabelece “o uso e difusão” de Libras e a interpretação Libras-Língua Portuguesa como os meios legais de viabilizar o tratamento diferenciado aos surdos, necessário à sua “inclusão plena” na vida social do país.

Sem dúvida, essas claras intenções do poder público, ao adquirir a força da lei, vão mudar o ambiente em que se pensa sobre a língua de sinais no Brasil. No mínimo, vão alimentar e canalizar uma demanda por instrução em Libras que já vem aumentando sensivelmente nos últimos anos. Esse crescimento de demanda vai exacerbar as carências de formação, de certificação, de currículo, de material didático e de avaliação, que até agora vêm sendo tratadas em pequena escala ou de maneira informal. Isso vai ter que mudar.

Não poderia existir um momento mais propício para o lançamento de um livro como *Aprender a Ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua*, de Sherman e Phyllis Wilcox, dois lingüistas da Universidade de Novo México, EUA, que participaram diretamente da recente expansão da demanda para cursos de língua de sinais nos Estados Unidos. O livro serve, para nós, como um diário de viagem para o futuro próximo, escrito por quem já esteve lá.

A monografia dos Wilcox, publicada pela Gallaudet University Press em 1997, já circulava desde 1991, em edição do Center of Applied Linguistics (Wilcox & Wilcox 1991a, 1991b). Ou seja, o livro foi escrito na crista da onda da expansão da demanda pelo ensino da língua de sinais americana (ASL) ocorrida durante os anos 80, em uma espécie de

prévia do que poderá acontecer na próxima década no Brasil, se acreditarmos nas mudanças que a regulamentação da Lei de Libras promete.

O que o livro nos traz é uma sintética discussão sobre a natureza das línguas sinalizadas, uma instigante introdução a diferenças culturais e à cultura surda e uma série de reflexões sobre o desenvolvimento de programas de ensino de línguas de sinais, baseadas na experiência norte-americana.

O brasileiro que conhece um pouco a história da língua de sinais brasileira vai poder compará-la com a história da língua de sinais americana: as duas foram influenciadas diretamente pela língua de sinais francesa (nos Estados Unidos pela ida do professor Laurent Clerc em 1816, e no Brasil pela vinda do professor Eduard Huet em 1855)², e portanto as duas línguas são primas-irmãs (diferentes, por exemplo, da língua de sinais britânica, que tem origem independente, não sendo inteligível pelos surdos norte-americanos; e diferentes da língua gestual portuguesa, originária da língua de sinais sueca).³

Uma das coisas que mais se destaca na discussão dos Wilcox sobre as línguas sinalizadas é o cuidadoso tratamento dado aos “códigos manuais” para o inglês (os vários sistemas de inglês sinalizado) e sua relação com a ASL, dentro de um complexo quadro de bilingüismo e de variação lingüística na comunidade surda. Essa discussão coloca em relevo não só as diferenças e as interações entre as línguas orais e sinalizadas, como também as relações entre essas duas modalidades e uma terceira: a modalidade escrita.

O capítulo sobre cultura, além de apontar características da cultura surda, principalmente em relação a padrões de comunicação, traz uma discussão da arte performática, do folclore, da literatura surda em língua inglesa, e de história oral de

surdos. Talvez mais importante para os professores (surdos) e alunos (ouvintes) de língua de sinais, é a orientação que os autores dão em relação ao “olhar do outro”, uma lição sobre a conscientização para as diferenças culturais.

A parte mais “futurística”, dado o nosso ponto histórico no Brasil, talvez seja o capítulo sobre o desenvolvimento dos currículos e métodos de ensino de língua de sinais. Durante a leitura dessa parte, seria bom o leitor brasileiro ficar atento a uma diferença estrutural apresentada pelo sistema educacional norte-americano que influenciou esse desenvolvimento: trata-se dos requerimentos curriculares de língua estrangeira, nos níveis do ensino médio e superior, em todas as áreas de conhecimento (tanto nas Exatas e Biológicas quanto nas Sociais e Humanas).⁴ Um dos focos de luta nos Estados Unidos foi pela classificação da ASL, para fins curriculares, como língua *estrangeira*, para que os cursos de ASL pudessem satisfazer os requisitos escolares oficiais, substituindo outras línguas modernas, como o espanhol ou o francês. Sherman Wilcox foi um dos acadêmicos mais ativos nesse processo de reconhecimento (Wilcox 1989, 1992, 2004; Wilcox & Peyton 1999).

Como não poderia deixar de acontecer, muita coisa mudou nesses últimos quinze anos da existência do livro do casal Wilcox. Hoje existe maior quantidade e variedade de materiais didáticos disponíveis no mercado, como existe também infinitamente maior acesso à informação por meio da World Wide Web. Na adaptação do livro, não houve tanto a preocupação em atualizar as relações de recursos, quanto a de fornecer algumas dicas para quem fosse pesquisar os recursos na Internet. A Web hoje, com suas novas possibilidades de busca, é o melhor meio de se manter atualizado.

Algumas tecnologias que hoje são comuns, há poucos anos nem existiam. Por exemplo, o livro fala das tentativas frustra-

das de usar a informática para o treino da datilologia. Hoje existem páginas na Web que apresentam exercícios ou exemplos da datilologia com animação gráfica ou com videostreaming.⁵ Também no livro fala-se das possibilidades da tecnologia do videodisco interativo; entretanto, essa tecnologia não sobreviveu aos anos 90, tendo sido substituída pelas tecnologias de multimídia baseada em CD-ROM, DVD e videostreaming.

* * *

Voltando à questão da regulamentação da Lei de Libras e o impulso que isso promete dar à difusão da língua de sinais brasileira no setor público, principalmente educacional, devo fazer algumas ressalvas. O decreto, como está sendo proposto, apesar de ressaltar a importância de Libras na educação, e de dar destaque específico para a educação bilíngüe em Libras e Língua Portuguesa, está claramente motivado também pela perspectiva da inclusão. Evidentemente, sou inteiramente favorável a aulas de Libras para todos os futuros professores. Quanto mais pessoas tiverem contato direto com a língua de sinais e a cultura surda, mais compreensão haverá, na sociedade, sobre as necessidades especiais dessa minoria lingüística. Talvez haja, também, mais compreensão sobre os perigos inerentes à classificação da surdez como deficiência, pura e simplesmente. Por outro lado, não é qualquer curso de Libras, de qualquer qualidade e de qualquer extensão, que vai preparar um professor ou uma professora para lidar com uma classe de alunos surdos. Não são cursos de trinta horas que vão satisfazer a necessidade. Para a educação de alunos surdos, precisamos de professores *fluentes* em Libras, precisamos urgentemente

de professores *surdos*, e precisamos de professores bem formados, preparados para o ensino da gramática e dos usos sociolinguísticos de Libras, bem como para o ensino de Português como segunda língua para surdos. Tudo isso está implícito no decreto, mas não vai acontecer por si só, sem constante vigilância, e sem um investimento em pesquisas acadêmicas de apoio.

Mas e as classes supostamente “inclusivas”? O decreto dá margem à crença de que, se todos os professores da rede tivessem noções de Libras, a questão está encerrada: os professores supostamente teriam condições de resolver os problemas de comunicação dentro de uma classe mista de alunos surdos e ouvintes. Isso é um grande equívoco, e ignora a centralidade do domínio da língua no processo educativo. Só o tempo vai mostrar os caminhos para estabelecer uma educação verdadeiramente inclusiva para aqueles alunos que dependem do diálogo com professores, alunos e outros cidadãos fluentes em língua de sinais para a consolidação do seu conhecimento.

* * *

A tradução de *Aprender a Ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua* foi feita por Tarcísio de Arantes Leite como parte de uma Iniciação Científica no curso de Letras, USP (Leite 2001b).⁶ No primeiro ano de Iniciação, Tarcísio fez um estudo em diário da sua experiência como aprendiz de Libras, em cursos regularmente ministrados pela FENEIS-SP e como voluntário, em convívio com os professores e outros surdos que freqüentavam a sede da FENEIS (Leite 2001a).⁷ Tendo constatado, nesse primeiro ano, a escassez de materiais que servissem como suporte teórico para os professores e alunos de língua de sinais no Brasil, Tarcísio resolveu apli-

car seus conhecimentos de inglês e de lingüística aplicada para produzir uma tradução deste livro sobre o ensino da língua de sinais americana, que ele tinha achado útil durante o processo do seu próprio aprendizado de Libras. Uma das grandes qualidades de Tarcísio Leite, como aluno e pesquisador, tem sido seu compromisso de unir o rigor acadêmico à ação social, no sentido de garantir que as pesquisas acabem se desdobrando em frutos de efeito prático na vida das pessoas cuja situação lingüística e escolar ele tem se dedicado a estudar. No mestrado (Leite 2004) e agora no doutorado, Tarcísio tem seguido a mesma meta de engajamento como teórico, intérprete e professor. Agora, com a cooperação da Editora Arara Azul e da Gallaudet University Press, e com a colaboração entusiasta dos autores, podemos trazer sua tradução deste livro para o público brasileiro.

Agradecemos aos professores, alunos e colaboradores surdos e ouvintes do projeto Estudos da Comunidade Surda: Língua, Cultura, História, da USP, pelo apoio e estímulo. Em especial, agradecemos às profas. Ronice Müller de Quadros e Evani Viotti pelas leituras, conversas, sugestões e correções ao longo do caminho; aos membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez da ANPOLL pelo apoio e pelos comentários nas ocasiões em que as várias fases do trabalho foram apresentadas em congressos; e a Clélia Regina Ramos, da Editora Arara Azul, pelo zelo e competência com que levou a cabo o projeto de publicação.

Leland McCleary

São Paulo, 09 de janeiro de 2005

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEITE, T. A. (2001a) Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da língua de sinais brasileira como segunda língua: estudo em diário. Relatório final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland McCleary).
- LEITE, T. A. (2001b) Pesquisa baseada na tradução do livro *Learning to see: Teaching american sign language as a second language* de S. Wilcox e P.P. Wilcox . Relatório final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland McCleary).
- LEITE, T. A. (2004) O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. Tese de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland McCleary).
- RAMOS, C.R. (s.d.). LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/downloads/libras.doc>. Acesso em: 05/01/2005.
- WILCOX, S. (1989). Foreign language requirement? Why not American Sign Language? , ERIC Digest ED309651. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/pre-9212/sign.htm>>. Acesso em: 05/01/2005.
- WILCOX, S. (ed.). (1992). *Academic Acceptance of American Sign Language*. Linstok Press.
- WILCOX, S. (2004). Universities that Accept ASL in Fulfillment of Foreign Language Requirements. Disponível em: <http://www.unm.edu/~wilcox/ASLasaFL_attachments/univlist.html>. Acesso em: 05/01/2005.

- WILCOX, S.; PEYTON, J.K. (1999). American Sign Language as a Foreign Language, CAL Digest EDO-FL-99-01, Center for Applied Linguistics. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/ASL.html>>. Acesso em: 05/01/2005.
- WILCOX, S.; WILCOX, P. (1991a). *Learning to see: American Sign Language as a second language*. Englewood Cliffs, NJ: Regents Prentice Hall/Center for Applied Linguistics.
- WILCOX, S.; WILCOX, P. (1991b). Teaching ASL as a second language. ERIC Digest ED343408. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1992-4/asl.htm>>. Acesso em 05/01/2005.

NOTAS

- ¹ Libras é nome alternativo, estabelecido na lei, para designar a língua brasileira de sinais, também conhecida por língua de sinais brasileira. A Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002 está disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/corde/pl4857.htm#10436>>. Acesso em 05/01/2005.
- ² Existe discrepância quanto à data de chegada de Huet ao Brasil. As data encontradas em documentos disponíveis na Internet são: 1852, 1855 e 1856. Até o nome aparece com variação: Hernest, Ernest, Eduard e Eduardo (mas não Edouard!). A história definitiva das origens da língua de sinais no Brasil ainda está por ser feita! De qualquer maneira, a passagem de Huet pelo Brasil foi rápida; em 1866 ele já estava no México, onde está enterrado.
- ³ Ethnologue: Languages of the world: Languages of special interest. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/ethno_docs/special.asp>. Acesso em 05/01/2005.
- ⁴ Esses requerimentos existem em dois níveis: primeiro, no ensino médio, como pré-requisitos para o ingresso em faculdades e

universidades; segundo, no ensino superior, como pré-requisitos para a formação.

- ⁵ Por exemplo, os sites <<http://where.com/scott.net/asl/>> ou <<http://www.jal.cc.il.us/ipp/fingspell/>>.
- ⁶ Agradecemos à FAPESP pelas bolsas de Iniciação Científica, de fevereiro de 2000 a dezembro de 2001 (Processo: 99/11404-6). Agradecemos também aos professores da Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan, de São Paulo, pelas leituras de porções do livro traduzido.
- ⁷ Aproveitamos para agradecer a toda a equipe da FENEIS São Paulo, em especial à Silvia Sabanovaite, e os instrutores de Libras, que tornaram possível a realização desse projeto.

PREFÁCIO

Professores de língua estrangeira dizem frequentemente que o objetivo do ensino de uma segunda língua é o de impulsionar os estudantes para além dos limites de seu próprio mundo, de encorajá-los a ver através da língua e da cultura de outros povos (Bugos, 1980). Tal objetivo é perfeitamente apropriado para os professores de língua de sinais americana (ASL). Nas melhores aulas de língua, os estudantes são levados a uma longa viagem, para um mundo novo e excitante. Eles aprendem a falar sobre o familiar de um modo não-familiar e a considerar valores que podem parecer questionáveis.

Os alunos de ASL também são expostos a um mundo diferente. Eles estão aprendendo uma nova língua; uma que é diferente de todas as que eles provavelmente já conheceram no passado. A ASL é, em todos os sentidos da palavra, uma língua *estrangeira*. Os estudantes da ASL também são encorajados a ver o mundo através dos olhos de uma

cultura diferente. Como este livro pretende esclarecer, o modo de os Surdos¹ verem o mundo constitui-se numa cultura estrangeira para os alunos de ASL.

Ben Bahan, um renomado professor de ASL e escritor Surdo, propôs que as pessoas Surdas começassem a ser chamadas de “pessoas visuais” (Bahan, 1989b).

Usando essa palavra eu me coloco na posição das coisas que eu posso fazer, ao invés das que não posso fazer. Identificando-me como uma pessoa visual, isso explicaria tudo ao meu redor: os aparelhos TDDs, os decodificadores, as campainhas luminosas, a leitura labial e a emergência de uma língua visual, a língua de sinais americana (p.32).

Entrar em uma terra estrangeira nunca é fácil. O primeiro passo deve ser o de aprender a língua e a cultura das pessoas que vivem lá. Para os estudantes que desejam visitar o mundo das pessoas Surdas, as aulas de ASL são a porta – *aprender a ver* é a chave.

Os autores gostariam de agradecer aos Professores Deb Smith e Charles Wilkinson pela sua valiosa assistência e a Ivey Pittle Wallace e Jill Hendricks, nossos editores na Gallaudet University Press.

¹ Na literatura sobre a ASL e os seus usuários, é uma prática comum utilizar o termo *surdo* para se referir à condição audiológica de não ser capaz de ouvir, e o termo *Surdo* para se referir

1 MAIS DO QUE UM GESTO

INTRODUÇÃO

Em 1965, aconteceu um evento que iria mudar a história de uma língua e do povo que a utiliza. William C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg publicaram o seu *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Na época, poucas pessoas prestaram atenção. Embora a língua de sinais americana (ASL) fosse a língua de um grande número de pessoas nos Estados Unidos, poucos ouvintes americanos sabiam que ela existia.

Quatorze anos depois, Edward Klima e Ursula Bellugi, lingüistas do Instituto Salk para Estudos Biológicos, em La Jolla, Califórnia, publicaram *The Signs of Language*, a primeira descrição aprofundada da gramática da ASL. Mesmo assim, relativamente poucas pessoas tomaram conhecimento da ASL. Um número ainda mais reduzido

tinha a possibilidade de estudá-la como segunda língua. Como Battison e Carter escreveram em 1982, “até onde nós sabemos, nenhuma faculdade ou universidade fez da língua de sinais americana uma parte permanente do seu currículo de línguas estrangeiras, ao lado das línguas estrangeiras que são ensinadas” (p.vii).

Já no meio da década de 80, o cenário havia mudado radicalmente. Programas de ASL estavam sendo implementados em universidades e colégios por todo o país. A ASL poderia ser vista em todo lugar: na televisão (por exemplo, em *Barney Miller*, *Happy Days*, *Love is Never Silent*, *Star Trek: The Next Generation* e até mesmo num comercial do McDonald’s); no teatro (*Children of a Lesser God*, de Mark Medoff); nos cinemas (*Voices* — um filme que gerou muita controvérsia na comunidade Surda porque uma atriz ouvinte representou o papel de uma mulher surda — e uma versão para cinema de *Children of a Lesser God*²); em atos políticos; e nos colégios e universidades, onde estudantes surdos estavam sendo incluídos nas mesmas salas de aula com estudantes ouvintes. A ASL estava começando a se difundir por todos os ramos da vida americana.

Hoje, o interesse sobre a ASL atingiu o nível recorde e não apresenta quaisquer sinais de declínio. Não importa onde olharmos, a situação é a mesma. Tão logo seja aberto um curso de ASL, aparecem pessoas suficientes para preencher dois deles. Se são abertas duas turmas, chegam estudantes bastante para lotar quatro.

² [NT]: No Brasil, *Filhos do Silêncio*.

Todo professor de língua deve sentir-se encorajado frente à popularidade e aceitação de uma língua antigamente negligenciada, especialmente em se tratando de uma língua que pertence ao nosso próprio meio. Para aqueles que estão no campo da ASL há muitos anos, parece um milagre. Mas, infelizmente, esse rápido crescimento também pode ser perigoso. Em suas tentativas de estabelecer novos programas de ASL e de atender à crescente demanda por mais cursos, muitas escolas estão oferecendo aulas que não ensinam a ASL de fato; ao invés disso, ensinam alguma versão de Inglês Pidgin Sinalizado ou uma forma de inglês codificado manualmente (nós discutiremos esses termos em detalhe no próximo capítulo). Mesmo para os cursos de língua mais estabelecidos seria difícil satisfazer uma demanda crescente tão grande, tal como se têm experimentado no caso da ASL. O campo de ensino da ASL estava compreensivelmente mal preparado para uma resposta à altura. Havia poucos programas de treinamento de professores; escassez de materiais, ausência de currículo padrão, pouca ou nenhuma literatura sobre ensino de ASL como segunda língua e nenhum procedimento oficial para certificação de programas e professores de ASL. Era comum encontrar a ASL sendo ensinada por instrutores bem-intencionados, porém com muito pouco conhecimento da língua e de seus usuários. Um simples livro não poderia fazer muito por esses professores; apenas espera-se que haja no futuro suporte suficiente para permitir que os professores mal preparados tornem-se mais competentes.

É claro, muitas escolas têm percebido esse perigo e têm mantido, continuamente, altos padrões em seus cursos de ASL.

Os instrutores nesses cursos são falantes nativos ou usuários bastante fluentes em ASL como segunda língua; eles têm formação e possuem experiência com instrução de segunda língua; utilizam materiais que são destinados especificamente ao ensino de ASL e não a outras formas de língua sinalizada; e associam-se regularmente com pessoas Surdas. Ao mesmo tempo, é comum encontrar bons professores que precisam de orientações curriculares e metodológicas para o ensino de ASL. Esses professores devem aprender como ensinar a seus alunos a história e a estrutura da ASL. Eles devem aprender quais os materiais que estão disponíveis; como avaliá-los e utilizá-los; como elaborar e implementar um currículo de ASL; como desenvolver estratégias de ensino efetivas e avaliar o desempenho dos alunos; e como incorporar a cultura Surda nas aulas de ASL. É para esses instrutores que oferecemos nosso livro.

Há dois grupos de pessoas para os quais esse livro não está direcionado. Em primeiro lugar, àqueles que não sabem ASL. Se você está interessado em ensinar ASL e ainda não sabe a língua, então seu caminho está claro. Estude a ASL e conheça as pessoas Surdas. Dedique alguns anos para tornar-se fluente; dedique mais tempo aprendendo como ensinar línguas para estudantes de segunda língua. Você será recompensado com excelentes oportunidades em sua carreira. Em segundo lugar, este livro não é direcionado para instrutores de ASL experientes que já estão familiarizados com a maioria das questões aqui discutidas. No entanto, nós encorajamos tais leitores a utilizarem este livro como fonte de referência e para oferecê-lo a outras pessoas que tenham menos experiência com o ensino da ASL.

MITOS E FALSOS CONCEITOS SOBRE A ASL

Muitos estudantes de segunda língua são atraídos para cursos de ASL devido a sua curiosidade pela língua e por seus usuários. Estudantes sempre carregam, contudo, muitos conceitos distorcidos sobre a ASL. A menos que esses falsos conceitos sejam examinados e eliminados, eles impedirão a apreciação e a aquisição dessa língua.

Esta seção discute alguns desses mitos e falsos conceitos que permeiam o pensamento popular no que diz respeito à ASL, tanto em relação a seu estatuto como língua humana quanto em relação a seu ensino como segunda língua ou língua estrangeira. Nós examinaremos esses mitos e falsos conceitos apresentando as dúvidas mais frequentes que surgem em decorrência deles.

A LÍNGUA DE SINAIS AMERICANA É DERIVADA DO INGLÊS?

Devido à modalidade sinalizada, as pessoas geralmente acreditam que a ASL é simplesmente uma representação gestual do inglês. A ASL é uma língua natural completamente desenvolvida, uma das muitas línguas sinalizadas que existem no mundo. Ela não é derivada do inglês e contém estruturas e processos que o inglês não possui (Klima e Bellugi, 1979). Tão pouco ela é uma língua *simplificada*. A ASL é uma língua completa com uma gramática própria e única (Fromkin, 1988). Ela é também uma língua rica, com uma história longa e interessante. Para que a ASL seja apreciada como uma língua inde-

pendente das línguas faladas e escritas e também diferente das outras línguas sinalizadas, tanto a história quanto a estrutura da ASL devem ser ensinadas para os estudantes.

A ASL É UMA LINGUAGEM OU UMA LÍNGUA?

Existem muitas formas de comunicar informação. As abelhas comunicam a direção das flores com uma elaborada dança na qual elas balançam seu abdômen. Os animais comunicam informações sobre territorialidade através do odor. Expressões faciais, gritos e outras formas de comunicação não-verbais são utilizadas por primatas. Até mesmo as células comunicam informações através do DNA e do código genético. Todas essas formas de comunicar são conhecidas como *sistemas de comunicação ou linguagens* (Akmajian, Demers e Harnish, 1984). As línguas humanas certamente compartilham algumas das características desses sistemas; por exemplo, possuindo um canal através do qual elas são transmitidas (auditivo, visual, olfativo, químico). Contudo, as línguas humanas também possuem características que as distinguem desses sistemas de comunicação.

Entre essas características, uma das mais importantes é a *produtividade*. As línguas humanas são compostas de um conjunto limitado de partes que podem ser combinadas para formar um conjunto potencialmente ilimitado de estruturas. Por exemplo, sons podem ser combinados para formar diferentes palavras e palavras podem ser combinadas para formar um número infinito de sentenças. Esse aspecto da produtividade manifesta-se de duas formas: na produção e na compreensão.

As pessoas podem produzir e entender sentenças que elas nunca viram ou ouviram antes. É improvável, por exemplo, que qualquer pessoa tenha visto uma sentença como: “Durante o furacão, Marlon Brando derramou um chapéu cheio de sopa de chocolate sobre seu sapato de camurça azul”. Embora o significado seja absurdo, aqueles que conhecem a língua não deixariam de entender as palavras. No capítulo 2, nós discutiremos o conceito de produtividade e a sua presença em línguas sinalizadas como a ASL.

As línguas humanas também são caracterizadas pela *arbitrariedade* e o *deslocamento*. As palavras nas línguas naturais não necessariamente compartilham alguma característica com seus referentes (arbitrariedade). A palavra *urso* não é um urso, nem cheira, soa ou parece com o animal que ela significa. Os humanos podem falar sobre coisas removidas em tempo e espaço de suas experiências pessoais (deslocamento). Eles podem falar sobre eventos que aconteceram ontem, ou que acontecerão amanhã. Eles podem ponderar sobre eventos que estão acontecendo ao redor do mundo com a mesma facilidade com que relatam aquilo que presenciam em sua frente. Eles podem falar sobre objetos concretos como carros e casas, ou sobre conceitos abstratos como amor, honestidade ou Deus.

Assim, é apenas parcialmente verdadeiro dizer que as línguas humanas tais como o inglês ou o espanhol são linguagens. Elas são isso e muito mais. O mesmo é verdadeiro para a ASL. Ela é uma linguagem e é mais do que isso – é uma verdadeira língua humana, com todas as características de outras línguas humanas. Isso significa que um conceito abstrato pode ser expresso em ASL tão facilmente quanto em inglês, espanhol, navajo ou qualquer outra língua falada.

Talvez uma razão pela qual muitos acreditem que a ASL é meramente uma linguagem seja o fato de as pessoas possuírem idéias bastante específicas – embora em grande parte incorretas – sobre o que caracteriza uma língua humana. Por exemplo, muitas pessoas, incluindo alguns professores e pesquisadores, acreditam que todas as línguas humanas sejam faladas. Eles também fazem suposições sobre a relação entre a fala e outras formas de língua, tais como a escrita. Com base nesses pré-conceitos, essas pessoas fazem inferências coerentes, porém incorretas, sobre a natureza da ASL.

A ASL É UMA LÍNGUA MAIS CONCEITUAL DO QUE O INGLÊS?

Essa é uma pergunta bastante comum. Parece haver algo na ASL que faça com que as pessoas a chamem de uma língua “conceitual”. Na verdade, faz muito pouco sentido dizer que uma língua é mais conceitual do que outra. Todas as línguas são conceituais; elas agrupam conceitos em unidades lingüísticas de vários tamanhos – palavras, frases, sentenças, textos – de modo que esses conceitos possam ser comunicados para outras pessoas.

A verdadeira questão não é se uma língua é mais ou menos conceitual do que outra, mas o modo como uma língua particular escolhe agrupar os conceitos. Em algumas línguas, como o navajo por exemplo, uma palavra pode conter muito mais informações do que uma palavra típica do inglês. Uma única palavra em navajo pode ser traduzida em inglês por meio de uma sentença. Mas isso não torna o navajo mais conceitual do que o inglês; ambas as línguas simplesmente possuem formas diferentes de agrupar conceitos.

De fato, a ASL é bastante similar ao navajo nesse respeito. Muito mais informações podem ser agrupadas em um sinal típico da ASL do que numa palavra típica do inglês. Talvez seja isso que as pessoas notem quando elas dizem que a ASL é mais conceitual do que o inglês.

Outra característica da ASL que pode influenciar essa questão é a arbitrariedade. Como foi explicado, uma característica universal das línguas humanas é a arbitrariedade – em geral, as palavras não parecem com seus referentes. A ASL, por outro lado, parece exibir um alto grau de iconicidade – as palavras em ASL parecem remeter às características dos seus referentes. Um exemplo comum é a palavra ÁRVORE da ASL (figura 1), que de fato lembra uma árvore. A evolução da ASL nos últimos 75 a 100 anos, porém, mostra que o grau de iconicidade têm diminuído (Frishberg, 1975). Certos aspectos da gramática da ASL também contribuem para suprimir a iconicidade (Klima e Bellugi, 1979).



Figura 1: ÁRVORE

Fonte: Reimpresso, com permissão do editor, de E. Shroyer, *Signs of the Times* (Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1982), 24.

Até mesmo as línguas faladas incorporam alguma iconicidade. O simbolismo sonoro é um exemplo: palavras como *tiquetaque* e *cocorocó*. Woodworth (1991) encontrou uma relação icônica entre a altura das vogais e distância em pronomes dêiticos e advérbios de lugar, numa amostra de 26 línguas escolhidas dentre as línguas mundiais.

A escrita, em diversos estágios de seu desenvolvimento, também apresenta um grau de iconicidade. Muitos alunos conhecem a história antiga da escrita, na qual símbolos escritos claramente lembravam elementos do mundo real. Na medida em que os sistemas de escrita evoluíram, porém, eles foram perdendo seus elementos icônicos e tornaram-se mais convencionalizados e arbitrários.

Por fim, até que ponto uma língua ou outra incorpora a arbitrariedade e a iconicidade é uma questão aberta. Neste texto, nós consideramos casos de iconicidade apenas em relação às palavras, isto é, palavras ou sinais que podem assemelhar-se a seus referentes. Há muitos outros pontos em que a iconicidade poderia aparecer numa língua. Examinando essas outras áreas, fica claro que a ASL não é nem mais nem menos icônica do que são as línguas faladas (Haiman, 1985).

Seria bom poder afirmar que a ASL é uma língua mais conceitual do que o inglês; isso iria possivelmente diminuir o receio de muita gente de que a ASL seja uma língua simplificada. No entanto, nenhuma das duas posições é verdadeira.

A ASL É UMA LÍNGUA UNIVERSAL?

Não. A ASL é nativa dos Estados Unidos e partes do Canadá. Há muitas línguas sinalizadas no mundo que são naturais e nativas do local, da mesma forma que as línguas naturais

faladas. Assim como pessoas que falam inglês não conseguem entender as que falam chinês, pessoas (sejam elas surdas ou ouvintes) que conhecem a ASL não podem entender as que utilizam a língua de sinais chinesa.

É interessante notar que a maioria das pessoas acreditam que a língua de sinais é universal. Talvez isso ocorra porque muitas pessoas pensam erroneamente que as línguas de sinais são baseadas em expressões universais de emoção ou em linguagem corporal. Mas isso não é verdade. De fato, pesquisas com jovens crianças surdas, filhas de pais surdos, têm demonstrado que essas crianças fazem uma distinção clara entre o uso das expressões faciais para expressar emoções e o uso para expressar aspectos gramaticais da língua (McIntire e Reilly, 1988).

Outros supõem que a ASL não seja uma língua que ocorre naturalmente, mas que ela tenha sido inventada por pessoas ouvintes para ajudar os surdos a se comunicarem. Eles pensam: porque as pessoas inventariam mais do que uma língua sinalizada? A resposta, é claro, é que ninguém inventou a ASL; trata-se de uma língua natural. Essas pessoas podem estar confundindo a ASL com um dos diversos códigos manuais para o inglês, que serão discutidos adiante.

Quando as pessoas ficam sabendo que a ASL não é universal, elas geralmente comentam: “não seria legal se as pessoas surdas ao redor do mundo pudessem se comunicar uns com os outros?” Talvez fosse. Mas também seria legal se as pessoas ouvintes por todo o mundo pudessem quebrar suas barreiras de língua. O fato é que em cada lugar do mundo, as pessoas utilizam diferentes línguas e os surdos não são exceção. Também é verdade que as pessoas desenvolvem um senso de iden-

tidade, de orgulho, em relação à língua que elas usam. Novamente, as pessoas surdas não são exceção. Assim como será mostrado no capítulo 4, o uso da e o respeito pela ASL são caminhos para a entrada na cultura Surda.

A ASL É UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

A questão de a ASL ser ou não ser uma língua “estrangeira” depende do significado específico atribuído a “estrangeiro”. Se perguntássemos às pessoas o que elas consideram uma língua estrangeira, a maioria provavelmente responderia: “uma língua usada em outro país”. A qualidade “estrangeira” da língua está diretamente relacionada com o fato de ela estar ou não associada com uma entidade geopolítica – uma nacionalidade estrangeira diferente da nossa própria. Mas a questão não é tão simples. Considere o caso do navajo. Algumas universidades nos Estados Unidos ensinam navajo e aceitam o estudo dessa língua para cumprimento dos seus requisitos de língua estrangeira da graduação. No entanto, o navajo claramente não se origina de um país estrangeiro – como muitas outras línguas, o navajo é nativo dos Estados Unidos. Muitas das línguas do mundo não estão afiliadas com nacionalidades e, assim, sob essa perspectiva, não seriam consideradas línguas estrangeiras. A definição dada para “língua estrangeira” não somente conduziria a uma posição insustentável sobre o *status* “estrangeiro” dessas línguas, como também mostrar-se-ia incapaz de explicar um dos processos mais importantes que ocorre no mundo de hoje. Muito da atual reconstrução do mundo, especialmente nos países do antigo bloco soviético, é motivada por lutas étnicas. A identidade étnica deriva em grande parte do uso de uma língua particular.

Além disso, muitas das línguas ensinadas como estrangeiras nas universidades americanas têm na verdade uma longa história de uso nos Estados Unidos. A língua espanhola é um exemplo óbvio. Ela é a língua nativa de muitos cidadãos norte-americanos que não se consideram estrangeiros. A despeito desse fato, quase todas as faculdades nesse país que possuem requisitos de língua estrangeira aceitam o espanhol no cumprimento desse requisito.

Por outro lado, considere a situação especial dos estudantes de intercâmbio nos Estados Unidos. Eles chegam falando tanto a sua língua materna quanto o inglês. Qual delas é, para eles, a língua estrangeira? Certamente, não é a língua que se origina em outro país; não é a sua língua nativa. Se eles falam uma língua estrangeira, seria o inglês.

Os requisitos de língua estrangeira são elaborados para que os estudantes sejam movidos a aprender uma língua que eles ainda não conhecem – uma língua que seja estranha para eles, de acordo com suas experiências. A ASL se qualifica admiravelmente como estrangeira nesse sentido. Por essa razão, muitos acadêmicos na área de Letras falam hoje de se requerer uma segunda língua, e não uma língua estrangeira.

Questões relacionadas à aceitação da ASL como língua estrangeira estão sendo debatidas em distritos escolares, nas universidades e pelas legislaturas estaduais em todo o país. Professores e alunos de ASL devem estar cientes do movimento pela aceitação da ASL como língua estrangeira e devem estar preparados para discutir essas questões com outras pessoas. Algumas dessas questões estão apresentadas em maiores detalhes no capítulo 2.

CULTURA SURDA NORTE-AMERICANA

Todo estudante de língua sabe que cursos de segunda língua envolvem muito mais do que apenas aprender uma nova língua. Os alunos devem também estudar a cultura do povo que utiliza a língua-alvo. O mesmo é verdadeiro para estudantes de ASL como segunda língua. Eles devem conhecer a cultura das pessoas Surdas americanas.

Para muitas pessoas, a idéia de que existe algo como uma cultura Surda é nova. Os instrutores de ASL devem estar preparadas para ensinar a seus estudantes os valores e crenças das pessoas Surdas e ajudá-los a entender o conceito de cultura na forma como ele se aplica à surdez.

Há muitas formas por meio das quais os estudantes de ASL podem conhecer a cultura Surda, tanto explícita como implicitamente. O capítulo 3 apresenta informações sobre cultura Surda que podem ser compartilhadas com os estudantes de ASL de forma explícita. Mas os professores podem também trazer a cultura Surda para dentro da classe implicitamente, pela forma como eles estruturam a aula, as lições e os materiais. É claro, a melhor maneira de os alunos conhecerem a cultura Surda, e também a própria ASL, é com um professor que seja Surdo. Porém, isso nem sempre é possível. Nessas circunstâncias, professores ouvintes podem realizar essa tarefa convidando pessoas Surdas a participar das aulas e encorajando os alunos de ASL a conhecerem Surdos da comunidade local. Essas e outras estratégias serão discutidas no capítulo 4.

O PLANO DO LIVRO

O capítulo 2 descreve a ASL em maiores detalhes, incluindo sua história e sua estrutura. O texto inclui mais discussão

da lingüística da ASL do que seria típico em um livro sobre aprendizado de segunda língua, mas isso ocorre devido ao grande número de questões lingüísticas e culturais que devem ser explicadas para o estudante de ASL como segunda língua. Nós iniciamos nossa discussão destacando três pontos:

- Devido ao fato da ASL ter sido estudada como uma língua legítima apenas recentemente, muitas informações sobre a língua vêm diretamente da pesquisa lingüística. Professores e alunos devem ser capazes de usar e entender essas informações para seguirem em seus estudos da ASL.

- Se por um lado a ASL é uma língua como outra qualquer, por outro, ela é um tipo de língua muito especial – uma língua *senalizada*. Quando lidamos com línguas sinalizadas, não podemos assumir que seja suficiente ensinar somente a língua em si. Os alunos devem ser capazes não apenas de conversar fluentemente em ASL, mas também de entender a natureza das línguas sinalizadas em geral e suas relações com formas faladas e escritas de língua.

- Estudantes de ASL como segunda língua freqüentemente servem de embaixadores provisórios da língua. Isso em parte é devido à grande popularidade e curiosidade a respeito da ASL, como já foi mencionado anteriormente. O ideal seria que as pessoas satisfizessem seu desejo de conhecer a ASL fazendo um curso com uma pessoa Surda. Mas a realidade é que, ao buscar fontes de informação, muitas pessoas acabam voltando-se para amigos e colegas que estudaram ASL. Além de adquirirem competência comunicativa em ASL, os estudantes devem adquirir um respeito verdadeiro pela língua, compreender sua estrutu-

ra, sua história e os seus usuários. Os estudantes devem também ser capazes de falar de modo competente com outras pessoas sobre as línguas sinalizadas em geral e sobre a ASL especificamente.

O capítulo 3 apresenta informações sobre a comunidade Surda e a cultura Surda. O capítulo 4 discute questões relacionadas com o ensino da ASL. Finalmente, o capítulo 5 explora algumas das questões específicas que os instrutores de ASL enfrentam: (1) introdução dos estudantes de ASL à comunidade Surda e aos usuários nativos da língua; (2) capacitação e credenciamento de professores de ASL; e (3) a importante diferenciação entre pessoas que podem comunicar-se fluentemente com pessoas Surdas em ASL, e aqueles que possuem as demais habilidades lingüísticas e profissionais necessárias para tornarem-se intérpretes de Surdos.

2

A LÍNGUA DE SINAIS AMERICANA EM PERSPECTIVA

UMA BREVE HISTÓRIA DA ASL

A língua de sinais americana (ASL) é a língua visual-gestual que serve como principal meio de comunicação das pessoas surdas nos Estados Unidos da América (EUA) e em partes do Canadá. Avaliar o tamanho da população surda hoje é uma tarefa difícil, já que, desde o censo de 1930, o Departamento de Recenseamento dos EUA não incluiu nenhuma questão sobre perda auditiva na sua pesquisa. Em 1974, a Associação Nacional de Surdos, em conjunto com o Centro de Treinamento e Pesquisas da Surdez, na Universidade de Nova York, conduziu um censo especial da população surda. Não existe unanimidade a respeito da definição de surdez, ou sobre o método correto de determinar quem é surdo e quem tem deficiência auditiva. O Centro Nacional de Estatísticas da Saúde estima que atualmente existam cerca de 20 mi-

lhões de pessoas com perda auditiva, sendo aproximadamente 550.000 as que possuem “inabilidade de ouvir e entender a fala” (Holt e Hotto, 1994: 2). Em 1987, Padden estimou que a população usuária da ASL girava em torno de 100.000 a 500.000 pessoas. Essa estimativa incluía os falantes nativos que aprendem ASL como primeira língua de seus pais surdos, filhos ouvintes de pais surdos que também aprendem a ASL como língua nativa, e outros sinalizadores fluentes que aprendem ASL convivendo com pessoas surdas. Nos últimos dez anos, outros milhares de estudantes começaram o aprendizado de ASL em universidades e centros educacionais e o número de usuários continua crescendo a cada ano.

A ASL possui uma história longa e rica. Grande parte do seu desenvolvimento inicial, contudo, permanece fracamente documentado. Uma das razões é que, assim como ocorre com as línguas faladas, as formas antigas das línguas sinalizadas não foram preservadas. Pesquisas podem estabelecer o momento e as circunstâncias dentro das quais a educação e a instrução formal em inglês e em diversos tipos de sinalização foram trazidas para os surdos nos Estados Unidos, mas pouco se sabe sobre a estrutura da língua que os surdos utilizavam antes desse momento. Apesar da escassez de informações sobre essas formas antigas de língua, acreditar que as pessoas surdas não possuísem uma língua sinalizada para sua comunicação, antes de os ouvintes começarem a se interessar pela educação do surdo, seria equivocado. Há duas fontes de evidência que sustentam essa afirmação. Elas mostram que os surdos já utilizavam línguas sinalizadas naturais antes que a intervenção ouvinte sobre o mundo surdo tivesse início.

LÍNGUAS SINALIZADAS NATURAIS ANTES DA ASL

LÍNGUA DE SINAIS DE VINEYARD

A primeira fonte de evidência é a situação única que desenvolveu-se em Martha's Vineyard³, no final do século XVII (Groce, 1985). Martha's Vineyard é uma ilha a cinco milhas da costa sudeste de Massachusetts. De 1690 até a metade do século XX, uma elevada taxa de surdez genética aparecia entre a população da ilha. Enquanto a taxa de incidência de surdez na população norte-americana do século XIX era aproximadamente a de 1 para cada 5.700 pessoas, em Martha's Vineyard a taxa subia para a de 1 para cada 155 pessoas. Em algumas áreas da ilha, a proporção era ainda maior; em uma das cidades, por exemplo, 1 em cada 25 pessoas nascia surda e, em um dos bairros, a proporção atingia a taxa incrível de 1 para 4.

Martha's Vineyard foi um excelente exemplo de uma comunidade surda forte e florescente. Particularmente interessante são as evidências da utilização de uma língua sinalizada originária da ilha. O primeiro morador surdo, que lá chegou com sua esposa e família em 1692, era fluente em algum tipo de língua sinalizada. Muitas das famílias que habitaram a ilha provinham da área de Boston e, antes disso, muitas outras haviam imigrado de uma região da Inglaterra conhecida como Weald, no interior de Kent. Quase todos os habitantes surdos de Martha's Vineyard podiam traçar sua ancestralidade a partir dessa pequena e isolada área da Inglaterra.

Com o florescimento da comunidade surda em Martha's Vineyard, consolidou-se também a sua língua. Supõe-se que a

³ [NT]: Em português, a Vinha de Martha.

língua sinalizada local foi baseada numa variedade regional da língua de sinais britânica. Rapidamente, ela teria se expandido por toda ilha até que quase todos os indivíduos, surdos ou ouvintes, fossem capazes de utilizar a língua de sinais de Vineyard. O impacto sobre as pessoas surdas, de acordo com Groce, deve ter sido imenso. Tendo em vista que a maioria da população ouvinte da ilha era bilíngüe em inglês falado e em língua de sinais de Vineyard, a surdez não era vista como uma incapacidade. Naquela ilha, os surdos participavam, integralmente, em todos os aspectos da vida social (Groce, 1985).

UMA LÍNGUA SINALIZADA NA FRANÇA DO SÉCULO XVIII

Uma segunda história que fornece evidências sobre a existência de línguas de sinais naturais, antes do envolvimento de ouvintes nas vidas dos surdos, vem do Iluminismo francês (Lane, 1984).

Em 1779, um encadernador de livros surdo de Paris, Pierre Desloges, escreveu um livro, *Observações de um Surdo-Mudo*, onde descrevia a língua sinalizada utilizada pelos surdos parisienses. Desloges sentiu-se compelido a escrever o livro, ele disse, depois de ouvir as declarações de um certo abade Deschamps, afirmando que as línguas de sinais não poderiam ser consideradas línguas e que, portanto, não teriam utilidade na educação das crianças surdas. Frente a essa declaração, Desloges pensou ser seu dever falar em favor da língua sinalizada natural dos surdos franceses: “Da mesma forma que um francês vê sua língua desvalorizada por um alemão que conheça apenas umas poucas palavras francesas, senti-me obrigado a defender minha língua contra as falsas acusações desse autor” (Moody, 1987: 301).

A situação que Desloges descreve não deveria nos surpreender. As pessoas surdas na França de fato possuíam uma língua sinalizada natural (nós a chamaremos de Antiga Língua de Sinais Francesa [ALSF]) que eles utilizavam para discutir os mais variados assuntos – política, trabalho, religião, família e assim por diante. Essa língua era passada de uma pessoa surda para outra, do mesmo modo que línguas que não sejam popularmente aceitas em instituições educacionais são também transmitidas para as gerações mais novas de falantes. Ao descrever um jovem surdo típico da França no século XVIII, Desloges escreveu o seguinte:

Ele encontra surdos-mudos com mais conhecimento do que ele e aprende a combinar e aperfeiçoar seus sinais ... ele rapidamente adquire, nas interações com seus companheiros, a tão “difícil” – assim eles dizem! – arte de expressar e pintar seus próprios pensamentos, até os mais abstratos, através de sinais naturais, como se ele soubesse todas as regras da gramática, tamanha a ordem e precisão (Moody, 1987: 301).

Claramente, Desloges descreve o que qualquer professor de segunda língua iria chamar de sintaxe (ordem) e pronúncia (precisão).

Seria um jovem clérigo de Paris, o abade de l'Epée, o primeiro a reconhecer que a língua sinalizada poderia ser utilizada para educar crianças surdas. Ao visitar a casa de um parquiano, de l'Epée percebeu duas filhas surdas sinalizando uma para a outra. Pode-se presumir que, como Desloges escreveu, essas irmãs estivessem utilizando ALSF, já caminhando para sua aculturação na sociedade Surda francesa.

O abade de l'Épée ficou comovido com o que viu. A mãe das garotas informou-lhe que a única educação que elas recebiam era feita com um tutor particular, através de imagens. A partir desse começo pouco auspicioso, de l'Épée acabaria fundando a primeira instituição educacional gratuita para pessoas surdas da França, em 1771.

Contudo, embora houvesse percebido que a língua sinalizada poderia ser usada na educação da criança surda, de l'Épée aparentemente não entendeu que a ALSF era uma língua natural e completa. Pelo contrário, ele imediatamente iniciou um processo de modificação da língua sinalizada que seus discípulos lhe ensinavam, criando sinais para representar todas as terminações verbais, os artigos, as preposições e os verbos auxiliares presentes no francês falado.

Dessa forma, por exemplo, a palavra “acreditar” era analisada como a soma de “saber”, mais “sentir”, mais “dizer”, mais “não ver” e era sinalizada executando-se os quatro sinais correspondentes e mais um outro para “verbo” (Lane, 1980: 122).

Esses desenvolvimentos históricos na evolução da língua sinalizada na França são bastante significativos, e, na essência, foram repetidos na educação dos surdos nos Estados Unidos, nos séculos XIX e XX. A língua da comunidade surda francesa, a Antiga Língua de Sinais Francesa, era uma língua sinalizada natural que funcionava admiravelmente bem em todos aspectos da vida da comunidade. Os educadores, embora com a melhor das intenções, acreditaram que a ALSF carecia de uma gramática. Obviamente, a língua não carecia de gramática; ela simplesmente possuía uma gramática diferente da do francês,

já que a ALSF e o francês se constituíam em duas línguas distintas. Em uma tentativa de corrigir aquilo que era visto como inadequações da língua, educadores como de l'Épée a modificaram para torná-la mais próxima de uma forma sinalizada do francês (nós a chamaríamos de *Antigo Francês Sinalizado*) e era essa língua, altamente modificada e em parte inventada, que era ensinada para as crianças surdas francesas. Presume-se, então, que foram duas as línguas utilizadas nas escolas de Paris: um sistema artificial que de l'Épée inventou (*Antigo Francês Sinalizado*), utilizado nas salas de aula, e a ALSF, utilizada por crianças surdas e adultos em suas interações informais.⁴

A ASL NOS ESTADOS UNIDOS – A CONEXÃO FRANCESA

A França é importante não apenas porque ela fornece evidências da existência de línguas de sinais naturais, mas também porque o desenvolvimento que ocorreu na França teve uma implicação direta no desenvolvimento da ASL nos Estados Unidos. No início do século XIX, quando a escola de Paris foi assumida pelo sucessor de de l'Épée, Roch Ambroise Sicard, professores e estudantes antigos da escola de Paris já haviam começado a estabelecer diversas escolas na França, além de viajarem regularmente pela Europa demonstrando seus métodos. Em 1816, um jovem pastor Protestante recém-graduado de Yale, Thomas Hopkins Gallaudet, interessou-se pela educação de crianças surdas. Em sua ânsia de aprender tudo o que fosse possível a respeito de métodos de ensino, ele fez uma viagem para a Europa.

⁴ Com o tempo, a mistura de sinais do Antigo Francês Sinalizado com a Antiga Língua de Sinais Francesa resultou na língua de sinais francesa falada hoje na França, conhecida por *langue des signes*.

Gallaudet viajou inicialmente para a Inglaterra, onde a abordagem predominante na educação dos surdos era o método oral, que enfatizava a fala. No período em que permaneceu em Londres, Gallaudet conheceu um grupo de professores e estudantes, entre os quais encontrava-se Sicard e Laurent Clerc, um brilhante jovem surdo recém graduado da escola de Paris. Gallaudet viajou com eles para Paris e com Clerc estudou tanto os métodos de educação de surdos quanto a língua sinalizada.

Com o tempo, Gallaudet convenceu Clerc a retornar com ele para os Estados Unidos, a fim de estabelecer o que seria a primeira escola americana permanente para os surdos – o Asilo Americano em Hatford, Connecticut. Na viagem da França para a América, Clerc e Gallaudet adaptaram a língua sinalizada usada na escola de Paris, na tentativa de atender ao que eles perceberam ser as necessidades das crianças surdas nos Estados Unidos.

Há evidência de que Clerc seria fluente não apenas em ALSF e em Antigo Francês Sinalizado, mas também altamente letrado em francês. É bastante provável que a língua ensinada por Clerc a Gallaudet fosse na verdade o sistema modificado de sinais que havia sido desenvolvido para o ensino de francês às crianças surdas (isto é, Antigo Francês Sinalizado). As modificações que ambos implementaram foi uma adaptação para as regras do inglês: foram inventados sinais para as terminações verbais, os artigos, as preposições, etc. Dessa forma, o que Clerc e Gallaudet trouxeram para a educação dos surdos nos Estados Unidos foi uma forma antiga de *Inglês Sinalizado*, baseado nas formas lexicais do Antigo Francês Sinalizado, que por sua vez era baseado na ALSF.

Quando chegaram aos Estados Unidos, Gallaudet e Clerc iniciaram a utilização da sua língua sinalizada em sala de aula. Em escritos da época, esse sistema de sinais era chamado de *sinais metódicos*. Não tardou para que os professores comesçassem a notar que, embora os estudantes utilizassem sinais metódicos – o que nós chamaremos de Antigo Inglês Sinalizado – nas salas de aula, eles usavam outro tipo de língua sinalizada nas suas interações. Gallaudet (1819, citado em Lane, 1980) escreveu o seguinte:

Um bom professor de surdos-mudos deve estar totalmente familiarizado, tanto com o modo peculiar próprio deles expressarem suas idéias através de sinais, quanto com a forma de expressar essas mesmas idéias através dos sinais metódicos que, em seu arranjo, correspondem à estrutura da língua escrita. Pois a língua natural dessa classe singular de indivíduos tem seu estilo e estrutura próprios. Eles a utilizam em sua comunicação informal entre si, [marcada por] grandes interrupções, elipses e inversões de expressões ... Para tomar um exemplo familiar ... “Você não deve comer aquela fruta, ela fará você sentir-se mal” ... na língua de sinais própria [dos surdos], literalmente traduzida, ficaria assim: “Fruta que você come, você mal, você come não.” (p.126)

O reconhecimento de Gallaudet de que os surdos possuíam sua própria “língua natural” deveria ser sugestiva; contudo, parece que, assim como de l’Epée, ele também não foi capaz de compreender que essa era uma língua independente e

gramatical. Gallaudet encorajou os professores a respeitar e aprender esse modo de comunicação, mas ele ainda insistia em comparar sua estrutura com o inglês e em destacar como ela era marcada por elipses (sem o emprego de algumas palavras) e inversões de expressões (provavelmente, pelo fato de que essa língua não segue a ordem de palavras do inglês). Pode-se especular que, se Gallaudet tivesse comentado sobre o russo, ele teria notado que essa é uma língua também marcada por elipses, uma vez que ela não possui artigos. E se houvesse comentado sobre o latim, teria afirmado que ele também é marcado por inversões de expressões, já que as palavras no latim são mais livres que as do inglês.

Essa “sinalização natural” é a Antiga Língua de Sinais Americana. Pesquisadores podem nunca saber se houve uma variedade largamente aceita ou se houve um grau elevado de variação local. É um fato certo, porém, que os primeiros sinais metódicos, com sua herança na Antiga Língua de Sinais Francesa, começaram a misturar-se com as línguas nativas que já estavam em uso entre as pessoas surdas dos Estados Unidos. O resultado é conhecido hoje como a ASL.

Quase dois séculos após o primeiro contato entre essas línguas, pôde-se constatar um grande desenvolvimento. Próximo à virada do século XX, as pessoas temiam que o método oral predominante eliminasse ambas as línguas. Em um discurso emocionante, gravado em um filme mudo de 1913, George W. Veditz, presidente da Associação Nacional de Surdos, fez um apelo emocionado para todas as pessoas Surdas para que cuidem e preservem suas amadas línguas sinalizadas como o “presente mais nobre que Deus ofereceu aos surdos”.

Hoje, os lingüistas estimam que, para uma amostra de 872 palavras modernas da ASL e da LSF, a porcentagem de

cognatas seja de 58 por cento (Lane, 1987). A moderna língua de sinais britânica e a ASL, por outro lado, são quase mutuamente incompreensíveis.

A LINGÜÍSTICA DA ASL

Uma lição para ser aprendida dessa breve história da ASL é que até mesmo as pessoas que estão familiarizadas com as línguas de sinais e que têm no coração as melhores intenções para com os estudantes surdos podem estar redondamente enganadas quanto a suas visões sobre as línguas sinalizadas. Os mitos e falsos conceitos levantados no capítulo 1 demonstram que essas visões enganosas ainda prevalecem nos dias atuais, de modo que os professores ainda têm muito o que aprender, se pretendem realmente ensinar essa língua a outras pessoas. Os instrutores de ASL devem entender que os alunos de segunda língua chegam nas salas de aula repletos de falsos conceitos. Grande parte do processo de aprendizado da ASL, pelo menos nos estágios iniciais, consiste não apenas em aprender a língua, mas em *desaprender* seus pressupostos sobre ela.

Por esse motivo, é necessário que os instrutores tenham uma boa compreensão de alguns conceitos lingüísticos básicos da ASL. Uma das melhores formas de esclarecer as visões dos alunos sobre a ASL é permitir que eles conheçam a estrutura da língua, tal como os lingüistas a entendam. Há outros motivos, porém, para que os professores possuam um conhecimento prático da lingüística da ASL. Em primeiro lugar, no caso da ASL não há uma história de experiência de ensino de língua, como há com outras línguas. Grande parte do que se sabe sobre a ASL vem diretamente de pesquisas “estado da arte” conduzidas por lingüistas especializados na ASL. Geralmente

passa-se muitos anos até que essas pesquisas comecem a aparecer em livros-texto. Os professores de ASL precisam ser capazes de obter a informação diretamente da fonte e, para fazer isso, precisam ao menos de um conhecimento prático da lingüística da ASL.

Em segundo lugar, como foi mencionado na introdução, os alunos de ASL freqüentemente tornam-se embaixadores da língua. Para que possam explicar às outras pessoas o que é ASL e o que não é, professores e estudantes precisam saber como falar sobre as línguas, como comparar e contrastar línguas de diferentes modalidades e como descrever línguas que desviam de nossa compreensão tradicional. Explicar em que aspectos a ASL difere do inglês é tão difícil quanto explicar as diferença entre o inglês e uma língua não indo-européia, tal como o navajo. A maioria dos estudantes de segunda língua estudam línguas que seja estruturalmente similar ao Inglês. Quando eles se interessam por uma língua como a ASL, que é bastante distinta de qualquer outra língua já vista em suas vidas, fazer com que eles compreendam a especificidade da ASL é um desafio especial para os instrutores.

Em terceiro lugar, conceitos podem ser emprestados e adaptados da lingüística e utilizados efetivamente nas aulas de ASL. Por exemplo, estudantes nas aulas de línguas orais têm disponível para eles um conceito que é bastante útil na sua aquisição da segunda língua – o conceito de pronúncia. O simples fato de possuir o termo *pronúncia* já é uma ferramenta cognitiva poderosa para os estudantes de línguas orais. Estudantes de ASL, diferentemente, freqüentemente têm que se apoiar em formas diversas, geralmente subjetivas, de falar sobre como eles produzem a ASL – a sua “pronúncia”. Recorren-

do-se à lingüística, os professores podem introduzir para os estudantes conceitos da fonologia e os componentes das palavras da ASL, dando a eles uma ferramenta para pensar sobre e focalizar a sua pronúncia da ASL.

A DISTINÇÃO LÍNGUA/MODALIDADE

O primeiro passo na compreensão da ASL e de como ela contrasta com outras línguas é entender o que nós chamaremos de *distinção língua/modalidade*. O conceito é simples: há línguas e há modalidades ou canais através dos quais as línguas são produzidas. Os três principais canais discutidos aqui são o falado, o escrito e o sinalizado (Baron, 1981). Eles são apresentados na figura 2.

O canal falado é o mais familiar para nós – é o canal primário para a maior parte das línguas do mundo. Por primário, queremos dizer que as línguas faladas são sistemas independentes, no sentido de que elas representam conceitos diretamente. Elas não dependem de outro sistema representacional para sua compreensão.

O sistema de escrita pictórico dos Índios Pueblo do Novo México, ao contrário da grande maioria das línguas, não apresentava símbolos associados a sons. Carol Petterson-Rudolph (1993) afirma que a escrita em pedra dos Pueblo não é simplesmente uma forma de arte aberta à interpretação artística, mas é trans-lingüística: como se as idéias fossem transmitidas através de uma linguagem (sinalizada) simbólica que ultrapassa a linguagem verbal específica de qualquer tribo. Dessa forma, vários grupos indígenas podem interpretar, em algum nível, as mensagens gerais “escritas” pelos petroglifos encontrados nas pedras.

A modalidade escrita, por outro lado, pode ser primária ou secundária. Sampson (1985), por exemplo, apresenta um caso de uma língua escrita que não é dependente da fala. Trata-se de uma carta enviada por uma garota da tribo de Yukaghir, no nordeste da Sibéria, para um jovem. A carta em si parece uma pintura estilizada, abstracionista. Sampson demonstra, contudo, que ela contém conteúdos específicos; a interpretação da carta é diferente da interpretação de uma pintura, a primeira tendo um significado detalhado e preciso.

Exemplos desse tipo são extremamente raros. Em geral, a modalidade escrita é secundária: a escrita é uma representação secundária da fala, isto é, uma representação da representação. Ela não ocorre naturalmente, da mesma forma como a fala faz. As pessoas podem, e de fato acabam por, desenvolver sistemas de escrita para línguas previamente não-escritas. Consideradas em termos de número de falantes, as línguas mais utilizadas no mundo são línguas escritas: chinês, árabe, inglês, etc. Consideradas em termo de número de línguas no mundo, contudo, línguas que possuem uma forma escrita são a exceção. A maioria das línguas do mundo são línguas não-escritas.

E a modalidade sinalizada? Seria razoável assumir que a modalidade sinalizada funcione exatamente como a modalidade escrita; que, exceto em umas raras instâncias, seja uma modalidade secundária para representação de línguas faladas naturais. Isso parece ser o que as pessoas pensam quando elas pressupõem que a ASL é, na verdade, apenas inglês. É uma pressuposição razoável: as pessoas *falam* e *escrevem* a mesma língua nos EUA (o inglês), então não seria correto supor que, ao *sinalizarem*, estivessem usando a mesma língua também? Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala

seja a modalidade primária para representação da língua, e que portanto a fala seja um sinônimo de língua. E há uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita.

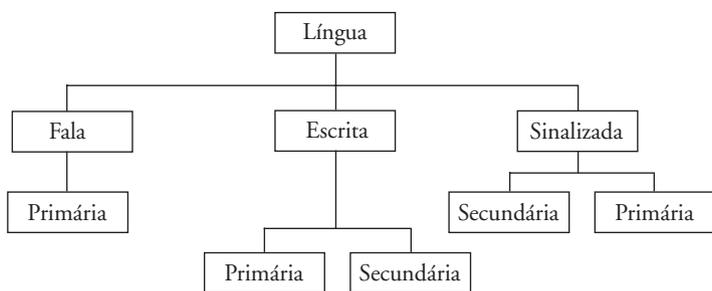


Figura 2: DISTINÇÃO LÍNGUA/MODALIDADE

Mas isso não é o que acontece. Mais precisamente, isso ocorre apenas parcialmente. Ao expressar a língua, a modalidade sinalizada pode funcionar tanto como modalidade primária quanto como secundária. No primeiro caso, existe toda uma classe de línguas naturais que ocorre na modalidade sinalizada: as línguas de sinais. Tendo uma origem natural própria, essas línguas de sinais não possuem relação com as línguas faladas. Mas da mesma forma que as línguas orais podem ter vários tipos de relação entre si, as línguas sinalizadas também podem. E quando ocorrem em um mesmo local que uma língua falada, elas podem também influenciar ou serem influenciadas por essa língua.

Nesse último caso, a língua sinalizada pode, de fato, funcionar da mesma maneira que a modalidade escrita. A modalidade sinalizada pode ser utilizada para oferecer um sistema de representação secundária para a fala. Quando a modalidade sinalizada é utilizada para representar uma língua oral, os sistemas resultantes são chamados de *códigos manuais*. Os códigos manuais serão discutidos em maiores detalhes numa outra seção deste capítulo. Por enquanto, o importante é reconhecer que a modalidade sinalizada funciona também como meio primário de expressão da linguagem. As línguas sinalizadas não dependem de outras línguas ou outras modalidades – elas são línguas humanas totalmente independentes.

Nomear uma modalidade particular não significa nomear uma língua. Muitas línguas podem ser representadas na modalidade falada, não apenas o inglês. E o inglês é mais do que a fala; é também escrita. Ao discutir e ensinar as línguas sinalizadas tais como a ASL, as pessoas freqüentemente não reconhecem isso. Considere as três situações seguintes:

Uma pessoa entra em uma grande palestra repleta de estudantes. Ela começa a falar uma língua totalmente desconhecida para qualquer um na sala. Não se trata de alemão, espanhol ou russo – línguas que uma pessoa pode pelo menos reconhecer mesmo que elas não sejam capazes de falar ou entender. Trata-se de uma língua totalmente diferente. Curiosa, uma estudante chamada Célia volta-se para sua amiga Susana e pergunta: “O que é aquilo?” Susana responde: “É língua falada”.

Célia nunca aceitaria essa resposta para sua pergunta. Ela perguntou a Susana o que aquela pessoa estava falando, não se a pessoa estava ou não falando. Susana poderia argumentar que a pergunta de sua amiga era ambígua, mas Célia provavelmente

te responderia que Susana estaria sendo cínica. Célia já sabia que a pessoa falava – o que ela queria saber era qual língua seria aquela.

Considere a mesma situação com relação à escrita. Suponha que uma pessoa entre em uma outra palestra e comece a escrever alguma língua críptica na lousa. Célia novamente se volta para Susana e pergunta: “O que é aquilo?” Mais uma vez, a perversa Susana responde: “É língua escrita”.

Novamente, entendemos que Susana não respondeu a questão apropriadamente. O fato de que alguém estava escrevendo era óbvio; Célia queria saber qual *língua* estava sendo escrita. O problema com a resposta de Susana está no fato de que fala e escrita referem-se a diferentes modalidades, não línguas. Célia está procurando o nome de uma *língua*, não o nome de uma *modalidade*.

Por fim, considere essa mesma situação para uma língua sinalizada, como a ASL. Uma pessoa Surda entra em uma palestra e começa a sinalizar. Célia se volta para Susana e pergunta: “O que é aquilo?” Susana responde: “É língua de sinais!”

Embora a resposta de Susana, nesse caso, parece ser satisfatória para uma pessoa que nunca ouviu falar de qualquer língua sinalizada, na verdade, ela é tão inútil quanto qualquer uma das outras respostas, “É fala”, ou, “É escrita”. Em todas as três situações, Susana respondeu a questão de qual *modalidade* estava sendo utilizada – oral, escrita ou sinalizada – enquanto ela deveria ter respondido qual *língua* havia sido usada.

As palavras que as pessoas utilizam frequentemente restringem sua compreensão das coisas. Usar o termo *língua de sinais* parece implicar que *sinais* é uma língua (Veja, por exemplo, o excelente livro *Vendo Vozes* por Oliver Sacks [1989], em

que ele usa o termo *sinais* para referir-se às línguas de sinais em geral e à ASL em particular). É importante que os estudantes entendam e se lembrem que a sinalização é apenas uma forma de produzir uma língua em particular, tanto quanto a fala é um modo de se produzir uma língua. *Língua de sinais* está tão distante de se referir a uma língua em particular quanto *língua falada*. As pessoas não falam *língua falada*; elas falam determinadas línguas faladas, tais como grego, espanhol ou alemão. A distinção é muito importante. Embora o termo *língua de sinais* possa servir como um atalho conveniente para referir-se à língua de sinais americana, o termo é perigoso porque ele incentiva os estudantes a ignorar essa distinção. Por esse motivo, nós preferimos usar o termo geral *língua sinalizada* quando nós não estamos nos referindo a nenhuma língua de sinais em particular.

As línguas possuem relações umas com as outras. O fato de que diversas línguas estão listadas na coluna esquerda da tabela 1 implica que essas línguas diferem entre si: inglês não é francês; navajo não é chinês, italiano não é espanhol. Seguindo a mesma idéia, a língua de sinais francesa (LSF) não é a língua de sinais britânica (BSL); a língua de sinais chinesa (CSL) não é a ASL; e a ASL não é o mesmo que LSF ou BSL. São todas línguas distintas.

Por outro lado, línguas faladas também podem estar relacionadas. Considere o espanhol e o italiano. As pessoas que conhecem o espanhol podem entender alguma coisa de italiano. Isso não ocorre porque o espanhol é simplesmente um “italiano ruim”. Nem porque ambas sejam línguas faladas. Na verdade, isso ocorre porque o espanhol e o italiano são línguas

historicamente relacionadas; ambas são línguas românicas. De forma semelhante, o inglês e o francês estão relacionados devido a circunstâncias históricas, como a invasão normanda.

Tabela 1: Relações Língua/Modalidade

Língua	Modalidade		
	Falada	Escrita	Sinalizada
Inglês	X	X	X
Italiano	X	X	X
Espanhol	X	X	X
Navajo	X	X	
Francês	X	X	X
Português	X	X	X
Língua de Sinais Americana (ASL)		X ⁵	X
Língua de Sinais Brasileira (LSB/Libras)		X ⁶	X
Língua de Sinais Britânica (BSL)			X
Língua de Sinais Chinesa (CSL)			X
Língua de Sinais Francesa (LSF)			X

O mesmo ocorre com as línguas sinalizadas. Elas possuem várias relações históricas e genéticas. Os estudantes sempre perguntam, por exemplo, qual língua é a parente mais próxima da

⁵ Embora alguns sistemas de escrita tenham sido desenvolvidos para a ASL, nenhum foi largamente utilizado pela comunidade Surda.

⁶ [NT]: Libras, língua brasileira de sinais e língua de sinais brasileira são nomes alternativos usados para designar a língua padrão da comunidade surda brasileira.

ASL. Seria razoável para essas pessoas pressupor que é a língua de sinais britânica, já que uma grande parte dos nossos ancestrais vieram da Grã-Bretanha para a América (e o inglês americano e o inglês britânico são fortemente relacionados).

Como foi mostrado na seção anterior, contudo, essa suposição não é correta. O parente mais próximo da ASL não é a BSL, mas a LSF. Assim como ocorreu com o inglês e o francês, a relação entre essas duas línguas sinalizadas pode ser atribuída à circunstâncias históricas – o encontro de Gallaudet e Clerc e o estabelecimento da primeira escola norte-americana para surdos em Hartford.

A tabela 1 destaca as relações entre as três modalidades. Por exemplo, o inglês é tanto falado quanto escrito; e, no caso de códigos manuais para o inglês, ele pode ser sinalizado. Algumas línguas, em sua história, são representadas em uma única modalidade apenas, como por exemplo a fala. Mais tarde, sistemas escritos podem ser inventados e desenvolvidos. O navajo é uma língua desse tipo. Até recentemente, era uma língua não-escrita. Uma ortografia para o navajo foi elaborada pelo Dr. Robert Young e introduzida na década de 40. Dessa forma, ao contrário de línguas como o francês, o espanhol, o grego e o inglês, que possuem uma longa tradição de escrita, a tradição do navajo é ainda bastante precoce. Não se sabe se essa tradição irá enraizar-se e florescer. Talvez dentro de 50 anos, a escrita do navajo já tenha desaparecido. Hoje em dia, a instrução em navajo escrito está restrita a uns poucos programas escolares.

Obviamente, a ASL é uma língua sinalizada; ela não pode ser falada. Poderia ser escrita? Na verdade, ela pode. Vários

Eles devem conhecer a natureza e os costumes das pessoas que utilizam a língua.

É estranho, portanto, no que diz respeito à ASL, que as pessoas raramente falem de aprender palavras. Ao invés disso, elas falam em aprender sinais, como se os sinais fossem de alguma forma diferentes das palavras. Mas não são. Sejam faladas, escritas ou sinalizadas, as palavras são blocos de construção que formam a base das línguas. Nós não usamos nomes diferentes para palavras escritas, em oposição às palavras faladas (nós poderíamos chamar as palavras escritas de *escritos*, por exemplo). Talvez para nossos alunos, essa terminologia confusa deva ser abandonada. Devemos começar a chamar as palavras sinalizadas do que elas realmente são: palavras.

Mas o que é uma palavra? Para os lingüistas, há diversas formas de olhar para essa questão. De um ponto de vista, palavras são símbolos. Os símbolos são unidades que combinam duas entidades: X simboliza Y. Como tais, todas as palavras possuem dois pólos: elas são combinações de formas (geralmente consideradas como sons) e significados. Assim, a palavra em inglês *cat* tem uma forma falada (escrita em transcrição fonética como /kQt/) e um significado (um animal doméstico pequeno e peludo é um possível significado). O estudo da forma das palavras é chamado de *fonética* e *fonologia*; o estudo dos significados é chamado de *semântica*.

Algumas vezes os pesquisadores analisam as palavras apenas pela sua forma. Mesmo nesse caso, percebemos que elas são compostas por partes. No nível formal, é claro, as partes não significam nada porque apenas um único lado do símbolo foi considerado. No caso das palavras faladas, esse é o nível dos sons. Olhando novamente para a palavra em inglês *cat*, obser-

va-se que ela é composta de três partes: os sons /k/, /Q/ e /t/. Os lingüistas chamam essas unidades de *fonemas*.

Existem outros modos utilizados pelos lingüistas para analisar palavras que não serão discutidos aqui. Por exemplo, as palavras podem ser analisadas em termos de unidades rítmicas chamadas *sílabas*. A palavra em inglês *curriculum* tem quatro sílabas. Em seus esforços de compreensão das línguas faladas, outras formas mais exóticas de unidades têm sido ainda propostas por lingüistas. O ponto relevante para aqueles que se interessam em ensinar e aprender a ASL é o seguinte: se a ASL é uma língua humana verdadeira, então ela pode ser analisada pelas mesmas técnicas usadas para as línguas faladas. Mas o que são palavras em ASL? Como pode uma língua sem sons, uma língua sinalizada, constituir-se das mesmas partes que compõem as línguas faladas?

TRÊS ESTÁGIOS EM NOSSA COMPREENSÃO DA FONOLOGIA DA ASL

Repetindo o argumento anterior, uma característica fundamental das palavras é que elas podem ser analisadas: as palavras são formadas por partes. Por muitos anos, as pessoas observaram as línguas sinalizadas e concluíram que elas eram diferentes das línguas faladas. Os pesquisadores diziam que os sinais, ao contrário das palavras orais, eram holísticos (veja, por exemplo, Wundt, 1921). Esses sinais, as pessoas diziam, não poderiam ser analisados em partes, que se combinariam para formar as palavras. Um sinal como GOSTAR (ver figura 3) era considerado um todo indecomponível.

Figura 3:



GOSTAR

Fonte: Reimpresso, com permissão do editor, de L. Lane, *Gallaudet survival guide to signing* (Washington, D.C.: Gallaudet *Gallaudet survival guide to signing* (Washington, D.C.: Gallaudet University y Press, 1987), 102.

Figura 4:



CHINÊS

Fonte: Reimpresso, com permissão do autor, de E. Costello, *Signing: how to speak with your hands*. (New York: Bantam Books, 1983), 130.

No início dos anos 60, essa visão das línguas sinalizadas foi desafiada pelo trabalho seminal de William C. Stokoe (1960). Stokoe propôs que os sinais, da ASL em particular, poderiam de fato ser analisados em partes. De acordo com Stokoe, as palavras em ASL poderiam ser quebradas em três parâmetros – a configuração de mão, o ponto de articulação e o movimento. Mais tarde, pesquisadores da ASL descreveriam um quarto parâmetro – a orientação da palma das mãos.

Como podemos provar que as peças que compõem os sinais são de fato equivalentes às peças que compõem as palavras faladas? Uma forma é utilizar a técnica sobre a qual os lingüistas têm se apoiado, o chamado estudo dos pares mínimos. Nas línguas faladas, pode-se determinar se dois sons ou fonemas contrastam substituindo-os um pelo outro. Por exemplo, na palavra *cat* (/kQt/), pode-se substituir o som /b/ pelo /k/: /bQt/. Essa mudança faz uma diferença: *cat* e *bat* são duas pala-

vras distintas do inglês. Além disso, /b/ pode ser utilizado em outras palavras: *bad*, *ball*, etc.



Figura 5: CONFIGURAÇÃO DE MÃO EM X

Fonte: Reimpresso, com permissão do editor, de L. Lane, *Gallaudet survival guide to signing*. (Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1987), ix.

Essa técnica pode ser aplicada para palavras sinalizadas também. Considere a palavra CHINÊS (figura 4)⁷. Ela consiste numa configuração de mão (CM) em G (como é chamada pelos lingüistas da ASL, já que corresponde ao formato da letra G no alfabeto manual); um ponto de articulação (ao lado dos olhos, no mesmo lado do rosto que corresponde à mão dominante); e um movimento (uma rotação do antebraço que deixa a palma da mão para cima). É possível substituir essas partes, ou *parâmetros*, como eles são normalmente referidos na literatura da lingüística da ASL. Vamos tomar apenas o parâmetro CM. Outra configuração de mão usada na ASL é a CM em X (figura 5). Substituindo a CM em X pela CM em G em CHINÊS, o sinalizador produz a palavra CEBOLA em ASL; a mudança em um parâmetro (a CM em X *versus* a CM em G) de fato gerou uma nova palavra em ASL.

¹ Em muitas partes dos EUA, especialmente nas costas Oeste e Leste, a palavra *Chinês* em ASL está desaparecendo do uso corrente. Interações recentes com surdos chineses têm conduzido a uma adoção generalizada do que é erroneamente considerada a palavra, em Língua de Sinais Chinesa (CSL), para *China*. Na verdade, em CSL, o sinal significa *Pequim*.

No início, esses pedaços de palavras sinalizadas foram chamados de *queremas* (tirado da palavra grega *kheir* para *mão*) por analogia a fonemas. Note que se nós abstrairmos das duas modalidades, falada e sinalizada, nós veremos que fonemas e queremas são equivalentes – eles são os menores blocos de construção a serem recombinados na formação de todas as palavras da língua.

Assim, as palavras faladas e as sinalizadas compartilham uma importante característica: ambas são formadas pela combinação de unidades menores. Os lingüistas notaram, contudo, uma diferença interessante entre essas duas modalidades: o modo como essas unidades são combinadas.

Mais uma vez, tome o exemplo da palavra falada *cat*. Os três fonemas em *cat* são combinados em uma seqüência temporal específica: em primeiro lugar, /k/, então /Q/ e finalmente /t/. Apenas nessa seqüência particular é que esses três fonemas formam a palavra *cat*. De fato, se elas forem combinadas numa seqüência diferente, elas geram uma palavra diferente – /tQk/ *tack*, por exemplo, ou /Qkt/ *act*.

Já os queremas funcionam de forma diferente. As partes componentes das palavras sinalizadas não são produzidas seqüencialmente. Não faz sentido, por exemplo, dizer que na palavra da ASL CHINÊS, a configuração de mão é feita primeiro, depois o ponto de articulação, e finalmente o movimento. Note também que as partes não podem ser recombinadas em seqüências diferentes para obter novas palavras da ASL. Não é possível fazer uma palavra em ASL sinalizando o G, depois o ponto de articulação ao lado dos olhos e então o movimento de supinação, e uma segunda palavra diferente fazendo em primeiro lugar o ponto de articulação, então

o movimento e por fim a configuração de mão. Todas essas partes da palavra em ASL estão simultaneamente presentes nas palavras.

Os lingüistas rapidamente perceberam o fato de que a fonologia das línguas faladas parecia ser caracterizada por um alto grau de seqüencialidade enquanto as línguas sinalizadas pareciam exibir um alto grau de simultaneidade. Eles até ofereceram explicações para isso: as línguas faladas seriam altamente seqüenciais porque elas dependem do canal acústico e os sons são transmitidos seqüencialmente; já as línguas sinalizadas seriam altamente simultâneas porque elas dependem do canal ótico, e a luz é transmitida simultaneamente (Bellugi e Studdert-Kennedy, 1980).

As palavras sinalizadas e as faladas são ao mesmo tempo iguais e diferentes. Por um lado, elas são iguais porque elas são formadas por partes (fonemas ou queremas) que podem ser combinados para formar novas palavras. Esse fato demonstra que as línguas sinalizadas e as faladas compartilham uma característica básica que é própria de todas as línguas humanas. Por outro lado, as línguas sinalizadas e as faladas diferem, na forma como combinam suas partes. Nas línguas sinalizadas, os componentes formadores são combinados simultaneamente, enquanto nas línguas faladas os componentes são colocados juntos seqüencialmente. Esse fato demonstra o efeito da modalidade na língua humana. Klima e Bellugi (1979) resumem o argumento da seguinte maneira:

Assim, os itens lexicais da ASL e de todas as outras línguas de sinais primárias que nós conhecemos parecem ser constituídos de forma diferente das línguas faladas: a organização

dos sinais é principalmente simultânea, ao invés de seqüencial. A ASL usa o meio espacial e isso pode ter uma influência crucial na sua organização (p.39).

Há um terceiro e último estágio na história da nossa compreensão das palavras em ASL. No final dos anos 70 e início dos 80, os lingüistas começaram a propor que a fonologia da ASL também incorporaria seqüencialidade, uma vez que os sinais movem-se de um lugar para outro. Eles são caracterizados por períodos de movimento e falta de movimento. Nesse estágio da história da ASL, os lingüistas começaram a propor que a seqüencialidade dos componentes nas palavras sinalizadas precisava também ser representada na fonologia das línguas sinalizadas. Em uma análise conhecida das palavras da ASL, os momentos em que as mãos se moviam eram chamados de *movimentos* e os momentos em que permaneciam paradas eram chamados de *retenções* (Liddell, 1984; Liddell e Johnson, 1989).

A análise tradicional (simultânea) das palavras da ASL reconhecia que os sinais incorporavam também uma seqüencialidade. Contudo, não se atribuía a esse aspecto um papel na fonologia da ASL. Já sob a nova análise, os sinais eram seqüencialmente segmentados em unidades fonologicamente significativas: os chamados movimentos e retenções.

Usando a palavra IDÉIA da ASL, a nova análise sugere que a palavra seja formada por uma retenção, numa certa configuração de mão, um ponto de articulação e uma orientação da mão; um movimento em que a mão distancia-se do corpo; e, finalmente, um ponto de articulação diferente onde a mão

pára. Assim, sob essa análise, a palavra IDÉIA consiste de dois segmentos – sendo o padrão seqüencial, Retenção-Movimento-Retenção (RMR), como descrito na figura 6.

Um último aspecto das palavras da ASL completa o quadro e encerra a nossa comparação entre as palavras sinalizadas e as faladas. Lembrem-se que as palavras faladas são seqüências de fonemas, no caso da palavra *cat*, /k/ mais /Q/ mais /t/. Esses diferentes sons podem ser agrupados em duas classes principais nas línguas faladas: consoantes e vogais. Para distinguir quais consoantes ou quais vogais estão sendo produzidas, os lingüistas usam um sistema de *traços distintivos* para descrever como um som é feito. A vocal /Q/, por exemplo, possui uma lista desses traços, geralmente representada como uma relação de valores binários (presente ou não-presente). Tomados conjuntamente, os traços identificam um único fonema em particular. É importante o fato de que esses traços são simultaneamente associados a cada fonema.



Figura 6: ANÁLISE RETENÇÃO-MOVIMENTO-RETENÇÃO DE IDÉIA.

Fonte: Adaptado com permissão do editor, de C. Valli e C. Lucas, *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*, 2d ed. (Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1995), 43.

Os traços para /Q/, por exemplo, são simultaneamente associados com /Q/. Assim, as línguas faladas exibem tanto simultaneidade (a fim de categorizar cada som individual) quanto seqüencialidade (na combinação de sons para formação de palavras).

As palavras sinalizadas, sob uma análise seqüencial, também exibem tanto a simultaneidade quanto a seqüencialidade. O elemento simultâneo ocorre tal como nas línguas faladas: um conjunto limitado de traços pode ser utilizado para descrever e identificar, individualmente, partes da palavra em ASL que se recombina (Lane, Boyes-Braem e Bellugi, 1976; Johnson, 1990). Essas partes, por sua vez, são combinadas de um modo seqüencial para formar as palavras em sinais. Note que há muitos movimentos e retenções diferentes (a palavra IDÉIA, por exemplo, tem duas retenções diferentes), mas elas podem ser agrupadas em dois tipos principais.

Até o momento, nossa viagem pela estrutura das palavras em ASL examinou apenas um aspecto, que corresponde ao nível fonológico das palavras orais acima descritos. De fato, como foi indicado pelo título, essa seção pretendia lidar com o que os lingüistas costumam chamar de fonologia da ASL. A fonologia das línguas faladas lida com o modo como os sons são combinados para formar palavras. A fonologia das línguas sinalizadas lidam com o modo como os gestos são combinados para formar palavras. Essas unidades isoladas não possuem significado: /k/, /Q/, e /t/ não possuem sentido até que sejam combinados para formar /kQt/, *cat*. Da mesma forma, os componentes de IDÉIA, as retenções e movimentos da figura 6, não carregam qualquer significado; apenas quando são combinados para formar IDÉIA é que a unidade como um todo adquire significado.

Na próxima seção, nós discutiremos as combinações das unidades significativas: os morfemas. Nós mostraremos que, pelo menos nesse nível, a ASL se difere radicalmente do inglês.

OUTRA VISÃO DAS PALAVRAS: A MORFOLOGIA DA ASL

Como foi explicado em nossa discussão sobre a fonologia da ASL, as palavras sinalizadas, tal como as faladas, são formadas por partes que podem ser recombinadas para formar palavras diferentes. Mas há ainda uma outra razão pela qual dizemos que tanto as palavras faladas quanto as sinalizadas são formadas por partes.

Lembre-se que palavras são símbolos. As palavras nas línguas faladas não são um todo indivisível. Elas podem ser quebradas em partes significativas menores chamadas *morfemas*. Um morfema é a menor combinação de forma e significado. Na palavra inglesa *cat*, há apenas um morfema. *Cats*, contudo, possui dois morfemas: um morfema é *cat*; o outro é *-s*. Como *cat*, este possui uma forma (*/s/*) e um significado (“mais do que um”).

A forma como os morfemas se combinam para formar as palavras varia de língua para língua. No capítulo 1, nós explicamos como muitas pessoas acreditam que a ASL seja uma língua mais “conceitual” do que o inglês. Nós sugerimos que isso ocorresse porque a ASL agrupa os conceitos de forma diferente do inglês. O que nós chamamos de agrupamento dos conceitos é na verdade uma forma de descrever a morfologia. Para a presente discussão, uma distinção importante é a do número de morfemas por palavra. Há línguas, como o chinês,

em que as palavras consistem quase exclusivamente de um único morfema. Elas são chamadas de línguas *isolantes*. O inglês, contudo, é uma língua *sintética*. Línguas desse tipo contêm palavras mais ricas em morfemas do que as línguas isolantes.

O esquimó é um exemplo de língua de uma terceira categoria – línguas *polissintéticas*. Uma língua polissintética contém um número ainda maior de palavras multi-morfêmicas do que as línguas sintéticas; a diferença está numa questão de grau. Há maiores possibilidades de combinações de morfema em esquimó do que em inglês e chinês. Um verbo em esquimó pode incorporar um ou mais substantivos (e.g. o sujeito e o objeto). Como o esquimó, a ASL é uma língua polissintética (Johnson e Liddell, 1984).

É claro, nem todas as palavras em ASL são multi-morfêmicas. Algumas palavras, tais como GOSTAR, consistem de um único morfema. Em geral, contudo, pode-se combinar muito mais morfemas em palavras da ASL do que em palavras do inglês. Mais do que isso, a forma como os morfemas são combinados na ASL é geralmente diferente da forma como eles são combinados em inglês.

Vamos examinar como os três diferentes tipos de língua combinam os morfemas para formar palavras. Suponha que uma pessoa quisesse dizer, “Eu olho para a garota por muito tempo”. Em inglês a ordem dos morfemas seria quase idêntica à do português: “I look at the girl for a long time”. No alemão, por outro lado, os morfemas mudariam de lugar: “Für eine lange Zeit schaue ich das Mädchen”.⁸ Em navajo, a sentença seria da seguinte forma:

⁸ Traduzindo bem ao pé da letra para o português, a sentença do alemão fica “Por muito tempo eu olho a garota para”.

Asdzání	nish'ii	go	níaagóó	nihoolzhiizo
<i>mulher</i>	<i>eu-olho-para-ela</i>	<i>enquanto</i>	<i>longe-para</i>	<i>marcadores-do-tempo-mudaram</i>

E na ASL? Vamos olhar as combinações morfêmicas e ver como elas diferem das apresentadas em inglês, alemão e navajo.

Antes de compararmos essas línguas, contudo, nós devemos fazer uma digressão para explicar como nós iremos representar a ASL neste texto. Para a discussão sobre a ASL, nós dependemos de um sistema de escrita para essa língua. Uma vez que não há nenhuma forma correntemente aceita de escrita da ASL, apresentar uma sentença dessa língua em um livro torna-se difícil. Nós já demonstramos um sistema de escrita anteriormente, mas apresentar sentenças nesse sistema exigiria que os leitores aprendessem-no antes que pudessem entender nossos exemplos. Ao invés disso, nós nos apoiaremos em uma forma de escrita freqüentemente empregada; nós utilizaremos *glosas*. Glosas são traduções simplificadas de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral. O leitor deve entender, porém, que a existência de glosas em inglês para a ASL, por exemplo, não significa que a ASL seja inglês. O leitor deve também lembrar-se que as glosas não são uma boa tradução das sentenças da língua sinalizada para a língua oral da glosa. Uma boa tradução da sentença já foi apresentada: “Eu olho para a garota por muito tempo”.

Em ASL, a sentença consistirá de apenas três palavras:⁹

GAROTA ÍNDICE (à direita) EU + OLHAR-PARA +
ELA + MUITO-TEMPO

⁹ [NT]: As glosas são dadas diretamente em português, e não no inglês original, já que não há nenhuma relação privilegiada entre os sinais da ASL e as palavras do inglês.

A primeira palavra em ASL é um morfema que indica o objeto da sentença. A segunda funciona como um artigo: “a”. A terceira palavra é mais complexa. Ela consiste de uma raiz OLHAR-PARA, mais um morfema para indicar o sujeito (primeira pessoa do singular: EU), mais um morfema para indicar o objeto (ELA), e ainda um outro para indicar que a atividade de olhar a garota ocorreu por um período de tempo extenso.

O fato significativo sobre esses quatro exemplos é que, embora contenham basicamente a mesma informação, eles a agrupam de modos diferentes.

Há uma outra característica que a ASL não compartilha com o inglês: a morfologia dos *classificadores*. Os classificadores na ASL são combinações de dois ou mais morfemas-raízes (Padden, 1987). Um morfema, a configuração da mão, indica a classe de nomes a qual a palavra pertence: uma pessoa; objetos em pé, como uma rocha, um livro ou um copo; veículos de superfície, como carros, bicicletas, caminhões, motocicletas, barcos; objetos finos e redondos, como moedas ou biscoitos; objetos longos e finos, como canetas ou hastes; e muitos outros tipos. O segundo morfema consiste em uma raiz de movimento que indica o ponto de articulação e/ou o movimento do objeto. São exemplos de classificadores: um veículo de superfície viajando por uma longa estrada sinuosa; diversos objetos em pé, numa longa fila, sobre um outro objeto plano (talvez uma fileira de livros sobre uma prateleira).

A língua de sinais americana, bem como a brasileira e outras línguas sinalizadas conhecidas, fazem uso constante da morfologia dos classificadores, não apenas nas conversações diárias mas também na poesia e na contação de histórias. É na área dos classificadores que os falantes nativos de inglês sentem

maiores dificuldades com a ASL. Os classificadores não são usados na língua inglesa e essa talvez seja a razão pela qual a estrutura do inglês interfira tanto nos enunciados em ASL produzidos pelos estudantes. Fluência no uso e na compreensão dos classificadores é uma marca de competência em ASL. Por esse motivo, atividades que utilizem classificadores devem ser incluídas em todos os níveis de instrução.

COLOCANDO AS PALAVRAS NA SENTENÇA: A SINTAXE DA ASL

Em qualquer língua, palavras devem ser combinadas de acordo com regras específicas para formar sentenças. Por muitos anos, as pessoas acreditaram que a ASL carecia de qualquer estrutura sentencial rígida; de fato, foi dito que a ASL sequer possuía sentenças, mas apenas um conjunto de sinais. Pesquisadores agora sabem que, como qualquer outra língua, a ASL possui uma gramática também no nível da sentença.

Uma forma de examinar a estrutura da sentença de uma língua é olhar para a ordem básica das palavras. Por exemplo, a ordem de palavras no inglês e no português brasileiro é basicamente Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Isso não significa que sentenças não possam ser escritas em uma ordem diferente. As pessoas podem dizer, por exemplo, “O bolo foi comido pelo garoto”. A ordem de palavras nessa sentença é Objeto-Verbo-Sujeito.

Se a ordem das palavras deve ser seguida ou não depende de diversos fatores. Um deles é até que ponto as relações gramaticais – quem fez o que para quem – devem ser indicadas pela ordem das palavras na sentença. O inglês e o português,

por exemplo, dependem da ordem das palavras para indicar relações gramaticais. “João ama Maria” é bem diferente de “Maria ama João”. Outras línguas podem utilizar recursos diferentes para indicar as relações gramaticais. Geralmente isso é feito através da morfologia da língua: os afixos verbais e as declinações de caso nos nomes podem indicar as relações gramaticais.

A ASL é geralmente considerada uma língua SVO. Contudo, como foi mostrado no exemplo em ASL acima, outras ordens de palavras podem, e de fato são, usadas. No exemplo, GAROTA estava *topicalizada*. Em ASL, era apropriado mover a palavra para a frente da sentença porque a garota era o tópico de interesse. Como a ASL indica que *eu* olhava a *garota* e não que *ela* olhava para *mim*?

Em ASL, há três classes de verbos (Padden, 1987). Uma classe utiliza a morfologia da ASL para incorporar o sujeito e o objeto na raiz do verbo. Exemplos dessa classe de verbos incluem DAR, INFORMAR, PEDIR, ENVIAR, ODIAR e OLHAR-PARA. Verbos nessa classe mudam sua forma para indicar a pessoa e o número do sujeito e do objeto. Por exemplo, em ASL a palavra EU-DAR-A-VOCÊ (sujeito na primeira pessoa do singular e objeto na terceira pessoa do singular) é diferente da palavra VOCÊ-DAR-A-MIM (sujeito na terceira pessoa do singular e objeto na primeira pessoa do singular) ou ELE/ELA-DAR-A-ELES (sujeito na terceira pessoa do singular não marcado para gênero, e objeto na terceira pessoa do plural, também não-marcado para gênero). Todos as três são obviamente diferentes do inglês ou do português porque cada palavra incorpora o verbo, o sujeito e o objeto. Esse é um ótimo exemplo da natureza polissintética da ASL.

Uma segunda classe de verbos da ASL contém uma morfologia diferente da apresentada acima. As palavras nessa classe incluem CONHECER, GOSTAR, ANDAR, QUERER e ESQUECER. A forma do verbo usada na sentença EU GOSTAR-DE VOCÊ é a mesma que é utilizada na sentença VOCÊ GOSTAR-DE MIM. Em sentenças que usam esses verbos, a informação para o sujeito e o objeto está contida em palavras distintas para *EU/MIM* e *VOCÊ*. É possível, contudo, que essas palavras sejam omitidas na conversa sinalizada. Em resposta à questão, “Você gosta de café?”, é apropriado responder, GOSTAR (com a expressão facial apropriada para indicar o grau – “Eu gosto um pouco”, “Eu gosto muito”, etc) – omitindo tanto o sujeito (“eu”) quanto o objeto (“café”).

A última classe de verbos em ASL já foi mencionada: os classificadores. Os classificadores podem incorporar verbos em ASL. Assim, uma sentença como “O carro está subindo uma estrada longa e sinuosa”, em ASL, pode conter uma única palavra, o classificador VEÍCULO, junto com morfemas para indicar direção do movimento, tipo de movimento (reto, curvo, zigzag, etc), modo do movimento (lento, rápido, irregular, etc) entre outros.

NEM TUDO ESTÁ NAS MÃOS

Seria um erro para os estudantes de ASL como segunda língua pressupor que todas as informações dessa língua estejam contidas nas mãos. Como já foi mostrado antes, o rosto também é usado para transmitir informações. Expressões faciais, posturas corporais e outros gestos não-manuais são usados para expressar informações gramaticais. Genericamente, eles são chamados de *sinais não-manuais* (SNMs).

Algumas pessoas comparam os SNMs nas línguas sinalizadas com qualidades da voz, tais como a intonação e o ritmo nas línguas faladas. A diferença entre os SNMs e a intonação e o ritmo é que os primeiros são utilizados para fornecer informações gramaticais na ASL. Um exemplo é a transformação gramatical de uma declaração em uma interrogação. Enquanto a interrogativa em inglês *Do you want to eat?* (“Você quer comer?”) é geralmente produzida com uma entonação crescente, continua sendo uma pergunta tenha ou não a entonação. Em inglês, a interrogativa é formada pelo rearranjo da ordem das palavras: *Do you want to eat?* versus *You do want to eat*. Em ASL, expressões faciais marcam tipos diferentes de questões. Por exemplo, adicionando um marcador facial Sim/Não a uma sentença em ASL que consista de quatro palavras, VOCÊ DEVER PARTIR VOCÊ, essa torna-se uma questão: “Você tem que partir?”. Sem o marcador facial, não é mais uma pergunta, é uma afirmação: “Você tem que partir.”

SNMs também são usados na ASL para indicar as negativas (“Você não tem que partir”), sentenças relativas (“O garoto que partiu é meu filho”), condicionais (“Se você partir, eu vou chorar”), perguntas wh- (“Onde você tem que ir?”) e perguntas retóricas (“Eu tenho que partir agora. Por quê? Porque eu tenho outro encontro do outro lado da cidade.”) em que não se espera que o interlocutor responda à pergunta “por quê?”.

Sinais não-manuais são também usados em ASL para indicar informações adverbiais (Baker-Shenk e Cokely, 1980c). Por exemplo, uma expressão facial característica, geralmente escrita como *mm*, é utilizada em sentenças em ASL para significar “normalmente”, “regularmente”, “tudo bem”, “já era es-

perado”. Outro sinal não-manual, chamado *th*, indica que uma ação particular foi feita de maneira despreocupada ou sem atenção. Esses sinais não-manuais adverbiais podem ser combinados com a morfologia verbal da ASL de uma forma rica e complexa. Tome por exemplo a sentença “Ontem estudei a noite inteira, mas, na verdade, não prestei muita atenção ao que estava fazendo”. Em ASL, essa sentença poderia conter apenas quatro palavras, ANTERIOR NOITE EU ESTUDAR, com o verbo ESTUDAR contendo toda a riqueza que a morfologia da ASL possibilita para indicar a duração e o modo de se estudar.

O sistema de sinais não-manuais em ASL é muito mais complexo do que foi apresentado nesse pequeno resumo. Os estudantes de ASL como segunda língua devem aprender a usar e a entender esse componente da língua se quiserem de fato tornar-se fluentes.

CÓDIGOS MANUAIS PARA O INGLÊS

Alguns leitores podem perguntar-se a razão de incluirmos uma discussão sobre inglês em um livro sobre aquisição da ASL como segunda língua. Livros sobre alemão, espanhol ou francês não costumam discutir a fala e a leitura em inglês. Por que motivo um livro sobre ASL deve conter uma seção sobre inglês sinalizado?

Outros leitores podem perceber que os códigos manuais para inglês geralmente são desprezados pelos Surdos. Por que, pode-se questionar, nós autores decidimos incluir um tópico que não é parte da cultura dos usuários da ASL; tópico esse que muitos Surdos consideram como uma afronta à beleza e integridade de sua língua?

Muitas pessoas acreditam que os códigos manuais para inglês fizeram mais mal do que bem para a vida dos Surdos. Essas pessoas podem questionar por que razão nós desejaríamos encorajar, ainda que indiretamente, a continuação do uso desses sistemas, ensinando-os aos estudantes. Costuma-se também dizer que expor os estudantes de segunda língua aos códigos manuais para inglês pode incapacitá-los na aquisição da ASL. O argumento consiste na idéia de que – no mínimo – os estudantes não devem ser expostos aos sinais baseados no inglês até que a competência em ASL tenha se desenvolvido até um ponto em que ela não possa mais ser afetada.

Nós acreditamos que há boas razões para discutir os códigos manuais do inglês. É verdade que esses códigos não são a ASL e não devem ser ensinados em cursos dessa língua. Entretanto, quando alunos adultos iniciam seus estudos em ASL, eles ainda não sabem exatamente o que é. Os mitos que nós discutimos no capítulo 1 são muito enraizados. Os estudantes que entram em cursos de ASL estão cheios de idéias sobre a ASL e as línguas sinalizadas; muitas dessas idéias, infelizmente, são incorretas e mostram-se prejudiciais para a aquisição da ASL. É por essa razão que dizemos que os estágios iniciais da instrução devem envolver um certo grau de *desaprendizado*.

Os professores de alemão podem ter que combater as idéias equivocadas de seus estudantes sobre a língua alemã ou sobre o povo alemão. Contudo, esses professores podem ficar tranquilos pois seus estudantes sabem que eles estão aprendendo uma língua diferente. Os estudantes de ASL podem não saber que eles estão começando uma jornada no aprendizado de uma outra língua. Eles podem não entender que palavras em ASL são diferentes das palavras em inglês. Um exemplo comum é

quando um estudante pergunta a um instrutor, “Como você sinaliza *X* em ASL (*X* sendo alguma palavra em inglês)?” e espera uma palavra sinalizada em resposta.

Nós realmente entendemos e compartilhamos os sentimentos das pessoas Surdas. Nós divergimos, contudo, na afirmação de que os códigos manuais para o inglês não são parte da cultura Surda. Eles são certamente parte da experiência das pessoas Surdas. Os Surdos têm conhecimento dos códigos manuais para o inglês. Eles têm opiniões sobre quão efetivos (ou ineficientes) eles são para sua educação (ver Bahan, 1989c). As pessoas Surdas certamente possuem ressentimentos em relação a esses sistemas. Experiências, conhecimento, opiniões e sentimentos – isso tudo é cultura. Nós queremos que nossos alunos conheçam esses vários aspectos da cultura Surda.

Desse modo, em resposta à terceira pergunta, nós diríamos que a melhor forma de assegurar que os códigos manuais do inglês não sejam equivocadamente utilizados pelas pessoas ouvintes é expondo-os aos estudantes, e não ignorando sua existência. Em parte, essa é uma decisão pragmática, simplesmente. Os estudantes terão acesso a informações sobre os códigos manuais do inglês mesmo que não os ensinemos; livros contendo vocabulário em diversos códigos manuais para o inglês estão disponíveis na maior parte das livrarias. Nós preferimos que a exploração, a reflexão e as dúvidas sobre esse assunto ocorram nas salas de aula. Acreditamos que uma discussão profunda entre professores e estudantes sobre a relação entre a fala, os sinais e a escrita do inglês e a ASL – discussões que incluam as atitudes das pessoas Surdas em relação aos códigos manuais para o inglês, a história de como os ouvintes tentaram impor os CMI sobre as pessoas Surdas e as evidências docu-

mentadas sobre a eficiência desses sistemas na educação – capacitará os estudantes a alcançar suas próprias conclusões.

Por fim, não há nenhuma pesquisa demonstrando que a mera exposição aos códigos manuais do inglês tenham um efeito negativo sobre a aquisição da ASL como segunda língua. É claro, qualquer tempo gasto nessas discussões poderia estar sendo usado para a tarefa central de ver e produzir a ASL. A longo prazo, porém, será um tempo bem gasto, pois criará estudantes mais críticos em relação ao que estão aprendendo.

Pode ser que dependendo da filosofia do professor ou do programa, tais discussões não serão permitidas na aula de ASL. Em alguns programas, por exemplo, o inglês é proibido na sala de aula, quaisquer que sejam as circunstâncias. Dessa forma, em estágios iniciais de aprendizado, quando os estudantes mais precisam discutir informações culturais e teóricas é que eles se mostram mais aptos a participar das discussões em ASL. Em tais circunstâncias, o programa pode exigir que os estudantes façam um curso introdutório, onde questões culturais sobre a ASL e os mitos em relação às línguas sinalizadas possam ser examinados. Em programas que não oferecem tais cursos, talvez seja interessante marcar dias especiais para a discussão específica das atitudes e mitos ouvintes sobre o mundo Surdo – tópico que, embora vital para o desenvolvimento contínuo dos estudantes, exige uma proficiência em ASL que o aluno iniciante dificilmente possui.

No início desse capítulo, foi dito que o inglês é uma língua que pode ser representada em três modalidades principais: falada, escrita ou sinalizada. O que significa dizer que uma pessoa pode sinalizar o inglês? O que são os códigos manuais para o inglês? Para entender essa questão, os leitores devem primeiro explorar o que significa dizer que uma pessoa pode escrever em inglês.

A criação do sistema de escrita pode ser entendida como um problema de *design* que envolve duas questões: o que os símbolos da escrita devem representar e como esses símbolos serão inventados?

A escrita pode representar unidades no nível primário ou secundário da linguagem. Num primeiro nível, marcas escritas (geralmente chamadas de grafias) podem representar unidades significativas como morfemas isolados ou unidades polimorfêmicas, tais como palavras, frases ou sentenças. Esses tipos de sistema de escrita são chamados *logográficos* (veja figura 7). Com certeza, a forma mais comum são os sistemas que escrevem morfemas. O chinês escrito é um sistema logográfico. As grafias no chinês representam morfemas (embora, como já foi explicado, a maior parte das palavras chinesas sejam compostas por apenas um morfema, de modo que nós poderíamos perfeitamente dizer que o chinês escreve palavras).

Os sistemas de escrita podem também representar unidades em outro nível de linguagem: as grafias podem representar um nível não significativo de sons. Esses sistemas de escrita são chamados *fonográficos*. Há pelo menos três possíveis soluções para a escrita fonográfica: escrever traços, escrever segmentos (consoantes e vogais) ou escrever sílabas. O inglês escrito – bem como a escrita das outras línguas modernas européias, como o português – é um exemplo de escrita *segmental*. Esses tipos de sistemas são conhecidos genericamente por escrita *alfabética*.

A segunda pergunta refere-se à fonte das marcas utilizadas no sistema de escrita – o código.¹⁰ Há duas soluções para essa questão: inventar um novo código ou tomar emprestado e adap-

¹⁰ [NT]: Em inglês, *script*.

tar um código existente. Sem dúvida a solução mais empregada é a de tomar emprestado e modificar códigos já existentes. Por exemplo, o alfabeto que o português e o inglês utilizam veio do código fenício antigo, através dos sistemas de escrita dos semitas, gregos e romanos.

Como o inglês escrito, os códigos manuais para o inglês são representações secundárias do inglês, em outra modalidade. As mesmas duas perguntas sobre a representação que são feitas para desenvolver-se um sistema de escrita devem também ser feitas para desenvolver-se um código manual para uma língua oral: que nível de análise da língua será representado (palavras, sílabas, sons, traços ou alguma combinação deles) e qual será a fonte das “marcas” sinalizadas?

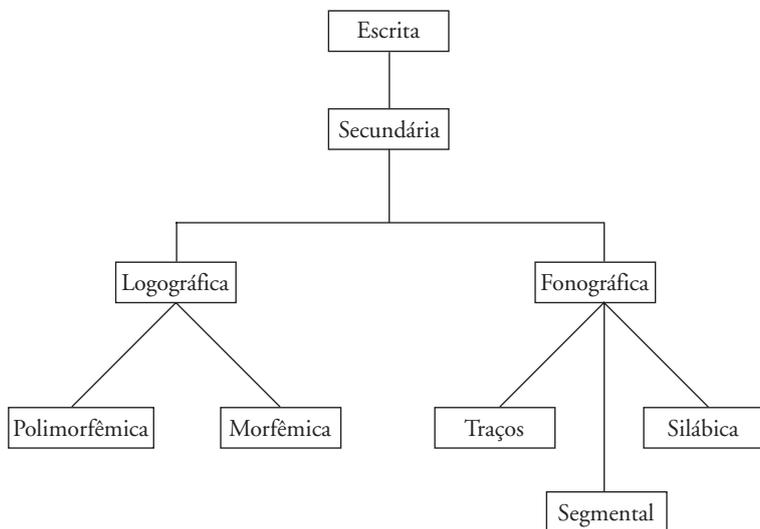


Figura 7: TIPOS DE SISTEMA DE ESCRITA

Uma vez que os códigos manuais para o inglês são inventados, não há nenhuma solução pronta para as questões de representação apresentadas. Há, contudo, dois procedimentos comuns que percorrem a maioria dos sistemas populares. Um é que os sistemas de códigos manuais em geral são logográficos, isto é, cada morfema da língua oral é representado por uma unidade de codificação manual (ou seja, um sinal, comparável a uma grafia). Assim, em um possível sistema de codificação manual, a sentença “Ele estabeleceu aquelas políticas ontem” seria expressa utilizando os seguintes sinais: ELE ESTABELECEER TEMPO-PASSADO AQUELA PLURAL POLÍTICA PLURAL ONTEM.

O segundo procedimento refere-se à fonte dos sinais nos sistemas de códigos manuais. Da mesma forma que os sistemas de escrita, a solução mais comum é tomar emprestado. O abade de l'Épée assim o fez com a Antiga Língua de Sinais Francesa quando ele, junto com outras pessoas, desenvolveu os sinais metódicos para o francês. Os códigos manuais modernos para o inglês também se desenvolveram com a partir do empréstimo de sinais da ASL.

Uma análise completa dos códigos manuais para o inglês é bem mais complexa do que a presente discussão. A maioria dos sistemas tenta não somente representar o inglês falado, mas também representar de uma alguma forma a complexa relação entre inglês falado e escrito.

Há uma tendência popular hoje em dia que diz que os códigos manuais para inglês não são línguas. O que isso normalmente quer dizer é que os códigos manuais para inglês não parecem ser substitutos viáveis para línguas primárias, tais como o inglês ou a ASL (veja, por exemplo, Supalla, 1986). Os códigos manuais para o inglês não são eficientes como língua pri-

mária. Nós devemos apontar, contudo, que da mesma forma que o inglês escrito é inglês, o chinês escrito é chinês e o coreano escrito é coreano, os códigos manuais para inglês são inglês. Desqualificar os sistemas de códigos manuais para línguas orais como “não sendo uma língua” faz tão pouco sentido quanto desqualificar um sistema de escrita como “não sendo uma língua”. A avaliação da efetividade de tais sistemas, tanto como ferramentas pedagógicas como para representação de línguas primárias, é uma questão que está além do escopo deste livro.

A NATUREZA MULTILÍNGÜE DA COMUNIDADE SURDA

Tendo em vista tudo que foi dito até agora, deve estar claro que a comunidade Surda é um complexo, do ponto de vista lingüístico. Pelo menos duas línguas, a ASL e o inglês, são utilizadas na comunidade. Uma terceira língua que também é comum é o *inglês pidgin sinalizado* (a ser discutido nas próximas páginas). Além disso, a comunidade Surda é trimodal, isto é, todas as três modalidades de língua – falada, escrita e sinalizada – estão presentes.

Para comportar-se adequadamente na comunidade Surda, um membro deve saber como e quando usar essas três línguas e modalidades. Os estudantes de ASL como segunda língua devem compartilhar pelo menos parte desse conhecimento se eles pretendem comunicar-se de forma efetiva com as pessoas Surdas.

BILINGÜISMO

A comunidade Surda é uma sociedade bilíngüe. Para explicar como isso funciona, nós precisamos definir dois tipos de bilingüismo: o social e o individual.

Em situações de bilingüismo social, duas ou mais línguas são utilizadas na vida diária de uma comunidade. Essa situação pode ser resultado de migração por razões políticas, econômicas, culturais ou religiosas (Grosjean, 1982). Geralmente, quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato, um toma a posição majoritária e o outro a minoritária. Essa situação ocorre na maioria dos países colonizados do mundo. Em tais circunstâncias, não é difícil ver o grupo minoritário aprender a língua do grupo majoritário, seja por razões pragmáticas (eles devem aprender a se relacionar com a maioria) ou porque a língua majoritária é forçada sobre a minoria. No último caso, é também bastante comum ver o grupo majoritário suprimir a língua da minoria.

Um bom lugar para examinarmos o *status* das línguas minoritárias é o campo da educação. Em muitos casos de bilingüismo social, a língua da maioria é a única utilizada na escola. O estudante de um grupo minoritário deve aprender por meio dessa língua. Com raras exceções, isso é o que acontece aos estudantes surdos nos EUA. A ASL não é uma língua aceita para instrução nas escolas especiais, nas escolas inclusivas ou no ensino superior. Até recentemente, nem mesmo a Universidade Gallaudet, a única universidade do mundo para estudantes surdos, apoiava o uso da ASL na sala de aula.

O bilingüismo social evolui com o tempo (Grosjean, 1987). Uma sociedade pode, ou manter o bilingüismo, ou

mudar para o monolingüismo. Geralmente, essa decisão independe do reconhecimento oficial da língua minoritária pelas instituições educacionais e políticas da comunidade majoritária. Por exemplo, embora a ASL tenha sido pouco compreendida pelas pessoas ouvintes e ainda desempenhe um papel de menor importância na educação do surdo, não há evidência de que a ASL seja uma língua em extinção ou que a comunidade Surda esteja mudando para o monolingüismo em inglês (Nash, 1987).

Uma sociedade bilíngüe não requer que todos seus membros sejam bilíngües. Em uma sociedade como o Canadá, por exemplo, alguns indivíduos são bilíngües, enquanto outros podem ser monolíngües em inglês ou francês. Questões importantes no estudo do bilingüismo individual incluem: como um indivíduo adquire as duas línguas; em que situações a aquisição ocorre; como as pessoas bilíngües interagem com as monolíngües e com outras pessoas bilíngües; e os efeitos do bilingüismo na personalidade e no desenvolvimento cognitivo.

Em alguns casos, o indivíduo bilíngüe pode ter aprendido uma língua em casa e a outra na escola. Esse é um caso freqüente entre os falantes de espanhol no sudoeste dos EUA. Em geral, pessoas bilíngües mantêm as duas línguas totalmente separadas. Uma língua será usada para conversar com certas pessoas em lugares específicos, a outra língua será usada para falar com outras pessoas em outras situações. Ao mesmo tempo, é normal observar pessoas bilíngües combinando as línguas, quando estão falando com alguém que também saiba ambas. Esse processo é chamado de *alternância de códigos*¹¹. A

¹¹[NT]: Também conhecido como *code-switching*.

alternância de códigos é um modo regulado de utilizar duas línguas, não uma mera mistura aleatória (Gumperz e Hernandez-Chavez, 1971). Ele não deve ser tomado como evidência de que os bilíngües se confundam ao utilizar ambas as línguas. Entre as crianças bilíngües em particular, a *alternância de códigos* não deve ser interpretado como uma confusão em relação à língua. Há, por exemplo, crianças Surdas que conhecem e utilizam a ASL (que elas aprenderam de adultos e amigos Surdos) e o inglês (que elas aprenderam com seus professores). Essas crianças freqüentemente fazem *alternância de códigos* entre as duas línguas: trata-se de um padrão natural no desenvolvimento de muitas crianças surdas (Wilcox e Corwin, 1990).

Embora a maioria dos Surdos seja bilíngüe até certo ponto, há variações entre os indivíduos (Kannapell, 1989). Algumas pessoas Surdas são bilíngües fluentes em ASL e inglês. Muitas são criadas em famílias de Surdos, onde a ASL era sua primeira língua. O fato de que eles conseguiram alcançar um doutorado em áreas como a psicologia, a educação ou a lingüística demonstra claramente que eles também são fluentes em inglês. Outras pessoas Surdas, contudo, podem ser fluentes em ASL, mas ter apenas habilidades básicas na língua inglesa (geralmente, isso significa habilidades de leitura e escrita, mas não da fala). Outros ainda, que nascem em famílias de ouvintes onde o inglês era sua língua nativa, têm que aprender a ASL para, somente então, serem aculturados na comunidade Surda.

VARIAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA

Estudantes de segunda língua devem saber que embora as pessoas Surdas nos Estados Unidos usem a ASL, variações nessa língua também podem ser encontradas (Valli, 1992). Uma forma de entender a natureza dessa variação é relembrar os

vários níveis da estrutura lingüística: fonológico (pronúncia), lexical (palavras) e sintático (sentenças). A variação pode ocorrer em qualquer um desses níveis. Essa variação é chamada de sociolingüística quando ela está relacionada a fatores sociais. Entre eles, podem ser apontados a idade, a localidade, o sexo, o grau de instrução e a raça.

Woodward (1980) descreve muitos tipos de variações sociolingüísticas em ASL. Por exemplo, existe um dialeto sinalizado usado por Surdos Negros no sudeste dos Estados Unidos. Outros tipos comuns de variação sociolingüística em ASL são as variações regionais (geográficas), sociais (educação), de gênero e idade.

INGLÊS PIDGIN SINALIZADO

Sempre que duas línguas entram em contato, é comum ver uma variedade de língua aparecer, o chamado *pidgin*. Os pidgins surgem da necessidade de duas comunidades lingüísticas comunicarem-se entre si. Eles são caracterizados pela mistura das estruturas das duas línguas, pelo aparecimento de estruturas que não estão presentes em nenhuma dessas línguas, e por uma simplificação de estruturas existentes nas línguas em contato. Por definição, os pidgins não são a língua materna de ninguém. Eles são usados geralmente em meios sociais restritos e freqüentemente o seu uso traz uma conotação negativa.

Woodward (1980) sugere que uma língua pidgin desenvolveu-se no contato entre a ASL e o inglês. Essa língua é chamada de inglês pidgin sinalizado (IPS). Não há uma variante monolítica do IPS; ele varia entre os usuários de forma sistemática, de acordo com variáveis sociais, como por exemplo, no caso do sinalizador ser surdo ou ouvinte, de possuir pais

surdos ou ouvintes, de aprender a sinalizar antes ou após os seis anos de idade e de freqüentar ou não a faculdade (Woodward, 1973).

Cokely (1983) propôs que o IPS deve ser analisado não como um pidgin mas sim como a fala de estrangeiros e a gramática de aprendiz. Essa descrição coloca menos ênfase no IPS como uma língua; ao invés disso, ela descreve esse tipo de sinalização como reflexo de uma acomodação que os Surdos fazem quando comunicam-se com usuários ouvintes, menos fluentes em ASL. É claro, em um certo nível, os processos de adequação que ocorrem em conversas com estrangeiros devem ser similares àqueles que ocorrem nas situações de surgimento de pidgins. Além disso, a análise do IPS como mera conversa com estrangeiros não explica um fenômeno que é experiência comum de muitos alunos de segunda língua: freqüentemente, quando as pessoas Surdas descobrem que a pessoa com quem elas conversam em ASL é ouvinte, elas mudam para uma forma de IPS (Kannapell, 1989). Certamente isso não pode ser resultado de um esforço consciente ou inconsciente para facilitar a comunicação, uma vez que, antes da pessoa Surda perceber que a outra era ouvinte, a comunicação em ASL prosseguia sem quaisquer problemas. Uma explicação mais razoável é que uma função da ASL é manter a identidade da comunidade Surda. Mudar para uma forma de IPS é um modo de restabelecer os limites culturais que foram violados por um ouvinte utilizando a ASL (Kannapell, 1989).

Independente de como os lingüistas se decidam sobre a classificação do IPS, é importante que os estudantes de segunda língua estejam atentos para essa variedade de língua sinalizada, uma vez que ela é bastante freqüente nas interações entre Surdos e ouvintes.

ATITUDES EM RELAÇÃO À LÍNGUA

A discussão anterior deve deixar claro que, na comunidade Surda, atitudes específicas bastante intensas estão associadas à língua. É importante que o aprendiz de segunda língua seja exposto a essas atitudes por duas razões. Em primeiro lugar, porque isso ajudará a compreender as pessoas Surdas e o contexto cultural no qual a ASL está situada. Em segundo lugar, porque algumas atitudes severas na comunidade Surda estão diretamente relacionadas aos ouvintes que utilizam a ASL.

Em suas atitudes em relação à ASL e ao inglês, os Surdos freqüentemente agem de forma ambígua (Kannapell, 1987). A ASL é a língua com a qual eles se identificam; é a língua que constitui os Surdos como grupo e que engloba a experiência surda. Ao mesmo tempo, sabe-se que a ASL é pouco valorizada na sociedade norte-americana e que, para que os surdos possam seguir em frente na educação e no trabalho, eles precisam ser proficientes em inglês.

A ASL funciona não somente para criar um laço de identidade entre seus usuários; ela também funciona para afastar os intrusos. As pessoas Surdas costumam olhar com suspeita para os ouvintes que estão aprendendo a ASL como segunda língua. Como já foi observado, quando interagem com as pessoas ouvintes os Surdos geralmente mudam para uma forma de inglês sinalizado. Isso não resulta apenas do fato de a maioria dos ouvintes não serem usuários fluentes da ASL, mas é também uma tentativa de manter a integridade do grupo.

O uso da ASL para manter as fronteiras culturais é direcionado não somente para os ouvintes. Usuários Surdos de ASL também evitam ou excluem pessoas surdas que usam sinais baseados no inglês, tais como o IPS ou um código manual

para o inglês. A classificação de pessoas de acordo com sua preferência lingüística é um modo importante através do qual a cultura Surda constrói no indivíduo Surdo a percepção e o entendimento do mundo.

A ASL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos últimos anos, dois movimentos começaram a se espalhar pelos Estados Unidos. Um deles foi o rápido crescimento da busca por cursos de ASL. O segundo foi o enorme interesse pela aceitação da ASL para atender aos requerimentos de língua estrangeira nas escolas, colégios e universidades.

Tabela 2. Comparação da busca por cursos de ASL,
de 1986 a 1991

Tipo de Programa	1986	1991	Crescimento
Faculdades comunitárias e Escolas técnicas	1098	1529	139%
Faculdades e Universidades	935	2111	226%
Todos os programas	2263	4094	181%

Nota: Os dados foram coletados de diretores de Programas de ASL em 1991.

CRESCIMENTO DA INSTRUÇÃO EM ASL

“O movimento para aceitação da ASL nos Estados Unidos é como uma lenta e crescente onda do mar”, de acordo com Gary W. Olsen, antigo Diretor Executivo da Associação Nacional dos Surdos: “Da mesma maneira que a onda ganha

força à medida que aumenta, assim também se dá com a aceitação da ASL” (Olsen, 1988:107). A grandeza desse crescimento é sugerida pelos resultados de uma pesquisa sobre o ensino de ASL, conduzida no início dos anos 90. A pesquisa foi realizada com os programas de ensino de ASL nas faculdades, universidades, escolas técnicas, escolas comunitárias, pós-secundárias e agências do serviço público e privado ao redor do país. A tabela 2 lista a demanda de 1986 e a porcentagem do crescimento para todos os 43 programas reportados. Ela inclui resultados para duas categorias de entrevistados: a) faculdades e universidades e b) escolas comunitárias, técnicas e pós-secundárias.

Nos programas reportados, instrutores surdos e ouvintes foram igualmente consultados. O grupo maior de instrutores (44%) possuía graduação em nível de mestrado. Os outros instrutores possuíam bacharelado (33%), dois anos completos de ensino superior (9%)¹², ou doutorado (6%), e com 8% sem graduação além do ensino médio.

A maioria esmagadora de programas levantados (98%) relataram que a cultura Surda era ensinada nos cursos de ASL. Apenas 35% dos programas, contudo, reportaram que eles ofereciam um curso separado sobre cultura Surda para os estudantes que quisessem aprender mais sobre o modo de vida das pessoas Surdas.

Os livros de ASL mais populares nos programas que responderam à pesquisa foram: *A Basic Course in American Sign Language* (Humphries, Padden e O'Rourke, 1980), *American*

¹² [NT] Muitas faculdades comunitárias nos EUA conferem diplomas de “associado em artes” depois de dois anos de estudo.

Sign Language (Baker-Shenk e Cokely, 1980a) e o *Signing Naturally* da Faculdade Vista.

Uma questão freqüentemente levantada é se a ASL está realmente sendo ensinada nesses programas. É difícil determinar isso por meio de respostas a um questionário, mas uma conclusão tentadora pode ser levantada baseado nos resultados gerais. Pelo menos metade dos cursos é ministrada por pessoas Surdas. Cinquenta por cento dos instrutores têm pelo menos mestrado. Os materiais mais utilizados estão entre os melhores disponíveis para o ensino de ASL. Parece que essa jovem profissão está caminhando muito bem.

Uma descoberta inesperada da pesquisa foi o número de escolas secundárias ao redor do país que oferecem ASL para seus estudantes ouvintes. Enquanto mais e mais estados continuam exigindo a aceitação da ASL para atender aos requerimentos de língua estrangeira nas escolas, essa tendência continuará. Pouco se sabe sobre quem está ensinando esses cursos de ASL nos colégios, se eles estão realmente ensinando ASL (e não IPS ou códigos manuais para o inglês), ou a respeito do impacto a longo prazo que terão sobre os programas em nível superior. Uma pesquisa nas escolas provavelmente traria informações valiosas sobre o crescimento atual da ASL nos Estados Unidos.

A ACEITAÇÃO DA ASL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Até pouco tempo atrás, o aumento do interesse sobre a ASL tinha gerado apenas um pequeno impacto na política de línguas estrangeiras dos cursos de terceiro grau. Embora a ASL

tenha uma história longa e rica nos EUA e a pesquisa acadêmica sobre a ASL já tenha entrado na sua quarta década, o processo de aceitação da ASL como alternativa para os requerimentos de língua estrangeira tem sido muito lento. Isso também está começando a mudar. A aceitação da ASL como língua estrangeira hoje em dia é um assunto em debate em diversas faculdades e universidades norte-americanas e também em nossas legislaturas estaduais.

Determinar exatamente quais escolas aceitam a ASL como língua estrangeira é uma tarefa difícil. Há muitos fatores para serem considerados e eles se inter-relacionam, formando diversos tipos de casos:

- cursos que não possuem requerimentos para línguas estrangeiras e, portanto, não possuem uma política para aceitação (ou rejeição) da ASL como língua estrangeira, mesmo que aulas de ASL sejam ministradas nessas escolas.
- cursos que não possuem requerimentos para línguas estrangeiras mas que, no entanto, têm considerado a questão da ASL e apoiado seu *status* como língua estrangeira.
- cursos que possuem requerimentos para língua estrangeira mas que nunca consideraram a possibilidade de aceitação da ASL para preenchimento desse requerimento.
- cursos que têm requerimentos para língua estrangeira e permitem que alguns indivíduos preencham esses requerimentos com a ASL, por meio de aulas particulares.
- cursos que possuem requerimentos para língua estrangeira e também políticas formais que permitem a certos grupos de estudantes, como os alunos surdos ou os estudantes que estão se especializando em educação de surdos, preencher esse requerimento com a ASL.

- cursos que possuem requerimentos de línguas estrangeiras e também políticas formais que permitem a qualquer estudante preencher esses requerimentos com a ASL.

Não raro, mais de uma situação ocorre em numa mesma instituição. É possível, por exemplo, que a faculdade de artes e ciências em uma grande universidade tenha uma política formal de aceitação da ASL para atender aos requerimentos de língua estrangeira, enquanto as faculdades de engenharia ou educação nessa mesma universidade não possuam tal política ou mesmo não tenham alcançado uma decisão sobre aceitação da ASL para preenchimento desses requerimentos.

Claramente, das seis situações listadas, a mais importante para o movimento de aceitação da ASL como língua estrangeira é a última: cursos com políticas formais que aceitem a ASL como língua estrangeira. Entre as instituições que se incluem nessa categoria estão: Universidade Estadual da Califórnia (todos os *campi*); Universidade de Garner Webb, na Carolina do Norte; Faculdade Madonna, em Michigan; Universidade Estadual do Michigan; Universidade do Nordeste, em Boston; Universidade Estadual de Nova York, em Stony Brook; Universidade do Arkansas; Universidade do Arizona; Universidade de Nova Hampshire, em Manchester; Universidade do Novo México; Universidade de Minnesota; Universidade de Rochester, em Nova York; Universidade da Flórida do Sul; Universidade de Washington; e a Faculdade William Rainey Harper, em Illinois (Ver o apêndice 4 para uma lista ampliada das universidades e faculdades que aceitam a ASL para o preenchimento parcial ou completo dos requerimentos de língua estrangeira).

Nas legislaturas estaduais também tem havido mobilização para a aceitação da ASL como língua estrangeira. De fato, um

precedente legal foi estabelecido para esse reconhecimento dentro da estrutura das leis estaduais e federais em mais de 25 estados, incluindo Alaska, Califórnia, Connecticut, Flórida, Illinois, Maine, Michigan, Pensilvânia, Texas, Utah e Washington, que reconhecem, sem exceção, a ASL como uma língua estrangeira que serve ao propósito de atender aos requisitos de graduação do ensino secundário (Forestal, 1996).

Por fim, o reconhecimento e a aceitação das línguas sinalizadas naturais têm se estendido por todo o mundo. Em 1988, o parlamento da Comunidade Européia – ao observar que há 500.000 pessoas com surdez profunda vivendo em seus Estados Membros cujas primeiras línguas são as línguas sinalizadas naturais de sua nação e não a língua materna dominante em seu país – reconheceu as línguas de sinais nativas como línguas legítimas nos doze Estados Membros. O reconhecimento e a aceitação da ASL, certamente, é uma idéia que mais dia menos dia conseguirá se estabelecer.

3

A CULTURA SURDA NORTE-AMERICANA

É comum para o público em geral considerar os surdos nos EUA como pessoas deficientes sem qualquer senso de identidade enquanto comunidade além disso. Isso, porém, está longe de ser verdade: existe um grupo forte e coeso de pessoas nos EUA que de fato se identificam com uma cultura Surda (Wilcox, 1989). Como ocorre com qualquer outra cultura, seus membros compartilham valores, crenças, comportamentos e, o mais importante, uma língua diferente da utilizada pelo restante da sociedade.

Obviamente, como os Hispânicos, os Judeus, os Navajos, ou qualquer outro grupo cultural que vive nos Estados Unidos, os Surdos não se consideram “estrangeiros”. Os “criptógrafos” Navajos que durante a Segunda Guerra Mundial ficaram famosos por terem enviado informações secretas codificadas em navajo via rádio, certamente resistiriam a qualquer tentativa de serem chamados de estrangeiros. Da mesma forma, eles certamente

ressentiriam qualquer caracterização que não reconhecesse sua herança cultural dos Navajo.

Isso não significa dizer que os surdos nos EUA sejam membros de uma cultura Surda simplesmente porque eles não podem ouvir. A entrada numa cultura nunca é simplesmente uma questão de nascer Hispânico, Judeu, Navajo, Negro, ou surdo, entre outros. Os valores culturais são algo compartilhado; os membros precisam aprender, aceitar e compartilhar os valores do grupo antes que eles possam ser considerados como parte dessa cultura. O mesmo ocorre com a cultura Surda.

Embora o termo *cultura Surda* seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas Surdas no mundo compartilhem a mesma cultura. Os Surdos norte-americanos são membros da cultura Surda Norte-americana; os Surdos britânicos são membros da cultura Surda Britânica. Os Surdos britânicos e os norte-americanos usam duas línguas diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes bagagens históricas. No entanto, há alguns valores que tanto os Surdos norte-americanos como os britânicos compartilham, pelo simples fato de que existe ao menos uma experiência que une a ambos: todos são pessoas Surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes. Esse laço singular de experiência comum é conhecida também por outros grupos. Os Judeus alemães e os Judeus norte-americanos, por exemplo, não compartilham a mesma cultura. No entanto, devido à sua experiência comum – a religião judaica e o seu legado – os judeus de todo o mundo possuem um sentimento de comunidade.

Se o fato de ser surdo (possuir uma perda auditiva) não é suficiente para qualificar um indivíduo como membro da cultura Surda, quais são os critérios para ganhar-se acesso a ela? Ou, em outras palavras: quem são as pessoas Surdas? A fim de

compreender essa questão e de encontrar uma resposta cultural para ela, vamos discutir primeiramente o que entendemos por cultura.

CULTURA: OLHANDO PARA O MUNDO DA PERSPECTIVA DE UM NATIVO

Talvez a melhor forma de começar seria pela explicação do que não é cultura. Geralmente pensamos que o conceito refere-se a coisas, objetos materiais que as pessoas possuem e utilizam. No entanto, embora livros, barcos, roupas e casas possam nos revelar a cultura de um grupo de pessoas, essas coisas não são a cultura. Os antropólogos chamam esses objetos de *artefatos*.

Cultura não é uma lista de traços e fatos sobre um grupo de pessoas. Não é o *status* elevado que uma pessoa alcança por comparecer a concertos de ópera, ler clássicos gregos, frequentar museus de arte ou aprender modos de comportamento aristocráticos. Cultura não é algo que possa ser comprado, vendido ou manuseado. Não é o legado romântico de um grupo de pessoas, tal como é visto através de sua música, dança, feriados, religião e etc, embora a cultura possa estar refletida nesses elementos.

Por fim, cultura não deve ser confundida com traços biológicos como raça. A razão pela qual Judeus, Negros, Hispânicos ou Navajos compartilham uma cultura não se deve ao fato de eles terem nascido Judeus, Negros, Hispânicos ou Navajos. Considere a seguinte situação hipotética. Suponha que um jovem Navajo tenha nascido da união de um casal Navajo. Quando a criança atinge seis meses de idade, a mãe e o pai são mortos em um acidente de carro. A criança é adotada por uma

família anglo-saxã; o pai é um contador e a mãe é uma pediatra. Antes do primeiro aniversário da criança, a família se muda para o centro de Manhattan. O garoto frequenta escolas privadas em Manhattan e, depois de se graduar no colegial, entra na Universidade de Nova York. Ele frequenta a Universidade por dois anos, formando-se em engenharia da computação.

Nós agora perguntamos: esse jovem é um Navajo? Por um lado ele é – sua herança genética é certamente de Navajo, de modo que ele vai se assemelhar aos membros desse grupo. Por outro lado, ele definitivamente não é um Navajo. Ele não compartilha qualquer experiência com o grupo. Não compartilha sua língua e não sabe como os Navajos se comportam; não vai agir nunca como um Navajo. Racialmente, o jovem é um Navajo, mas culturalmente, ele não é. O que é cultura então? O antropólogo Ward Goodenough (1957) formula a seguinte definição:

Cultura consiste em tudo aquilo que uma pessoa precisa saber ou acreditar de modo a operar de uma maneira aceitável em relação aos outros membros. ... É a forma que as coisas tomam na mente das pessoas, seus modelos para aprender, relacionar e interpretá-las (p.167).

Cultura é a forma como uma pessoa faz sentido do mundo. São as idéias, conceitos, categorias, valores, crenças – o que Clifford Geertz chama de “aparelhagem” que as pessoas utilizam “para orientá-las em um mundo que, sem isso, seria opaco” (Geertz, 1973: 363). O estudo da cultura consiste em aprender como um grupo de pessoas faz sentido do mundo. Geertz (1983: 55) escreve que esse estudo requer que a pessoa veja “as

coisas da perspectiva de um nativo”. Isso não significa que o indivíduo deva tornar-se o “outro”, mas simplesmente que coloque sua perspectiva de lado por um momento e tente aprender como o mundo é visto pelo outro.

O truque não consiste em mergulhar numa correspondência espiritual interna com seu informante. Preferindo, como todos nós, clamar-se donos de suas próprias almas, eles não irão sentir-se totalmente simpáticos a um esforço dessa natureza de qualquer maneira. O truque é descobrir que diabo é isso que eles pensam que estão fazendo (Geertz, 1983: 58).

Uma das coisas que as pessoas estão fazendo é descobrir quem habita o seu mundo. A cultura nos ajuda a categorizar as pessoas. Novamente, Geertz (1973) esclarece o funcionamento desse processo:

As pessoas em todos os lugares desenvolveram estruturas simbólicas em termos das quais as pessoas são percebidas, não simplesmente como tais, membros comuns da raça humana, mas como representantes de certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos. ... O mundo cotidiano dentro do qual circulam os membros de qualquer comunidade, o campo de ação social por eles pressuposto, é povoado não por “ninguéns”, homens sem rosto e sem qualidades, mas por “alguéns”, classes concretas de pessoas específicas, positivamente caracterizadas e apropriadamente identificadas (p.363).

A primeira tarefa do estudo da cultura Surda é descobrir quem os Surdos pensam que são. Do ponto de vista dos Surdos, quem se qualifica como uma pessoa Surda e quem não o faz? Quais são as “categorias distintas de pessoas” que a cultura Surda impõe ao mundo? Se o mundo visto através dos olhos do Surdo não é habitado por pessoas sem rosto e sem qualidades, quem são os *alguéns*, positivamente caracterizados e apropriadamente identificados?

Ao invés de responder essas questões diretamente, nós gostaríamos de demonstrar uma abordagem que permite aos estudantes descobrir as respostas por eles mesmos. É possível descobrir quem as pessoas pensam que são, observando quem elas pensam que são as “outras” pessoas. Podemos aprender muito sobre nós mesmos olhando para nossos “pólos opostos”. Judy Grahn (1984) explica esse conceito:

Os grupos geralmente considerados “pólos opostos” em nossa cultura – homens e mulheres, gays e heteros, negros e brancos – servem como espelho uns para os outros, dando a cada um de nós informações vitais referentes aos nossos papéis na sociedade. Sem espelhos, como poderíamos conhecer a nós mesmos? (p.51)

Vamos usar isso ao inverso. Ao examinar o que um grupo pensa sobre “nós” – seus opostos – podemos aprender muitos sobre quem eles pensam que são.

RETRATOS DE UM HOMEM BRANCO

Para demonstrar esse truque, nós usaremos um exemplo descrito por Keith Basso (1979) em um livro intitulado *Portraits*

of “the Whiteman”: *Linguistic Play and Cultural Symbols Among the Western Apache*. Enquanto trabalhava com os índios Apaches Ocidentais, no Arizona, Basso observou que eles frequentemente gostavam de contar piadas uns aos outros sobre caracterizações dos brancos. A cena seguinte é um exemplo (Basso, 1979: 46-7).

[Na casa de J Sua esposa, K, está lavando os pratos. J está falando com K Ele começa a dizer algo mas é interrompido por uma batida na porta. Ele levanta-se, atende ao chamado e encontra L esperando do lado de fora].

J: Olá meu amigo! Como vai? Como tá passando? Tudo em cima?

[J agora se volta para a direção de K e se dirige a ela].

J: Olhem quem chegou, pessoal! Olhem quem acabou de chegar. É meu bom amigo índio, L, certo? Muito bom, é isso aí!

[J bate no ombro de L e, olhando-o diretamente nos olhos, troca um aperto de mãos sacudindo para cima e para baixo fortemente.]

J: Entre, amigo! Não fique aí fora na chuva. Melhor entrar logo.

[J agora envolve L com um braço e move-se em direção a uma cadeira.]

J: Sente-se! Sente-se aí mesmo! Relaxe um pouco, cê deve ‘tar cansado. Tá com fome? Quer uma cerveja? Talvez um vinho? Quer umas bolachas? Pão? Um sanduíche? Que acha? Tá com fome? Não sei, talvez você ‘teja doente. Talvez você não coma há um bom tempo.

[K parou de lavar pratos e está observando com deleite. L, sentado, possui um ar de resignação em sua face.]

J: Você me parece bem, L. Está bastante gordo! Muito bem, com certeza! Você comprou sapatos novos? Onde você comprou? Sapatos bons com certeza! Fico feliz....

[Nesse momento, J começa a rir. K junta-se a ele. L balança sua cabeça e sorri. A piada acabou.]

K: *Indaá dogoyááda!* (“Os homens brancos são estúpidos!”)

O leitor, nesse ponto, provavelmente se pergunta qual o sentido de tudo isso – porque o homem branco seria estúpido? Basso explica, mostrando como o Apache enxergou o comportamento dos brancos, nesse caso, o modo de falar, e como isso o fez divertir-se às custas dos brancos.

1. **Olá meu amigo!** Os índios pensam que os brancos utilizam o termo *amigo* de uma maneira irresponsável. Não há nenhuma palavra em Apache que corresponda a “amigo”; o mais próximo que eles possuem é uma frase usada para pessoas que eles conhecem há muitos anos e por quem eles desenvolveram um forte senso de confiança e respeito.
2. **Como vai? Como tá passando?** Exceto nos casos em que a pessoa desfruta de uma relação bem próxima, perguntas não solicitadas sobre a saúde ou o estado emocional do indivíduo constituem violações não pertinentes da privacidade pessoal.
3. **Olhem quem chegou, pessoal!** Quando um Apache chega ou sai de um encontro social, ele prefere fazer isso sem chamar a atenção.
4. **O nome pessoal.** Na cultura Apache, nomes pessoais são considerados propriedades particulares. Chamar uma pessoa pelo seu nome é algumas vezes considerado um empréstimo pessoal de grande valor.

5. **J bate nas costas de L, aperta sua mão, olha-o diretamente nos olhos e o conduz até a cadeira.** Exceto quando estão participando de atividades físicas que exigem contato, os Apaches evitam tocar-se. Isso é especialmente verdadeiro no caso de homens adultos. Bater nas costas e apertar as mãos é considerado uma afronta ao território privado da pessoa; se ocorre sem nenhuma razão aparente, pode gerar suspeitas devido a suas conotações homossexuais. Contato prolongado dos olhos é interpretado como um ato de agressão. Conduzir uma pessoa a uma cadeira seria considerado uma violação direta de sua liberdade de movimento.
6. **Entre, meu amigo! Não fique aí fora na chuva. Sente-se!** Enunciados no modo imperativo são considerados como ordens e, por isso, bastante ofensivos. Se um visitante deseja entrar em casa e sentar-se, ele pedirá permissão. Também é considerado bastante polido tratar de negócios até mesmo na porta. Se um apache quer dar uma ordem, ele provavelmente o fará de forma indireta. Por exemplo, se ele quer dizer, “Não vá caçar sem uma jaqueta”, ele possivelmente diria, “Está cheio de mosquitos hoje”.
7. **Você está com fome? Quer uma cerveja... vinho... bolacha...pão...O que você acha? Está com fome?** Os apaches consideram rude repetir uma pergunta diversas vezes. Também é considerado descortês exigir respostas antes que a pessoa esteja pronta. Fazer a mesma pergunta, rapidamente, é sempre interpretado como raiva e irritação.
8. **Não sei. Talvez você esteja doente.** Os apaches crêem firmemente que falar sobre problemas e adversidades podem aumentar as chances de elas ocorrerem de fato.
9. **Você realmente parece bem, L. Comprou sapatos novos?** Declarações referentes à aparência física da pessoa não são

polidas, porque elas desviam o foco da atenção para aspectos da vida privada da pessoa.

Agora podemos ver o que está errado na maneira de falar das pessoas brancas, de acordo com a perspectiva dos Apaches. Tudo está errado! Tudo que o homem branco diz, todo seu comportamento parece ser rude, mal pensado, ou ofensivo. Não é de se surpreender que os Apaches considerem os brancos estúpidos.

Certamente, os brancos não sentem que estão sendo rudes, incompreensíveis ou ofensivos. De fato, não agir da forma que eles fazem – evitar olhar para a pessoa, não oferecer comida ou não notar a aparência pessoal do outro – pode ser considerado igualmente ofensivo, por uma pessoa branca. As caracterizações dos Apaches sobre os brancos não são retratos de como as pessoas brancas realmente são. Elas são retratos culturalmente concebidos, isto é, construções culturais. Como Basso (1979: 4) descreve, “O ‘homem branco’ é um modelo de homem branco – quem são eles, como se diferenciam de outros modelos da humanidade e o que representam”. Tal como uma construção cultural, um modelo inventado pelos Apaches, “O homem branco” na verdade nos diz mais sobre a perspectiva Apache do mundo do que sobre como as pessoas brancas vêem o mundo. É um espelho da cultura Apache. Ao dizer quem são os brancos, os Apaches dizem mais sobre quem são eles próprios.

UM RETRATO DO OUVINTE

Vamos utilizar o exemplo acima para abordar o estudo da cultura Surda. O objetivo é ver o mundo do ponto de vista dos Surdos. Os ouvintes podem começar a examinar a cultura Surda tentando entender como as pessoas Surdas vêem os ouvintes.

tes. Os estudantes podem começar utilizando um equivalente Surdo para o “Retrato do homem branco” – um “Retrato do ouvinte”.

Esse retrato pode ser encontrado em uma peça representada em 1973 pelo Teatro Nacional do Surdo, intitulada “Meu terceiro olho”. Em uma parte da peça, um grupo de atores Surdos representam uma trupe de saltimbancos. A sensação é como se eles tivessem acabado de retornar de uma expedição para uma terra estranha – a Terra dos Ouvintes – e estivessem agora compartilhando com seus companheiros o que eles viram. Vários atores estão a postos. Uma mulher está vestida como mestre de cerimônias. Ao lado há uma jaula com pessoas dentro – são ouvintes. A mestre de cerimônias dá um passo a frente.

MC: Eis o espetáculo! Olhem para vocês mesmos! O formato do corpo é o mesmo. O membros são os mesmos. O comportamento – *ah, diferente!* Você e eu usamos nossos olhos.

[Os outros atores demonstram vários usos dos olhos para comunicação.]

MC: Os olhos desta mulher são vazios, fracos. Você e eu usamos nossas faces.

[Novamente, os atores demonstram vários usos de suas faces para comunicação.]

MC: A dela é congelada exceto na boca. Vocês perceberão que as bocas continuam a se mover no decorrer da apresentação.

MC: Deixem os atores mostrar a vocês o que nós vimos.

[Uma mulher é vista falando no telefone. Embora nós possamos ver sua boca se movendo, não conseguimos ouvir sua voz.]

MC: Vê o que acontece? Nada pode pará-la.

[Os atores aparecem, um a um, e tentam chamar a atenção dela, falando com ela e balançando seu braço. De repente, um homem forte a agarra, virando-a totalmente de cabeça para baixo; não incomodada, ela continua falando no telefone.]

MC: Nesse mundo, nós vimos que, por não usarem suas mãos, eles têm também um medo do toque.

[Os atores se apresentam como ouvintes num metrô. O vagão está cheio de pessoas em pé, segurando nos corrimões. Um homem entra e procura se mover entre as pessoas. Conforme caminha, mostra-se claramente com receio de tocar as pessoas para chamar-lhes a atenção. Quando ele finalmente supera esse receio e toca no ombro de uma passageira, ela leva um susto e pula assustada para trás.]

O que os ouvintes podem aprender desse seu retrato? O que se mostra evidente é que o comportamento do ouvinte parece ser bastante estranho para as pessoas Surdas. Na perspectiva do Surdo, os ouvintes não utilizam seus olhos e faces para se comunicarem. Por isso, nosso “antropólogos” Surdos especularam que os olhos dos ouvintes são fracos e seus rostos, congelados. Ao invés de se comunicarem de uma maneira “normal”, os ouvintes movem suas bocas. Mais do que isso, nada parece sair de suas bocas – eles simplesmente continuam a movê-las. Ao invés de se comunicarem através do contato face-a-face com outras pessoas, eles parecem sentir um estranho prazer em mover suas bocas por longos períodos de tempo em frente a uma máquina. Por fim, os Surdos especulam que os ouvintes têm medo do toque. O mestre de cerimônias Surdo oferece

uma explicação razoável para essa afirmação (razoável, é claro, na perspectiva dela): tal fato ocorre porque o ouvinte não utiliza suas mãos para se comunicar.

Estaria correto o retrato dos ouvintes, apresentado pelos Surdos? Talvez os ouvintes sintam que não: eles podem achar que seus olhos não sejam fracos, nem seus rostos congelados. Afinal, eles utilizam seus olhos e rostos de modo perfeitamente apropriado (para os padrões ouvintes). Eles provavelmente não se sentem receosos em relação ao toque. Pelo contrário, eles sentem que sabem exatamente quando e como tocar.

Esse retrato da pessoa ouvinte, assim como o retrato de Basso, revela mais sobre as pessoas que pintaram o retrato do que sobre as pessoas retratadas. Ele revela que as pessoas Surdas valorizam os olhos e o uso do rosto para fornecer informações. Movimento excessivo da boca, no entanto, pode ser um comportamento inaceitável na cultura Surda. Além disso, os Surdos valorizam o toque.

A ACULTURAÇÃO NO MUNDO SURDO

Pode-se supor que para os Surdos, assim como para todas as pessoas, existem pelo menos dois tipos de pessoas: “nós” e “eles”. As crianças começam a vida assumindo que todos são iguais. As culturas as ensinam a diferenciar-se: *algumas pessoas são como nós, mas a maior parte do mundo é diferente*. A tarefa da criança, em seu processo de aculturação, é o de descobrir quem “nós” somos e quem “eles” são.

Para a criança Surda, a tarefa não é diferente. Em seu livro maravilhoso sobre cultura Surda, *Deaf in América: Voices from a Culture*, Carol Padden e Tom Humphries (1988) contam a história de uma criança que adquire esse senso de “nós” e “eles”.

Eles falam de Sam Supalla, que hoje é um educador Surdo e professor na Universidade do Arizona. Sam nasceu em uma família de Surdos com vários irmãos Surdos mais velhos.

Conforme seus interesses se voltavam para o mundo fora de sua família, ele percebeu uma garota que vivia ao lado e que parecia ser da sua idade. Depois de algumas tentativas de encontro, eles se tornaram amigos. Ela era uma companheira agradável, mas havia o problema da sua “estranheza”. Ele não podia falar com ela da mesma forma que falava com seus irmãos e seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender até mesmo os gestos mais elementares. Após umas poucas tentativas frustradas de conversa, ele desistiu e passou a apontar quando queria ir a algum lugar. Ele ficou curioso sobre essa enfermidade estranha que a amiga tinha, mas uma vez que eles haviam encontrado uma forma de interagir, ele contentou-se em se acomodar às necessidades peculiares da garota. Um dia, Sam lembra-se claramente, ele finalmente compreendeu que sua amiga era de fato excêntrica. Eles estavam brincando na casa dela, quando de repente sua mãe chegou até eles e começou a mover sua boca animadamente. Como que num passe de mágica, a garota pegou a casinha de bonecas e levou-a para outro lugar. Sam ficou intrigado e voltou para casa para perguntar a sua mãe de que mal, exatamente, a sua amiga vizinha sofria. Sua mãe explicou que ela era OUVINTE e, por esse motivo, não sabia sinalizar; ao invés disso, ela e sua mãe FALAVAM, elas moviam suas bocas para se comunicarem. Sam então perguntou se essa garota e sua família eram as

únicas pessoas “desse tipo”. Sua mãe explicou que não, na verdade, quase todos eram como seus vizinhos. Sua própria família que era incomum. Foi um momento memorável para Sam. Ele lembra-se de ter pensado como era esquisita a garota ao lado e, se ela era OUVINTE, como as pessoas OUVINTES deviam ser esquisitas também (p. 15-6).

Conforme crianças Surdas como Sam vão se tornando adultas, elas aprendem valores culturais Surdos de outros membros da comunidade. O mundo Surdo é habitado por muito mais pessoas do que as mencionadas aqui. Além de SURDOS e OUVINTES, há também DEFICIENTES AUDITIVOS – aqueles que caminham sobre a tênue linha que divide o mundo Surdo do mundo ouvinte. Há também as pessoas ORALIZADAS que, na perspectiva dos Surdos, abraçam o mundo ouvinte e rejeitam sua identidade como pessoas Surdas. Finalmente, há os PENSAR-OUVINTES – um termo da ASL extremamente pejorativo designado para as pessoas surdas que aceitam sem qualquer atitude crítica a ideologia do mundo ouvinte (Padden e Humphries, 1988).

UM MODELO DA CULTURA SURDA

Em seu livro sobre instrução em ASL (1980b), Charlotte Baker-Shenk e Dennis Cokely propõem um modelo para a cultura Surda que mostra-se bastante útil como resumo dos valores e características introduzidos no início deste capítulo. O modelo é apresentado na figura 8.

Esse modelo propõe que existam quatro fatores fundamentais na definição dos membros da cultura Surda. Um é audiológico: para ser membro da cultura Surda, é preciso que a

pessoa tenha uma perda auditiva. O grau da perda não é um ponto tão crítico como se pode imaginar. É perfeitamente possível que um indivíduo considerado culturalmente Surdo tenha uma perda auditiva bem menor do que uma outra pessoa surda a qual os membros da comunidade consideram ORALIZADA ou PENSAR-OUVINTE.

Outro fator é social: é muito significativo o quanto a pessoa está associada aos surdos, por exemplo, frequentando escolas de Surdos, casando-se com Surdos, indo às associações e aos eventos da comunidade Surda, etc. O terceiro fator é político – em que medida a pessoa possui influência nos assuntos da comunidade Surda. Um exemplo de como se obtém poder nessa comunidade é servindo como um funcionário em uma organização Surda.

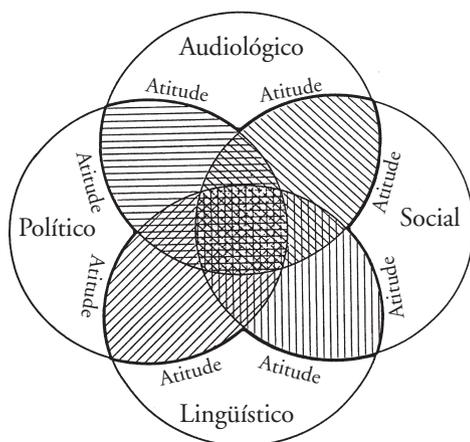


Figura 8: O MODELO DE CULTURA SURDA PROPOSTO POR BAKER-SHENK E COKELY.

Fonte: Reimpresso, com permissão do editor, de C. Baker-Shenk e D. Cokely, *American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation* (Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1980), 18.

Finalmente, o quarto e mais importante fator que determina os critérios para ser considerado um membro da cultura Surda, é o lingüístico – em que medida o indivíduo usa e apoia o uso da ASL? A Língua de Sinais Americana é um aspecto central da cultura Surda. É a cola que mantém a cultura coesa (Kannapell, 1989, 1993). Permeando todos os quatro fatores está o comportamento. As pessoas culturalmente Surdas estão sempre atentas para as atitudes das pessoas. Sem a postura adequada, uma que abraça e venera a experiência, os valores e a língua das pessoas Surdas, o acesso à essa cultura não pode ser obtido.

PADRÕES DE COMUNICAÇÃO

As piadas Apache mencionadas anteriormente baseavam-se em comportamentos dos brancos nas conversações. Elas revelaram que os Apaches possuem formas diferentes de se dirigir uns aos outros. A etnografia da comunicação (Hymes, 1964) refere-se precisamente aos modos característicos através dos quais um grupo organiza sua comunicação. Essa é uma outra forma de examinar a cultura Surda norte-americana.

Stephanie Hall (1989) descreve a etnografia da comunicação de um clube Surdo na Pensilvânia. Ela identifica diversos aspectos do comportamento comunicativo dos Surdos durante as suas interações.

1. *Dizer olá.* Para iniciar uma conversa, deve-se primeiro chamar a atenção da pessoa. Com os Surdos, isso é geralmente feito tocando-se a pessoa com quem você quer falar. Há poucas restrições sobre quem pode tocar quem; se houvesse, a comunicação seria ineficiente. Como resultado, Hall observa que “o contato físico é tão comum na comunicação dos Surdos que

eles costumam sentir-se surpresos e algumas vezes intrigados quando os ouvintes mostram-se assustados ou avessos ao toque” (1989: 93). Quando tocar não é possível – no caso de a pessoa estar distante – são empregadas outras formas de se obter a atenção da pessoa: acenar, pisar no chão (não muito apropriado em algumas ocasiões porque pode distrair outras pessoas), gritar o nome da pessoa;¹³ ou apagar e acender a luz (isso também é utilizado em situações restritas, como nas salas de aula, porque distrai outras pessoas).

2. *Assegurando a comunicação.* Fazer com que a informação seja acessível a todos é um valor importante na cultura Surda. Compartilhar informações pessoais é menos restrito. Os Surdos se esforçam ao máximo para assegurar que todos possam participar das conversas e acompanhar o que está acontecendo. A confirmação de que a pessoa está sendo compreendida também é bastante requisitada, como em “COMPREENDE?”. Os Surdos estão cientes dos impedimentos para a comunicação numa língua visual, como por exemplo uma iluminação insuficiente ou distrações visuais momentâneas, e costumam tomar a iniciativa para mudar o ambiente ou interromper a conversa a fim de assegurar a comunicação.

3. *Compartilhar informação.* A informação é um item altamente valorizado na cultura Surda, talvez porque em suas excursões ao mundo ouvinte – na educação, no trabalho, no comércio, etc – a informação seja sempre tão difícil de ser conseguida. Hall nota que compartilhar informação é uma afirmação da unidade da comunidade Surda. As pessoas Surdas,

¹³ Alguns indivíduos Surdos têm audição suficiente para ouvir ou reconhecer seu nome quando ele é chamado. Pode parecer esquisito ler que os Surdos podem ouvir. O leitor deve se lembrar que o termo Surdo (com a maiúscula S) refere-se à afiliação cultural

por sua vez, freqüentemente vêem as atitudes dos ouvintes em relação à privacidade com perplexidade e irritação.

4. *Virar as costas.* Devido ao valor depositado no compar-tilhamento de informações e também porque a ASL é uma língua visual, a manutenção do contato ocular nas interações entre Surdos é bastante valorizada. Freqüentemente, nas interações com os ouvintes, estes não se mostram capazes de manter o contato visual apropriado (por distrações visuais ou auditivas ou talvez também porque a manutenção do contato visual por longos períodos parece não ser confortável para a maioria dos ouvintes); a menos que esteja acostumado com os estranhos hábitos dos ouvintes, a pessoa Surda pode sentir-se ignorada, ou achar que o ouvinte não está interessado em continuar a conversa. Naturalmente, em uma cultura que valoriza uma comunicação aberta, numa língua visual, virar as costas é um insulto. Quando as circunstâncias tornam necessário virar as costas, regras de etiqueta conversacional exigem que você informe seu interlocutor sobre o que irá acontecer e o porquê.

5. *Dizer adeus.* Chegar e partir na cultura Surda é sempre feito de forma formal e demorada. Quando os Surdos terminam uma conversa, eles explicam onde vão e o que irão fazer. Eles geralmente combinam o próximo encontro e repetem a data e o horário diversas vezes. Sair de grandes encontros, como nos clubes Surdos, é sempre difícil e, por isso, abandonar o lugar muito rapidamente pode ser mal interpretado. Essa, também, é uma das fontes comuns de problemas de comunicação entre Surdos e ouvintes. Freqüentemente, os ouvintes saem de uma conversa com Surdos retirando-se silenciosamente pela porta; os Surdos refletirão sobre isso e acharão que a pessoa deliberadamente fugiu, talvez por estar entediada com a sua companhia.

A LITERATURA SURDA

Literatura é um tópico importante de estudo para qualquer aula de segunda língua e, mais uma vez, as aulas de ASL não são exceção. Os alunos de ASL devem estar expostos aos diversos tipos de literatura da comunidade Surda. Eles devem aprender a apreciar os diversos tipos de texto da literatura Surda. Os instrutores de ASL, por sua vez, devem se precaver para não serem excessivamente restritivos em sua concepção do que é literatura Surda. Repetindo o que já foi dito no capítulo 2, não existe uma forma escrita amplamente aceita para a ASL. A comunidade Surda é bilíngüe e trimodal. Esses dois fatos devem ser levados em consideração quando se deseja incorporar literatura Surda no ensino da ASL.

Em primeiro lugar, os instrutores de ASL precisam lembrar-se que os trabalhos literários não precisam ser gravados na escrita para se constituírem em literatura. Frishberg (1988) constrói uma ótima argumentação para o *status* literário das línguas não-escritas, das quais a ASL é um exemplo. Como foi discutido no capítulo 2, a maioria das línguas do mundo não são escritas. Isso certamente não significa que nessas línguas não exista trabalho literário. Muitos dos “clássicos” da literatura – a Bíblia, os dramas gregos – originalmente não eram escritos. Embora a ASL seja ainda uma língua não escrita, ela possui uma longa e rica história de literatura popular. Grande parte dessa literatura tem sido gravada em filme ou fitas de vídeo e pode servir de excelente fonte de estudos nas aulas de ASL.

Em segundo lugar, deve ser ressaltado que, embora haja muitos trabalhos literários em ASL que os alunos de segunda língua podem e devem conhecer, nem toda literatura Surda aparece em ASL. Escritores Surdos, dramatas e poetas também utilizam o inglês como meio de expressão (veja, por exemplo, os autores Surdos em Wilcox, 1989). Esses trabalhos deveriam ser reconhecidos como literatura Surda e incorporados nas aulas de ASL. É claro, eles não oferecem exemplos para os estudantes sobre o uso literário da ASL, mas eles podem, contudo, servir como testemunho eloqüente de identidade Surda e de perspectivas individuais e culturais do indivíduo Surdo. Especialmente para aqueles estudantes que ainda não adquiriram fluência na ASL, os trabalhos literários de Surdos em inglês podem ser bastante úteis.

ORATÓRIA

Frishberg (1988) identificou três gêneros da literatura em ASL: a oratória, o folclore e a arte performática. A oratória tem uma longa história na literatura Surda. Exemplos atuais de estilos de oratória em ASL podem ser vistos em cultos religiosos, discursos públicos, plenárias e cerimônias de graduação. Trazer a literatura da oratória para as aulas de ASL, no entanto, pode ser um pouco mais difícil. Um excelente exemplo de estilo oratório que pode ser trazido para a sala de aula está num filme de George W. Veditz (mencionado no capítulo 2, na discussão da história da ASL). O filme foi transferido para fita de vídeo e está disponível na biblioteca da Universidade Gallaudet. Ele não somente oferece aos estudantes uma noção de estilo oratório em ASL mas também pode ser utilizado em sala para discussões sobre a história dos Surdos e de sua língua.

FOLCLORE

O segundo estilo discutido por Frishberg é o folclore. Há uma grande riqueza no folclore da ASL que pode ser utilizada nas salas de aula. Exemplos incluem sinais pessoais, piadas, adivinhas, anedotas históricas e as histórias A-B-C (Rutherford, 1988, 1989).

As histórias A-B-C são especialmente úteis nas aulas de segunda língua. Elas apresentam uma rápida narrativa, rigorosamente limitada em sua estrutura. Elas são compostas por 26 palavras, utilizando em seqüência as configurações de mão correspondentes às letras do alfabeto. Os temas costumam girar em torno de tabus, como sexo, histórias de fantasma ou lendas que brincam com religião. Algumas histórias A-B-C tornaram-se famosas e hoje são formas literárias fixas; outras são improvisadas por talentosos contadores de história Surdos. A Sign Media, Inc. oferece uma fita de vídeo que mostra a criatividade desse tipo de gênero, demonstrando tanto o uso dos números como de letras na “contação da história”.

ARTE PERFORMÁTICA

O último estilo discutido por Frishberg é o da arte performática. Isso inclui a poesia em ASL e outros trabalhos planejados. Fitas de vídeo de poetas Surdos apresentando seus trabalhos ainda são bastante raras. Porém, algumas gravações de poesia em ASL estão disponíveis em vídeo, tais como o *Deaf Heritage*, produzido pela Biblioteca Pública de São Francisco; as séries de *Deaf Culture*, produzidas e distribuídas pela Sign Media, Inc.; *The Treasure*, produzido pela Editora InMotion; e *ASL Poetry*, pela Editora Dawn Sign.

Um dos poemas, “A porta”, por Ella Mae Lentz (1995; em *The Treasure*) é um exemplo particularmente eloquente de um novo gênero de poesia em ASL que capta o espírito da cultura Surda. Ele retrata a opressão da sociedade ouvinte sobre a ASL e as pessoas Surdas. Nós o apresentamos a seguir¹⁴.

A gente estava simplesmente falando
em nossa língua de sinais
Quando surgiram soldados em rajadas, marchando ao hino
Tomados pela febre ao ritmo do seu regime,
Algumaram nossas mãos, estrangularam-nos com suas
rédeas de aço.

“Sigam-me! Fiquem na fila! Sentem-se já!”.

O capitão, chicote na mão,
Inflige sua sentença com este comando:

Falem!

“F- ?”

Falem!

“-ó- ?”

Falem!

“-da ?”

Danem-se suas correntes!

Nós pronunciaremos nossa própria libertação
E articularemos alta e clara a nossa mensagem

E pelo espaço de um respiro,
Nós daremos asilo um ao outro,

¹⁴ Transcrito originalmente da ASL para o inglês e traduzido para o português por Leland McCleary e Ana Maria V. C. Duckworth.

Falando em nossa língua de sinais.
 Quando eles baterem, baterem, baterem.
 “Não responda. Não abra. Não o faça, é ruim!”.
 O trovão ecoa de novo.
 “Mas eu quero. Eu quero ver.
 Bem, talvez. Eu só quero ver.”
 Então passo a passo nós sucumbimos,
 Nosso acordo silencioso, desfeito.
 Venha para fora de seu mundo escuro e silencioso
 E junte-se a nós, ao mundo iluminado e maravilhoso.

Olhe! Aqueles nos quais os ouvidos funcionam estão sinalizando!
 Sim, mas que fala esquisita que eles formam.
 O que nos espera por lá fora?
 Para sermos justos, deveríamos ver mais.
 Será que eles mudaram a batucada?

E um por um
 A gente vagueia pelo corredor da sua sintaxe estéril,
 Sem saber ...

As Conferências Nacionais de Literatura em ASL, organizadas pelo Instituto Técnico Nacional do Surdo (NTID) deslumbrou e fascinou os milhares de Surdos que se amontoaram no campus da NTID para assistir às apresentações dos artistas Surdos. As conferências destacaram alguns dos maiores talentos Surdos dos EUA, incluindo desde peças de teatro até estudos acadêmicos da poesia em ASL. As comunidades locais também estão cedendo espaços para apresentações em ASL.

A LITERATURA SURDA EM INGLÊS

A comunidade Surda é bilíngüe. Há muitos trabalhos em inglês de poetas Surdos, escritores de peças, romancistas e ensaístas que os estudantes de segunda língua podem ler com o intuito de se familiarizarem com a cultura e a experiência Surda.

Além de servirem como uma maravilhosa fonte de informação sobre a cultura e a história Surda em geral, o delicioso livro de Jack Gannon (1981), *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America* (“Legado Surdo: uma história narrativa dos Surdos nos EUA”), oferece informações excelentes sobre a poesia dos Surdos para os estudantes de segunda língua. Obviamente, poetas surdos existem há séculos, e não somente nos Estados Unidos. Um dos primeiros poetas surdos foi um homem francês chamado Pierre de Ronsard (1524-1585). O século XX pode elencar muitos grandes poetas norte-americanos que são surdos: Joseph Schuyler Long, que publicou um livro de poemas em 1908 intitulado *Out of the Silence* (“A partir do silêncio”); Dorothy Miles, nascida na Inglaterra, mas graduada na Gallaudet, publicou um livro de poemas chamado *Gestures* (“Gestos”) (1976); e Robert Smithdas, que foi um poeta surdo-cego. Um dos poemas mais famosos de Smithdas, *Shared Beauty* (“Beleza compartilhada”), também está incluído nas séries do *Deaf Heritage*. Robert Panara é um renomado poeta, não apenas pelo seu mérito próprio, mas porque ele tem sido um dos indivíduos que mais tem apoiado e encorajado os poetas Surdos nos EUA. Seu trabalho também pode ser encontrado em *Deaf Heritage* (“Legado Surdo”) e em diversos outros trabalhos publicados (Panara, 1987, 1970; Panara e Panara, 1983).

Peças por escritores Surdos incluem *Sign Me, Alice* (“Sinalize-me, Alice”) por Gilberto Eastman; *Tales from a Clubroom*

(“Crônicas de um salão de um clube”), por Eugene Bergman e Bernard Bragg; *That Makes the Two of Us* (“Então somos dois”), por Bernard Bragg; e *The Iliad: Play by Play* (“A Ilíada: peça por peça”), uma adaptação do poema épico de Homero pelo escritor e autor de teatro Shanny Mow. Muitos desses escritores Surdos são também atores consagrados. Bragg e Mow foram membros por muitos anos do Teatro Nacional do Surdo.

Ben Bahan é um ativista Surdo e ensaísta cujos trabalhos são especialmente úteis para se cultivar um senso da cultura Surda entre os estudantes ouvintes. Ao mesmo tempo divertidos e profundos, seus ensaios são bastante acessíveis aos estudantes de segunda língua. Um artigo particularmente excelente chama-se “Uma Noite de Terror Vivo” (Bahan, 1989a). Nele, o autor descreve uma série de pesadelos passados com uma pessoa Surda – todos eles captando o espírito da identidade Surda e os conflitos de poder que os Surdos enfrentam conforme lutam para tomar controle de seu destino cultural. Os pesadelos culminam com o principal terror da cultura Surda: um dia, os Surdos podem acordar e descobrir que tornaram-se ouvintes!

AUTOBIOGRAFIA/ENTREVISTAS EM VÍDEO

Quem pode contar melhor a história da cultura Surda do que os próprios Surdos? Recentemente, uma série de vídeos excelentes tem sido produzida, divulgando a experiência profunda do legado Surdo. Algumas histórias marcantes podem ser encontradas na série histórica da Sign Media, *When the Mind Hears: A History of the Deaf* (“Quando a mente escuta: uma história dos Surdos”), e em *ASL Across America* (“A ASL por

volta dos Estados Unidos”), vídeo que documenta conversas com muitos indivíduos de diferentes regiões do país. A série da Dawn Pictures, *The Man Behind the Mask* (“O homem atrás da máscara”) e a série de autobiografias de Sign Enhancer demonstram a cultura Surda do ponto de vista da pessoa. A Editora Linstok oferece *ASL Pahl: Deaf Students’ Perspectives on Their Language* (“ASL isso mesmo! perspectivas de alunos surdos sobre sua língua”), histórias comoventes de jovens Surdos que sentem suas vidas sendo drasticamente afetadas pelo reboiço cultural gerado com a inclusão da ASL em seu sistema educacional. Muitos outros vídeos, tanto os comerciais quanto os produzidos localmente, testemunham a cultura Surda e seu impacto sobre os indivíduos Surdos nos Estados Unidos.

RESUMO

Há muitos outros aspectos da cultura Surda que não foram abordados neste capítulo e que poderiam também ser utilizados nas salas de aula de segunda língua. Os alunos podem aprender sobre o humor dos Surdos e sobre a contação de histórias. Talvez durante uma aula, Surdos da comunidade local pudessem ser convidados para compartilhar piadas com os estudantes ou para contar histórias populares de Surdos. Uma aula poderia explorar os artistas visuais Surdos. Diversas atividades poderiam ser devotadas a assistir e discutir apresentações do Teatro Nacional do Surdo, muitas das quais estão disponíveis em vídeo.

Eventos culturais de Surdos permitem aos estudantes de segunda língua muitas oportunidades de empregarem suas habilidades lingüísticas recém-adquiridas. Alguns eventos típicos que os estudantes podem comparecer são jogos de boliche, bas-

quete, festas de feriados como o baile do Dia das Bruxas; todos são eventos comuns na comunidade Surda.

Os alunos de ASL devem ter conhecimento sobre e respeito pelos valores das pessoas Surdas e sua cultura. Eles devem reconhecer que a vida dos Surdos é rica e completa. Os estudantes devem mostrar-se interessados em associar-se com as pessoas Surdas – por que outro motivo eles estariam aprendendo essa língua?

4 O ENSINO DE ASL

ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

O primeiro passo na elaboração de um programa que pretenda oferecer instrução em ASL é implementar uma avaliação das necessidades. Como ocorre com qualquer programa de segunda língua, é necessário uma análise do meio comunitário e acadêmico local para que se determine os seguintes pontos (Crandall e Bruhn, 1982: 79):

- quem são os aprendizes e porque eles estão estudando a língua;
- que recursos estão disponíveis, incluindo materiais de ensino e pessoal;
- quem são os professores e quais são suas necessidades especiais;
- o local onde a língua deve ser ensinada;
- qual é o tempo disponível para instrução.

Os administradores envolvidos na elaboração de um programa em ASL devem estar cientes dos

efeitos da filosofia e da abordagem que serão escolhidas. Eles também devem se preocupar com a comunidade de onde o corpo de estudantes provém. Há várias questões para serem consideradas: Espera-se que a maioria dos estudantes irá procurar um programa de formação de intérpretes diretamente após o fim de seus estudos em línguas de sinais? Será que o corpo de estudantes vem de uma comunidade em que poucos planejam tornar-se intérpretes profissionais? Há pré-escolas na área que já advogam o modelo bicultural de educação de surdos? Há algum programa de inclusão de surdos em escolas públicas locais que empregam somente sistemas de inglês sinalizado? As pessoas que tomam decisões sobre esses programas estão cientes das questões culturais e educacionais envolvidas na instrução da ASL? Os criadores dessas políticas educacionais estão cientes das variáveis que influenciam o aprendizado (idade, habilidades físicas, motivação, etc) da população estudantil? Ou, eles só estão interessados em acomodar nas salas o número crescente de estudantes interessados em “língua de sinais”?

Uma avaliação das necessidades deve tentar envolver também os grupos que possuam algum interesse direto nos estudantes que irão participar do programa de ASL. A comunidade Surda, os pais de crianças surdas, professores e administradores das escolas e internatos públicos, intérpretes praticantes de línguas sinalizadas, legisladores do estado, entre outros, podem ver-se afetados por essas decisões e podem acabar influenciando os programas da ASL. Educadores podem conseguir maior aceitação e suporte para seus programas solicitando informações desses indivíduos e grupos, já na fase de desenvolvimento do programa. Os alunos formados nesses cursos irão eventualmente tornar-se parte da comunidade edu-

cacional, econômica, política e social local. Os etnógrafos que trabalham na área de transmissão cultural nas escolas estão descobrindo que o “currículo oculto” (ou o que é ensinado implicitamente em contraposição às habilidades acadêmicas designadas no conteúdo curricular) tem um impacto sobre a informação apresentada e até mesmo sobre a cultura da sala de aula. A aquisição de determinados conhecimentos depende não tanto das características individuais, mas sim dos tipos de conhecimentos exigidos pelo ambiente (Wilcox, 1982). Em outras palavras, a comunidade local terá um impacto no resultado do curso da ASL. O apoio da comunidade através da exploração conjunta dos seus valores merece ser considerado.

A idade dos estudantes deve ser levada em consideração quando se desenvolve ou se adapta algum programa. Geralmente, a elevada capacidade de memorização dos jovens pode ser aproveitada com sucesso ao introduzir-se a ASL. Adultos que possuem níveis cognitivos mais avançados podem refletir sobre e analisar a língua-alvo, além de organizar os materiais de formas que possam facilitar sua aquisição (Gleason e Pan, 1988). Um curso teórico de lingüística da ASL pode ser um acréscimo interessante para alunos adultos que queiram estudar a sintaxe e a semântica das línguas de sinais em contraste com a das línguas faladas. As diferenças de idade e de cognição são decisivas na elaboração e desenvolvimento de currículos.

Igualmente importante são os recursos pessoais disponíveis. O capítulo 5 oferece alguns critérios a serem considerados na seleção do componente mais importante de um programa da ASL – o corpo docente. Uma opção a ser considerada seria o agrupamento dos professores em duplas compostas de Surdo e ouvinte. O sucesso de duplas de Surdos/ouvintes no ensino do inglês para alunos surdos (Humphries, Martin e Coye, 1989)

indica que combinações similares podem ser bem-sucedidas no ensino da ASL para estudantes ouvintes.

Além dos recursos regulares que qualquer programa adequado de segunda língua oferece (instrutores, especialistas em laboratórios, instalações, apostilas, etc), um componente de vídeo é essencial. Até a década de 80, esse tipo de equipamento era geralmente limitado, mas isso está mudando. Quase todo programa de ASL implantado hoje em dia faz um uso intenso de câmeras e monitores de TV. O equipamento é necessário para exploração e aprendizado da língua visual-gestual. Os instrutores orgulham-se de expandir suas coleções de vídeos tanto quanto de sua biblioteca escrita.

Técnicos em mídia experientes no trabalho com consultores Surdos e um extenso laboratório de língua equipado com vídeo são ingredientes essenciais para o sucesso de qualquer programa em ASL.

ADMINISTRAÇÃO

No passado, cursos de línguas sinalizadas eram frequentemente implementados no setor de educação especial ou em departamentos de distúrbios comunicativos. Esses departamentos deram grande suporte às aulas de ASL nas décadas de 60, 70 e 80, quando a demanda pela instrução dessa língua começou a aumentar de forma significativa. Contudo, não raro, as aulas de línguas sinalizadas eram ministradas de um ponto de vista clínico/patológico e o legado cultural da comunidade Surda, bem como a rica estrutura lingüística da ASL foram sempre ignoradas. Mais recentemente, os programas de ASL têm sido aceitos nos departamentos de lingüística e de línguas clássicas e modernas. Os administradores nas Universidades

estão reconhecendo o potencial de pesquisa acadêmica da ASL, especialmente na área da lingüística. Pessoas envolvidas no desenvolvimento de cursos também estão ficando mais informadas a respeito de metodologia de ensino de segunda língua. Elas estão reconhecendo a importância da contratação de professores e administradores bilíngües/biculturais.

Os elaboradores de programas de ensino devem estar cientes do tempo disponível para o desenvolvimento do curso. Oferecer instrução mínima em uma segunda língua significa oferecer vários semestres de aulas dessa língua. Pelo menos um curso em separado sobre cultura Surda deve ser incluído. Além disso, deve-se considerar a possibilidade de um curso holístico introdutório para alunos adultos, com um conteúdo que possa abranger a história da ASL e dos sistemas de sinais nos Estados Unidos, os mitos e falsos conceitos sobre a ASL e a surdez, pesquisas pioneiras na lingüística da ASL, introdução à comunidade Surda, etc. O ambiente acadêmico é o lugar apropriado para discussão das implicações lingüísticas e culturais das opções lingüísticas alternativas disponíveis aos Surdos nos Estados Unidos hoje.

Uma estrutura mais sofisticada e aprofundada, uma que prepare adequadamente o aluno para um programa de formação de intérpretes em ASL e que os exponha a uma formação humanista abrangente, deve ser abrigada dentro de um programa de quatro anos de estudos em línguas sinalizadas. Um programa completo incluiria, além de instrução sobre a ASL como segunda língua e da cultura Surda Norte-americana, cursos de lingüística da ASL, história do Surdo, teorias sobre línguas de contato, literatura em ASL, teorias de datilologia e estratégias de antecipação, além de aspectos sociolingüísticos e psicolingüísticos da ASL e da surdez.

Como foi observado no capítulo 2, aulas e programas de ASL estão sendo desenvolvidos atualmente em cursos superiores de dois ou quatro anos, cursos de pós-graduação, bem como em escolas comunitárias e técnicas. Programas também têm sido adotados com mais e mais frequência no ensino primário e secundário. Contudo, o crescimento surpreendente do interesse na ASL dever ser motivo de preocupação. Como Gary Olsen adverte, “uma palavra de precaução ... esse crescimento pode ser devastador se precauções devidas não forem tomadas. Sem uma padronização apropriada do currículo no que se refere a qualificação para instrutores e certificação, essa súbita espontaneidade de aceitação da ASL pode ser devastadora. A ASL, tal como nós a conhecemos hoje, poderia ser drasticamente alterada ou perdida” (Olsen, 1988: 100).

A Associação Nacional do Surdo (NAD) recentemente estabeleceu um comitê especial para o desenvolvimento de um currículo em ASL, com a supervisão da Associação de Professores da Língua de Sinais Americana (ASLTA – o antigo Grupo de Orientação para Instrutores de Sinais, ou SIGN). A NAD reconhece que o desenvolvimento de um modelo de currículo padrão tanto para o nível secundário como para o superior de ensino é uma prioridade de primeira ordem. A organização observa alarmada o modo desordenado através do qual as aulas de ASL estão sendo implementadas em todo o país; a organização reconhece que os Estados Unidos carecem de regras de currículo também para o ensino fundamental. Hoje em dia, não há nenhum programa ou órgão dirigindo e controlando o planejamento de cursos, o desenvolvimento de currículos, diretrizes para classificação de alunos e a articulação e avaliação de programas de instrução de ASL em todos os níveis educacionais do país. Isso coloca uma responsabilidade imensa sobre

os responsáveis por programas locais e estaduais, no sentido de garantir que o *design* dos programas seja coerente, que proteja a integridade da ASL e que seja apoiado com recursos que assegurem uma instrução adequada, com profissionais adequados.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DA ASL

Depois que a avaliação das necessidades tiver estabelecido as diretrizes para a estruturação de um programa de ensino de ASL, o foco deve ser voltado para o desenvolvimento de um currículo apropriado.

Em 1982, a aplicação de princípios teóricos sobre aquisição e ensino de segunda língua ao campo das línguas sinalizadas era uma idéia relativamente nova (Cogen e Philip, 1982). Muitos instrutores de ASL ainda ativos podem recordar o tempo em que uma forma comum de se ensinar as línguas de sinais era apresentando sinais simples que fossem equivalentes às palavras do inglês (Baker-Shenk e Cokely, 1980b). Battison e Cogen (1978) relembram a estrutura de muitas aulas de ASL naquela época.

Normalmente, um vocabulário básico de sinais consistindo de formas morfológicamente simples era apresentado e a estrutura de sentenças e diálogos são [sic] deixadas a cargo de cada aluno. A instrução da gramática da ASL é algumas vezes confundida com “comunicação não-verbal”; a discussão de padrões de sentenças poderia ocorrer somente em aulas mais avançadas, onde as chamadas expressões idiomáticas são introduzidas. Pronúncia e aspectos “intonacionais” dos sinais são geralmente restritos a um único ensinamento: use muita expressão facial (p.143).

Mais recentemente, diversos cursos e professores começaram a aplicar estratégias metodológicas reconhecidas no campo de aprendizagem de segunda língua ao ensino da ASL. A instrução em línguas sinalizadas sofreu um rápido desenvolvimento em um período relativamente curto de tempo. As metodologias disponíveis aos professores de línguas orais têm sido adaptadas por muitos instrutores de línguas sinalizadas em seu esforço de oferecer um ensino eficiente da ASL.

ABORDAGENS DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Uma das primeiras abordagens utilizadas por instrutores de línguas faladas foi a abordagem chamada *gramática-tradução* conhecida por sua ênfase na memorização de vocabulário e regras gramaticais (O'Grady, Dobrovolsky e Aronoff, 1989). Tradicionalmente, não havia muita tentativa de usar a língua-alvo para a comunicação, e as instruções e explicações eram sempre dadas na primeira língua (Richard-Amato, 1988). Essa abordagem já era amplamente utilizada por professores de línguas sinalizadas nos anos 50 e 60, antes que as pesquisas pioneiras oferecessem evidências de que a ASL era uma língua de fato. Muitos professores falavam em inglês enquanto mostravam listas de sinais para as turmas. Os alunos deveriam produzir imitações sem erros desde o início. Não é preciso dizer que poucos conseguiam fluência em ASL a partir desse método.

O método *audiolingual* enfatiza o uso da língua-alvo, com pouca referência feita para a primeira língua dos estudantes. O aprendizado da língua é visto como um conjunto de hábitos condicionados, a serem processados como imitação mecânica (O'Grady, Dobrovolsky e Aronoff, 1989). Esse método encoraja respostas automáticas e a formação de hábitos, através da

memorização de diálogos e sentenças padrão. É um método centrado no professor, que insiste na imitação e na reprodução sem erros da língua-alvo (Cogen e Philip, 1982). Espera-se dos alunos que aprendem através desse método que vejam uma palavra sinalizada e sejam capazes de reproduzi-la perfeitamente, sem necessariamente compreender o que estão vendo.

A abordagem *cognitiva* tenta organizar materiais em torno de um programa gramatical, ao mesmo tempo permitindo uma prática e uso significativos da língua (Richard e Rodgers, 1986). Geralmente, acredita-se que fonemas devam ser ensinados antes de palavras, palavras antes de frases e sentenças, sentenças simples antes de complexas, etc (Richard-Amato, 1988). A abordagem também enfatiza a compreensão e encoraja a seleção consciente das formas gramaticais. A habilidade dos estudantes de criar respostas significativas para novas situações lingüísticas é incentivada e o conhecimento funcional da gramática é considerado essencial (Cogen e Philip, 1982). Embora os estudantes sejam geralmente encorajados a produzir enunciados corretos desde a primeira tentativa (Richard-Amato, 1988), equívocos são esperados e vistos como um componente importante do processo de aprendizagem (Cogen e Philip, 1982). Os lingüistas começaram a rejeitar a visão behaviorista de aprendizado de língua no final dos anos 50 (Cogen e Philip, 1982), mas somente após o início dos anos 80 é que os professores de ASL começaram a utilizar a abordagem cognitiva de maneira ampla.

A maioria dos teorizadores do ensino e aquisição de segunda língua agora apóiam uma visão holística do aprendizado de língua estrangeira. A formação de hábitos e as abordagens cognitivas, ambas desempenham um papel na aquisição

da língua, assim como os métodos de ensino baseados em análises de funções e noções expressas pela língua. Os professores devem estar sensíveis às necessidades individuais dos alunos e não ficar presos à metodologia de ensino dominante (Finocchiaro e Brumfit, 1983).

Oller aponta que “os usuários da língua não adquirem uma língua através do estudo separado de fonemas, morfemas, palavras, habilidades, subcomponentes, etc. Nós adquirirmos língua através de contextos completos de comunicação onde todas as habilidades e componentes são pelo menos potencialmente envolvidas nos atos de comunicação” (1989: 9). Newmark afirma que “partes complexas da língua são aprendidas em blocos, de uma vez ... a língua se desenvolve exponencialmente conforme o número de blocos aumenta aditivamente, uma vez que cada bloco complexo traz uma re-análise dos blocos já adquiridos em novos elementos, cada um deles ligado ao contexto original sobre o qual sua adequação depende” (1983: 49).

Essa crença de que a língua possa ser aprendida através de “blocos contextualizados” fortalece a metodologia *comunicativa*. Essa abordagem não busca uma prescrição de como ensinar – nem gramatical, nem funcional. Tradicionalmente, espera-se que as metodologias sigam o direcionamento implícito no conteúdo do currículo. Uma metodologia comunicativa não possui um ponto de saída e de chegada específicos. Escolher direções para o aprendizado da língua torna-se parte do próprio currículo e envolve negociação interdependente entre os alunos e o professor durante todo o processo de aprendizagem. O conteúdo do curso pode ser previsto dentro de uma metodologia somente quando ele serve ao processo de aprendizado comunicativo dos estudantes (Breen e Candlin, 1979).

ABORDAGENS PARA O ENSINO DA ASL

No passado, o instrutor típico de ASL tinha opção de dois livros com base cognitivista que contribuíram para a expansão do ensino da ASL por todo o país. O primeiro, *A Basic Course in American Sign Language* (“Um curso básico de ASL”) (ver o Anexo 1), enfatizava o aprendizado consciente da estrutura gramatical da língua-alvo e oferecia exercícios de substituição, de transformação e de pergunta-resposta (Ingram, 1982). Esse livro substituiu rapidamente o precedente, *A Basic Course in Manual Communication* (“Um curso básico de comunicação manual”), estruturado numa abordagem audiolingual (nesse caso, visuolingual; ver Anexo 1) que se constituía num pequeno livro de figuras dos sinais, com sentenças para treinamento organizadas na sua parte final.

A segunda opção, na verdade, uma série de livros e vídeos intitulados *American Sign Language* (“Língua de sinais americana”) (ver Anexo 1), organizou o conteúdo em forma “espiral”, de maneira que apresentava uma série de tarefas que exigiam conhecimentos cada vez mais aprofundados a medida que o currículo avançava (Baker-Shenk e Cokely, 1980b). Essa série também promovia uma abordagem *interativa* para o aprendizado da ASL, permitindo aos estudantes memorizarem diálogos e depois “interagirem” na sua aplicação. Embora essa série de livros-texto e fitas de vídeo tenha sido amplamente aceita, Ingram nota que “a técnica [uma análise linha-por-linha dos diálogos das unidades] pode ser excessiva no sentido de que o domínio da língua-alvo se torna muito mais mecânico do que espontâneo” (1982: 220). Ingram também reconhece, porém, que os três textos dessa série “representam a maior conquista, até os dias atuais, da aplicação de conceitos lingüísticos e de

uma teoria moderna de ensino de segunda língua na elaboração de materiais de ensino de línguas sinalizadas” (1982: 219).

Durante a década de 80, instrutores de ASL ficaram intrigados pelas pesquisas então conduzidas por lingüistas da ASL. A verificação de que a ASL exibe muitas das características universais das línguas orais – produtividade, arbitrariedade, deslocamento, etc – tornou-se um motivo de orgulho e fortalecimento. Houve uma grande motivação para incluir essas novas descobertas lingüísticas nos planos de aula utilizados no ensino das línguas sinalizadas. Os professores ao redor de todo o país começaram a integrar conhecimentos lingüísticos nos seus exercícios, sem basear-se em qualquer padrão curricular.

Instrutores da Faculdade Comunitária de Vista, na Califórnia, iniciaram uma avaliação da efetividade dos seus e de outros programas utilizados no resto do país. Os instrutores descobriram que os alunos pareciam aprender a utilizar corretamente as estruturas gramaticais da ASL, embora não fossem capazes de conversar naturalmente na língua-alvo. Os alunos não se sentiam confortáveis nas interações interculturais com os indivíduos Surdos (Smith, 1988). Essa preocupação, em determinado momento, levou o Fundo para a Melhoria da Educação Pós-Secundária (FIPSE), do Departamento de Educação do Governo Federal, a oferecer ao grupo da Faculdade Comunitária de Vista um financiamento para o desenvolvimento de um currículo padronizado para a ASL. A abordagem teórica escolhida para esse projeto de currículo pós-secundário foi a *funcional*.¹⁵

Embora essa abordagem tenha suas raízes na década de 60, ela não floresceu no país antes do começo dos anos 80. A

¹⁵ [NT]: Em inglês, *functional/notational approach*.

abordagem enfatiza os objetivos comunicativos dos atos de fala – as *funções* da língua (Finocchiaro e Brumfit, 1983). Você quer apresentar uma pessoa para outra? Você quer convidar alguém para ir a sua casa? Você quer dar uma ordem para uma pessoa fazer ou não fazer algo? Você quer conversar sobre uma foto, um livro, um filme ou sobre alguém no recinto? Você quer dar vazão aos seus sentimentos e recitar um poema? Os instrutores de Vista descobriram que essa abordagem auxiliava os seus alunos a interagir confortavelmente com os membros da comunidade Surda. O guia curricular de Vista contribuiu para a preservação da integridade da ASL e encorajou mais indivíduos Surdos a se tornarem instrutores. A abordagem convidativa de Vista tornou a ASL mais acessível aos estudantes ouvintes; além disso, demonstrou a eles que a ASL é “uma língua sutil, elegante e poderosa de uma cultura rica e complexa” (Smith, Lentz e Mikos, 1989: ix).

O currículo *Signing Naturally* (“Sinalizando naturalmente”) produzido pelo grupo de Vista reforça as estratégias funcionais como a de pedir informações, expressar necessidades e emoções, aceitar ou rejeitar convites, entre outras competências comunicativas. Ele também introduz as estruturas gramaticais determinadas pela função estudada na unidade. Há muitas adaptações da abordagem cognitiva no emprego de habilidades específicas tais como pronúncia, compreensão visual, discriminação da gramática facial e dos sinais, apresentação de sentenças simples antes das mais complexas, etc. Atividades performáticas acostumavam os alunos às necessidades de ajustes interculturais. Em outras palavras, embora a abordagem principal de *Signing Naturally* seja a funcional, os autores reconhecem o valor de outras teorias e princípios. Eles encora-

jam os instrutores de ASL a estender os textos preparados, quando isso conduzir a um enriquecimento das atividades interativas, comunicativas (Smith et al., 1989).

Outro currículo educacional mais recente, o *Bravo ASL! Curriculum* (“Currículo bravo ASL!”), publicado e produzido pela Sign Enhancers, Inc., oferece material bastante abrangente para os níveis médio e superior de ensino. Nele estão contidos mais de 900 páginas de materiais de apoio para professores, incluindo ferramentas de avaliação, matrizes para transparências e atividades apropriadas para diferentes idades. Os vídeos que acompanham o currículo são de alta qualidade e ganharam diversos prêmios, incluindo o Prêmio Silver Telly (1993) e o Prêmio Internacional CINDY de 1996. As amostras de língua expõem os alunos a usuários de diversas idades e culturas. Uma abordagem de ensino eclética combina diferentes estilos de ensino e preferências de aprendizagem com uma aplicação funcional da língua dentro do contexto da vida diária.

Embora nós não conheçamos nenhum programa em ASL baseado exclusivamente na abordagem comunicativa, acreditamos que muitos instrutores tenham procurado empregar essa abordagem dinâmica de forma inteligente em diversos momentos, principalmente quando pessoas Surdas são convidadas para a sala de aula. A empolgação evidente que é produzida quando um usuário simpático e dinâmico de ASL interage livremente com os alunos parece impulsionar enormemente a produção e compreensão dos estudantes da língua. O conceito de Krashen de $i + 1$ – segundo o qual, com a ajuda do contexto, o aluno compreende a informação que está um pouco além de seu nível – manifesta-se em situações comunicativas naturais como essa (Krashen, 1981).

ARTICULAÇÃO E PREPARAÇÃO DE PROFESSORES

Num futuro próximo, uma questão na área de elaboração de programas de ASL permanecerá em aberto: a articulação dos cursos. Por exemplo, a Agência de Educação do Texas adotou o uso do currículo *Signing Naturally* para as escolas secundaristas em todo o estado. Outros estados estão fazendo o mesmo (Selover, 1988). Conforme um número maior de escolas ao redor do país aceita a ASL para atender aos créditos de segunda língua, o uso bem-sucedido da abordagem funcional/interativa dos autores de *Signing Naturally* para a aprendizagem de língua pode ser adotado nessas escolas. Isso criará problemas de articulação quando os alunos recém-graduados no colegial se inscreverem em instituições superiores e planejarem continuar seus estudos em ASL, pois poderão descobrir que o mesmo currículo está sendo oferecido na sua faculdade. Talvez o novo currículo *Bravo ASL!* ofereça uma alternativa para o uso de um currículo não padrão, tanto nas escolas secundárias como nas superiores. Em breve, outros currículos em desenvolvimento ajudarão a diversificar o ensino da ASL nas salas de aula ao redor do país.

Como já foi mencionado, atualmente não existe nenhuma instituição ou órgão sincronizando o crescimento com o desenvolvimento das aulas de ASL nos Estados Unidos. A única esperança real que se mantém reside na crescente conscientização dos instrutores de ASL sobre a seriedade do problema, que tem incentivado tentativas de unificar esforços em direção a uma padronização e coordenação de todos os programas de ASL. A NAD tem assumido a liderança nessa enorme tarefa organizacional.

Por um curto período de tempo, uma pequena solução para o problema referente à elaboração de um currículo para a ASL foi extremamente encorajadora: trata-se de um programa da Faculdade de Maryland Ocidental. Com o apoio de mais um financiamento oferecido pela FIPSE, essa faculdade ofereceu um programa de mestrado para treinamento de *professores* de ASL. Tratava-se de um programa exemplar que via as comunidades Surdas e ouvintes através de uma perspectiva cultural e lingüística. Os estudantes aceitos no programa deveriam demonstrar fluência tanto em inglês como na ASL. Os que se graduassem estariam qualificados para ensinar a ASL e a cultura das pessoas Surdas. Eles também estariam capacitados a aplicar seu conhecimento teórico referente à estrutura gramatical da ASL, da cultura Surda e do ensino de línguas estrangeiras, a fim de facilitar a aquisição bem sucedida da ASL. Eles graduaram-se com o conhecimento para elaboração de currículos e para desenvolvimento de materiais que pudessem suplementá-los. Devido à excelente qualidade que esse modelo de programa ofereceu e à procedência nacional dos seus alunos, ele teve um impacto poderoso na metodologia de ensino de ASL como segunda língua nos Estados Unidos. Os estudantes graduados nesse programa têm ajudado a classe dos professores de ASL a lidar com o grave problema da articulação que apareceu no país em todos os níveis de instrução. (Essa faculdade também ofereceu um programa de mestrado para o ensino de interpretação ASL/inglês. Nenhum dos dois programas continua sendo oferecido). Há uma necessidade enorme de treinamento especializado nos estudos das línguas sinalizadas e na formação de professores em nível de mestrado e doutorado. Programas

regulares dessa natureza precisam arcar com essa responsabilidade e expandir-se de forma adequada.

Até recentemente, os instrutores de línguas sinalizadas buscavam dicas do campo das línguas orais, freqüentemente aplicando a teoria à prática com certo atraso. Contudo, John Oller (1989), em um comentário endereçado à convenção nacional da Conferência de Treinadores de Intérpretes (CIT) de 1988, destacou que um dos mais altos níveis de instrução de segunda língua ocorria no âmbito das línguas sinalizadas.

Baseado na pequena experiência que eu tive com o ensino de línguas estrangeiras, com a instrução de segunda língua e com todo um conjunto de empreendimentos relacionados ao ensino de línguas, parece-me que (os instrutores de línguas de sinais e os formadores de intérpretes) ocupam as mais altas posições da escala no que se refere ao nível de sucesso alcançado. Vocês buscam a melhoria do ensino mais do que muitos outros segmentos da ampla classe de educadores envolvidos com o ensino de línguas. A maioria dos professores de segunda língua está satisfeito se seus alunos forem capazes de manejar sua parte em uma conversação relativamente simples. Vocês estabelecem objetivos mais amplos para vocês próprios e geralmente atingem um nível de sucesso mais alto do que aquele que costuma ser observado em outros programas de línguas. Portanto, parece-me que, como indivíduos e como organização, vocês têm muito a oferecer à profissão do ensino de línguas em geral. Se tudo correr bem, uma crescente interação em vários níveis ainda ocorrerá e será mutuamente benéfica (p.1-2).

ELABORAÇÃO DE CURSO

CURSOS HOLÍSTICOS INTRODUTÓRIOS

Como foi mencionado no capítulo 1, geralmente é necessário que alunos iniciantes “desaprendam” mitos estereotipados e falsos conceitos sobre a ASL e a cultura Surda. Aulas de ASL básico não oferecem espaço adequado para questões que frequentemente adultos ouvintes possuem em relação à comunidade Surda, aos indivíduos Surdos ou com dificuldade de audição, às causas da surdez, etc. Essas são questões que precisam ser levantadas e respondidas provavelmente em sua língua nativa, o inglês falado. O programa de ASL pode ser enriquecido pela oferta de um curso, anterior ou simultaneamente ao curso básico de ASL, onde os alunos adultos estejam livres para fazer perguntas em inglês falado.

Esse curso introdutório é diferente do curso para aprendizagem da ASL. Os estudantes podem utilizar a língua falada para o levantamento de perguntas. Eles estão situados em uma base lingüística e cultural “segura”, onde possam sentir-se livres para satisfazer suas curiosidades sobre essa língua nova e intrigante. Eles podem ser suavemente prevenidos sobre possíveis e prováveis choques culturais experimentados por pessoas envolvidas em encontros interculturais, e podem fazer a escolha entre mergulhar nessa nova experiência lingüística e cultural ou permanecer como meros observadores interessados (Brislin, 1981). Se a última alternativa for escolhida, eles irão, de qualquer forma, tornar-se observadores com uma compreensão mais ampla da língua que, antes, provavelmente não possuía.

Qualquer pessoa no campo da instrução da ASL está ciente do aumento impressionante de dúvidas levantadas pelos alunos ouvintes desde a revolução do corpo de estudantes Surdos (na verdade, de toda a comunidade Surda nacional) na Universidade de Gallaudet em 1988 (Gannon, 1989). Ao mesmo tempo, os alunos certamente levantarão questões referentes à sua própria experiência pessoal: se a ASL não é inglês, porque a Tia Mary, que tornou-se surda alguns anos atrás, fala e sinaliza ao mesmo tempo? Se a ASL é a língua preferida da comunidade Surda, porque muitos distritos escolares utilizam sistemas de códigos manuais para o inglês? E, é claro, aquela que é provavelmente a pergunta mais comum em qualquer situação inicial de ensino da ASL: a língua de sinais é universal? Em 1982, Ingram apontou que “recentemente, em cursos de ASL, os alunos começam perguntando sobre datilologia e outras formas de língua sinalizada” (220). O ensino da ASL, do grupo de pessoas que a utiliza e dos que não a utilizam, pode conduzir a discussões esclarecedoras sobre o *status* e o valor da ASL.

Também é importante que os alunos de ASL estejam alertas para uma das maiores questões sociolingüísticas da comunidade Surda hoje: a variação lingüística e as línguas que resultam do contato entre a ASL e o inglês. Lucas e Valli (1989: 13) identificam um modelo parcial das situações de possível contato de línguas na comunidade Surda norte-americana, de acordo com as características dos participantes.

- surdos bilíngües com ouvintes bilíngües;
- surdos bilíngües com surdos bilíngües;
- surdos bilíngües com ouvintes monolíngües em inglês falado;

- ouvintes bilíngües com surdos que empregam inglês sinalizado;
- surdos bilíngües com surdos que empregam inglês sinalizado;
- surdos que empregam inglês sinalizado com ouvintes monolíngües em inglês falado;
- surdos que empregam inglês sinalizado com ouvintes bilíngües;
- surdos que empregam inglês sinalizado com surdos monolíngües em ASL;
- surdos bilíngües com surdos monolíngües em ASL;
- surdos monolíngües em ASL com ouvintes bilíngües.

Uma introdução holística às línguas sinalizadas, certamente, não pode explicar em detalhes as questões resultantes desse contato entre línguas. Os alunos podem, contudo, começar a compreender as diferenças envolvidas nas escolhas lingüísticas pelas pessoas surdas de todo o país. Eles podem se conscientizar a respeito dos complexos limites mentais e físicos impostos ao corpo quando ele utiliza os sistemas de inglês sinalizado (Marmor e Petitto, 1979; Supalla, 1986). O meio acadêmico é, em nossa opinião, o lugar mais apropriado para discussão das implicações lingüísticas e culturais das escolhas de língua disponíveis aos Surdos nos Estados Unidos atualmente.

Um curso holístico introdutório pode servir como um excelente veículo de instrução sobre a história da ASL (como foi discutido no capítulo 1), bem como uma introdução para as pesquisas com a ASL. Breves resumos dos trabalhos pioneiros de William C. Stokoe (Stokoe et al., 1965), das descobertas surpreendentes de Klima e Bellugi sobre a aquisição de língua por crianças Surdas (Klima e Bellugi, 1979), das lendas, folclores e da teoria de mudança histórica de Frishberg

(Frishberg, 1975, 1988), dos fascinantes estudos de Battison sobre os empréstimos lexicais na ASL (Battison e Cogen, 1978), dos estudos de Supalla e Newport sobre as relações morfológicas entre os pares de substantivo e verbo na ASL (Supalla e Newport, 1978), das reveladoras reflexões culturais de Padden e Humphries (Padden e Humphries, 1988) e do trabalho de outros incontáveis pesquisadores criam um grande interesse entre os alunos adultos, que quase sempre possuem pressuposições ingênuas sobre a lingüística da ASL. Referências breves e simplificadas a esses trabalhos lingüísticos e culturais produzidos por pesquisadores respeitados eliminam, já no início, preconceitos sobre a simplicidade da estrutura gramatical da ASL e sobre a sua comunidade de usuários.

De fato, alunos ouvintes adultos geralmente se surpreendem com a discussão dos aspectos básicos da fonologia e morfologia da ASL. Os modos visuais/gestuais da língua são com certeza extremamente diferentes dos modos orais/auditivos que os alunos ouvintes utilizam em suas línguas nativas. Eles aproveitam para aprender como pronunciar (produzir) segmentos da língua e itens lexicais isolados da ASL, ao mesmo tempo que satisfazem sua curiosidade cognitiva sobre as potencialidades do modo de comunicação visual/gestual.

Enquanto ambientes naturais aceleram a aquisição de habilidades comunicativas, os ambientes formais permitem o aprendizado de regras explícitas que o estudante pode aplicar adequadamente em situações específicas. Os adultos geralmente respondem favoravelmente para as estratégias de aprendizagem que correspondam aos estilos específicos que eles desenvolveram no decorrer dos anos. Eles normalmente expressam uma preferência por um ambiente de aprendizagem de língua mais estruturado do que por ambientes mais naturais, pelo menos

nos estágios iniciais. Uma vez que uma base sólida seja estabelecida na segunda língua, cabe a eles escolherem um programa de imersão como próximo passo (O'Grady, Dobrovolsky e Aronoff, 1989).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A principal função do professor de segunda língua é contribuir para que o “input” da língua-alvo seja compreensível (Richard-Amato, 1988). Entre os aspectos lingüísticos desse “input” simplificado que parecem promover a compreensão por parte dos alunos de segunda língua, incluem-se (Hatch, 1979):

- ritmo mais lento e articulação mais clara para facilitar a identificação de palavras e para permitir um tempo maior de processamento;
- emprego de vocabulário de maior freqüência, menos gírias e expressões idiomáticas.
- simplificação sintática, sentenças mais curtas.

Evidências consideráveis demonstram que a fala de babás, estrangeiros e professores mostram-se significativamente mais “simplificadas” do que a de falantes nativos e esse cuidado claramente auxilia na compreensão do *input* (Richard-Amato, 1988; Scarcella e Krashen, 1980). Ao longo dos exercícios, o currículo *Vista Signing Naturally* faz uso de algumas estratégias com o intuito de tornar o processo de aquisição mais fácil para os estudantes. Pequenas atividades de representação teatral são bastante empregadas para promover trocas interativas simplificadas entre os estudantes. A velocidade de sinalização,

embora fluente, é deliberadamente reduzida em relação às conversas normais entre sinalizadores nativos de ASL.

A apresentação de conteúdos em espiral é uma outra estratégia que auxilia os estudantes na aquisição de conceitos da língua. Com essa abordagem, “conteúdos ou habilidades são ensinados com uma profundidade cada vez maior a cada nível subsequente de ensino. Desse modo, algumas informações ou conhecimentos podem ser introduzidos em um curso ou programa para serem abordados mais tarde no mesmo curso, ou mesmo em outro curso dentro do programa” (Baker-Shenk e Cokely, 1980b: 183).

O ensino de classificadores descritivos se adapta bem à abordagem em espiral. A ASL possui uma vasta e rica classe de palavras conhecida como classificadores (ver o capítulo 2). O instrutor pode ensinar características físicas do corpo humano e estilos de roupas já no início dos cursos de ASL, de forma que os alunos possuam a linguagem adequada quando precisarem descrever outras pessoas em conversas diárias. A habilidade de descrever características simples (i.e. cabelo liso e longo, barba cheia) no início do processo de aprendizado da língua é bastante útil.

Um retroprojetor pode ser usado para apresentar uma amostragem de barbas e estilos de cabelos ao se estudar os classificadores para o corpo e para roupas. Os alunos repetem os sinais do mesmo modo que eles foram ensinados pelo professor. Os alunos são mais tarde autorizados a assumir o papel do instrutor, alternando-se ao sinalizar as características físicas e chamando outros membros da classe para ir até o retroprojetor e apontar qual dos elementos foi demonstrado. Os alunos se desenvolvem nos momentos em que tentam produzir corretamente os classificadores. Eles também tornam-se mais aptos

para reconhecer erros na produção de seus colegas e podem usar essa discriminação para monitorarem a si mesmos e produzirem seus próprios sinais de forma correta. Quando um erro óbvio for produzido, o instrutor pode oferecer ajuda.

Em outra ocasião, uma variedade de fotos de roupas e cabelos da moda podem ser obtidos, pedindo que cada aluno traga duas fotos de revista para a sala de aula – uma representando um cabelo ou um estilo de roupa da moda e outro, algo mais conservador. Os alunos podem usar essas figuras para treinar a identificação de outras pessoas de forma hábil e rápida.

A abordagem de apresentação em espiral para o ensino de classificadores integra-se com muitas atividades diferentes. Uma técnica indutiva que contribui para os alunos aprenderem a descrever outras pessoas fluentemente é realizar uma atividade extra-classe, em um local bastante movimentado, como a cantina da escola ou o *shopping* mais próximo. Os alunos trabalham em duplas. Cada membro do par terá o objetivo de descrever tantas pessoas quanto possível num determinado período de tempo. Não somente os alunos começarão a aumentar a sua velocidade de produção de classificadores de identificação, como também passarão a perceber quais informações são essenciais para a compreensão de seus colegas de classe e quais simplesmente desperdiçam tempo, no que se refere à informação descritiva de identificação.

O currículo *Signing Naturally* oferece um exercício interativo que aborda a identificação de pessoas de uma maneira mais dedutiva (Smith, Lentz e Mikos, 1988). Algumas normas para identificação e descrição de pessoas são apontadas no início, na ordem em que elas são geralmente empregadas pela comunidade Surda: gênero primeiro, seguido de altura, tipo do corpo, cor do cabelo, tipo de corte, características faciais

distintas, etc. Os alunos são encorajados a confirmar se seus interlocutores sabem sobre quem eles estão falando durante o processo de identificação. Após as normas tornarem-se familiares, diálogos estruturados são oferecidos aos estudantes, nos quais a identificação, a confirmação, a correção, o reconhecimento e a reconfirmação são repostas específicas nos exercícios de gramática.

A Língua de Sinais Americana pode ser ensinada pelo uso de diversas metodologias e abordagens. Até mesmo o programa *Signing Naturally*, que promove uma abordagem interativa basicamente funcional para o ensino de língua, utiliza diversas sub-estratégias em seus planos diários. Por exemplo, os vídeos destinados aos alunos oferecem repetições de palavras ou de sentenças recentemente apresentadas com o intuito de ajudar na pronúncia correta de estruturas complexas, uma característica típica da abordagem audiolingual. A mão de fato pode ser “mais rápida do que os olhos”, e esse fenômeno é reconhecido e confrontado através do uso de *replays* excelentes. Esse método de repetição tem caído em desuso nos anos mais recentes; os pesquisadores descobriram que a aquisição de língua se dá através da experiência e a “experiência pode fazer uso de qualquer coisa que esteja disponível no momento, *inclusive o que foi memorizado recentemente*” (Scarcella e Krashen, 1980: 34).

Em contraste com essa técnica audiolingual, há uma hipótese que sugere que a repetição de textos uma narrativa que seja apenas uma seqüência temporal de eventos pode não ser suficiente para gerar uma experiência sólida de aprendizagem de língua. De acordo com a hipótese “episódica”, uma narrativa – ou qualquer outro texto – será compreendida e lembrada mais facilmente se estiver organizada em *episódios* (Oller e Richard-Amato, 1983). “A organização em episódios exige

tanto a *motivação* criada pelo conflito como a *seqüência lógica* necessária para o bom enredo que seja coerente com a experiência” (Richard-Amato, 1988:47).

Uma lição em ASL pode incorporar uma organização episódica no nível mais simples. Um foto pode ser entregue a um grupo de três estudantes. A foto revela um conflito, tal como um homem irritado ao lado de seu carro que acabou de ser demolido por um caminhão. Pede-se que um dos estudantes descreva a foto e que outro conte o que aconteceu no momento imediatamente anterior à foto. Um terceiro estudante inventa o que aconteceu depois. É dado um tempo para que os alunos criem sentenças e para praticarem antes que contem a história para a classe. A discussão subsequente focalizaria não apenas o uso correto da ASL, mas a seqüência da história e a experiência imaginada compartilhada pelos três alunos.

Um plano de aula episódico pode também prever a intensa recorrência de narrativas seqüenciadas em diversos pontos do currículo, através do uso de representação e atividades de dramatização. A abordagem interativa se integra muito bem com a organização em episódios. Oller (1989) sugere que os alunos e instrutores trabalhem juntos com os eventos de uma narrativa até que eles tenham conseguido conectar todas as partes numa história significativa. Isso pode ser feito através da apresentação do episódio, de uma rica dramatização ou de uma história em vídeo. Perguntas fechadas (de resposta “sim” ou “não”) e abertas (que pedem informações) sobre o que acabou de acontecer suscitam uma interação intensa entre os alunos e o professor. Observações posteriores podem focalizar o texto ou detalhes subentendidos na história. A elaboração dependeria do nível de competência lingüística dos alunos. Nesse momento, encoraja-se os alunos a imitar elementos do diálogo.

Formas lingüísticas mais difíceis devem ser mantidas dentro do nível de desenvolvimento do aluno – mesmo quando o programa de exercícios for em espiral –, com o instrutor encorajando os estudantes a “parafrapear, traduzir, interpolar, extrapolar, resumir e rever a base textual de diversas formas diferentes” (Oller, 1989: 12). Os alunos interagem muito com a exploração de materiais organizados em episódios.

Essas conversas compartilhadas entre os alunos podem ser efetivamente introduzidas em uma abordagem cognitiva, conduzindo a resultados mais comunicativos. Por exemplo, um instrutor pode querer ensinar certos movimentos repetidos que geralmente ocorrem com os verbos na ASL para indicar o tempo de duração ou a frequência de uma ação (aspectos temporais). O movimento lento, elíptico (suave) de MUITO TEMPO é diferente de, digamos, o movimento repetitivo, curto e direto de REGULARMENTE (Baker-Shenk e Cokely, 1980a). Uma lista com os vários movimentos projetada numa tela ajudará o instrutor a introduzir esses aspectos temporais. Para encorajar os alunos a utilizar a modulação apropriadamente, o instrutor pede aos alunos que digam quais são seus restaurantes favoritos e com que frequência eles vão lá. Muitos alunos conseguirão utilizar alguns sinais corretos, utilizados pela comunidade Surda. Outros não saberão sinal algum, nem como explicar em ASL onde está localizado seu restaurante favorito. O instrutor pode demonstrar como descrever um restaurante e como localizar um determinado lugar utilizando pontos de referência. Ele se assegura de que o vocabulário seja aumentado para que se cubra não apenas as modulações temporais dos verbos, mas a variedade de sinais necessária para indicar UMA-VEZ-NA-VIDA-OUTRA-NA-MORTE, NUNCA, etc. Se o instrutor empregar essas técnicas interativas com sucesso, os

alunos logo estarão sentindo-se à vontade para descrever seus restaurantes favoritos, até mesmo para incluir pequenas anedotas relacionadas a visitas recentes. O instrutor promove uma prática intensa de segmentos específicos da língua, porém o plano de aulas é integrado numa atividade interativa, ou mesmo comunicativa.

Nos trechos do vídeo *Signing Naturally* em que os Surdos e os alunos ouvintes são vistos interagindo em situações discursivas aparentemente normais, os alunos pedem aos interlocutores Surdos que repitam uma frase, ou uma palavra digitalizada, tal como eles fariam em uma situação da vida real. Isso mostra para os alunos que eles também têm permissão de não entender algo e de pedir uma repetição. Reduz-se, assim, o filtro afetivo ou estado de ansiedade do estudante (Ellis, 1986). Com uma atmosfera de aceitação, os alunos sentem-se menos ansiosos nos momentos em que não são capazes de compreender perfeitamente. Eles viram com seus próprios olhos, nos vídeos, outros alunos pedindo para que os Surdos repetissem uma informação e isso aumenta sua confiança para que seguir a mesma estratégia quando eles, da mesma forma, não entenderem.

Alguns métodos de instrução em segunda língua incluem um período específico no qual os alunos não devem falar, apenas praticar silenciosamente. Os cursos de ASL geralmente oferecem exercícios de preparação visual antes de exigir dos alunos uma produção correta dos sinais. Alunos ouvintes estão ligados auditivamente ao seu ambiente e precisam de um período de transição antes de começarem a se orientar pela visão. Os educadores de segunda língua, tanto das línguas faladas como sinalizadas, estão descobrindo que a compreensão dos alunos de uma língua também contribui para a produção.

Se o programa de ASL não possui um curso separado sobre a lingüística da ASL, os professores podem querer oferecer aos alunos artigos sobre a gramática da ASL. Por exemplo, no início do processo de aquisição de língua, logo após terem sido expostos aos conceitos dos pares verbais e nominais, seria um bom momento para passar aos alunos o artigo de Supalla e Newport (1978), *How Many Seats in a Chair?* (“Uma cadeira tem quantos assentos?”). Uma vez que esse artigo é difícil para o aluno comum que não possui um conhecimento lingüístico, o instrutor pode decidir não fazer avaliação sobre o material. Perguntas para guiar a leitura podem ser oferecidas e uma seção de estudos pode ser combinada, na qual os alunos podem ler e discutir o material. O instrutor pode pedir que eles entreguem comentários sobre o texto ou que respondam a algumas perguntas em inglês fora da aula regular, após a sua discussão.

Idealmente, contudo, pesquisas dessa natureza devem ser colocadas em um curso sobre a lingüística da ASL; esse curso deve ser oferecido logo após o aluno ter iniciado a aquisição paralela dos conceitos sintáticos, semânticos e pragmáticos na aulas de ASL. Há muitos livros e artigos de pesquisa disponíveis excelentes, que fascinarão os alunos iniciantes nos cursos de ASL que se matriculam achando que vão aprender apenas alguns gestos manuais. É claro que um programa de bacharelado ou mestrado em estudos de línguas sinalizadas pode também oferecer um curso avançado de teoria lingüística, conduzido em ASL.

CURSO SOBRE CULTURA SURDA

Um curso bem-sucedido em cultura Surda exige que o instrutor possua uma compreensão profunda de cultura em

geral e da cultura Surda em particular. Nas aulas de língua, padrões e comportamentos culturais podem ser ensinados tanto implicita como explicitamente através de métodos interativos.

Por exemplo, atrair a atenção de um Surdo de forma apropriada é um aspecto essencial da cultura Surda. As pessoas não podem conversar se elas não estiverem encarando-se mutuamente e atentas para a mensagem visual. Um instrutor pode conseguir a atenção de toda uma sala, apagando e acendendo a luz diversas vezes. Segundo Bienvenu e Colonomos, no vídeo *Rules of Social Interaction* (“Regras de interação social”), os Surdos reconhecem uma velocidade e frequência apropriadas/não-apropriadas para essa tática de atenção visual. O instrutor não precisa fazer referência para o fato de que essa é uma maneira aceitável de ganhar atenção na comunidade Surda. Se a estratégia é utilizada naturalmente pelo instrutor, os alunos certamente a empregarão também.

O arranjo das cadeiras na sala de aula de ASL deve ser cuidadosamente considerado. A visibilidade é essencial para qualquer discussão em sala. A filas de cadeiras tão comuns nas salas de aulas típicas de qualquer universidade permitem apenas uma interação limitada (Hall, 1966). O instrutor de ASL pode encorajar um arranjo de cadeiras mais interativo, fazendo com que os estudantes movam suas mesas em um semi-círculo ou em um círculo completo, antes que as atividades da aula se iniciem. Os alunos aprenderão rapidamente a rearranjar as cadeiras logo que entrarem na classe, pois saberão que a aula não terá início até que a visibilidade da língua esteja assegurada.

Um exemplo de como as regras sociais da comunidade Surda podem ser ensinadas explicitamente envolve apenas uma cadeira e um bom instrutor bilíngüe/bicultural. Esse exercício

mostra como conseguir a atenção de uma pessoa Surda com o objetivo de passar alguma informação. Para que possam participar produtivamente dessa atividade, os alunos já devem ter sido expostos à estrutura gramatical das sentenças em ASL, às perguntas abertas e fechadas, à negação, às perguntas retóricas, às condicionais e devem ter um domínio básico da língua. Isso permitirá a eles discutir em ASL formas eficientes e adequadas de agir para chamar a atenção.

Escolha um aluno para assumir o papel da pessoa Surda. Esse aluno senta-se em uma cadeira na frente da sala, de costas para o resto da turma. O instrutor irá riscar uma linha por toda a extensão da lousa. Em um extremo da linha aparece uma foto de um rosto sorrindo, representando o conceito “aceitável”. No outro extremo está um rosto de desaprovação, representando a idéia de “questionável”. Um de cada vez, os alunos pegam um pedaço de papel de uma pilha contendo diversas estratégias para se chamar a atenção. Nos pedaços de papel estarão escritos comandos de ação que correspondam às estratégias usadas em algum momento pelos ouvintes para conseguir a atenção de uma pessoa Surda:

- Bater gentilmente no ombro por duas vezes;
- Bater uma vez no joelho esquerdo com força;
- Jogar cuidadosamente as chaves ao lado do ombro esquerdo da pessoa;
- Apagar e acender a luz rapidamente por seis vezes;
- Jogar seu sapato no pé da pessoa;
- Pegar o queixo da pessoa e fazer com ela se vire para você;
- Bater com força quatro vezes na parte de trás da cadeira onde a pessoa está sentada;

Jogar um pedaço de papel amaçado nas costas da pessoa;
Sacudir uma mão no raio de visão da pessoa;
Bater na cabeça da pessoa com um livro;
Bater palmas com força atrás da pessoa;
Pisar no chão com força por três vezes.

Cada aluno seguirá o comando impresso no pedaço de papel que pegou. O papel do Surdo é representado cada vez por um aluno diferente. Depois do comando ser executado, o instrutor perguntará à classe o lugar adequado para essa estratégia dentro do contínuo que liga os dois extremos. Por exemplo, ao discutir a tática de bater o pé no chão com força, alguns estudantes podem argumentar que eles viram alguns Surdos fazendo isso. Outros podem sugerir que se houver fogo, esse tipo de atitude é inapropriado. Os prós e contras da aceitabilidade ou inadequação são levantados em uma discussão na sala. A polidez é balanceada pela conveniência, urgência e perigo.

Depois de a classe ter discutido onde a marca do giz deve ser colocada e porquê, o aluno que fez o papel do Surdo deve responder se ele concorda ou não com essa colocação, antes que seja determinada a marca final na lousa. Oller (1979: 20) declara que “não importa o quanto dizem a você ou o quanto você pode inferir, você não terá, de longe, a informação disponível a uma pessoa que experimentou o evento em carne e osso”. Algumas vezes, a pessoa que experimenta uma certa estratégia irá reagir ou sentir de forma diferente em relação aos outros alunos que baseiam suas opiniões apenas em observações. O instrutor deve oferecer uma informação sobre onde a marca deve ser colocada na escala apenas se os alunos não conseguirem captar a norma cultural desses comportamentos. Embora

esse exercício seja planejado previamente pelo instrutor, uma boa discussão pode ser levantada entre os alunos, gerando também alguma experiência comunicativa/interativa.

Uma seqüência para essa atividade pode ser a apresentação do vídeo, *Rules of Social Interaction* (ver Anexo 1). Esse vídeo oferece uma excelente visão geral sobre a interação social entre os Surdos. Ele pode ser usado para gerar uma discussão que reforce e refine as percepções dos alunos adquiridas na atividade anterior (estratégias para chamar a atenção). Deve-se observar que, se um curso de cultura Surda é ensinado por um sinalizador nativo, comportamentos culturalmente apropriados também serão implicitamente assimilados, de forma natural e confortável, através da interação normal em sala de aula.

Outra atividade explícita que pode ser adaptada para uma aula introdutória de cultura Surda é chamada *Stand up and be counted* (“Levante e marque presença”) (Simon, Howe e Kirschenbaum, 1972). Cinco cartazes são espalhados pela sala, distantes o suficiente para que grupos se formem ao seu redor, sem se amontoarem. Os cartazes são rotulados “Concorda completamente”, “Concorda em parte”, “Neutro”, “Discorda em parte” e “Discorda completamente”. O instrutor sinaliza uma frase referente à aspectos da cultura Surda que foram discutidos apenas superficialmente em aula. Os alunos juntam-se próximos ao cartaz que melhor descreve sua reação. Após algumas breves discussões entre os membros de cada grupo, eles elejem um voluntário para explicar a toda a classe o porquê de eles escolherem aquela posição particular. Cada grupo se pronuncia antes que uma interação entre eles seja permitida. Apenas uma pessoa por vez deve falar. Abaixo, seguem algumas amostras às quais os alunos devem responder:

“Se pudessem, todos os Surdos iriam escolher tornar-se ouvintes”

“Dançar com a música é a atividade favorita na comunidade Surda”

“É aceitável segurar nas mãos dos Surdos para conseguir a sua atenção”

O uso dessa excelente atividade encoraja os estudantes a explorar as crenças e comportamentos culturais ao invés de memorizarem “regras” culturais citadas pelo instrutor. Os alunos têm a oportunidade de discutir suas experiências pessoais com os colegas (“Eu vi um usuário nativo da ASL no bar na semana passada, dançando intensamente, portanto os Surdos devem gostar de música”, “Meu primo Surdo me disse que quando ele era garoto, gostava de colocar suas mãos no piano na escola estadual de surdos e sentir as vibrações durante a música”), e avaliá-las com uma visão crítica ao invés de uma mera aceitação.

Richard-Amato (1988) acredita que durante essa atividade o instrutor deve funcionar como um facilitador, não um participante, para que os alunos possam expressar seus pontos-de-vista. Pedese que os alunos ouçam cuidadosamente e sem juízo de valor, esclarecendo as idéias dos colegas e aceitando suas opiniões, mas também reservando-se ao direito de declarar suas próprias opiniões e sentimentos e exigirem que sejam respeitados. Os alunos devem perguntar para o professor a sua opinião sobre uma determinada questão somente depois que todos tiverem tido a chance de se expressar livremente.

Explorar os valores culturais de qualquer grupo pode ser fascinante e confuso. Cultura não é um conjunto de regras escritas. Ela é composta de interpretações que uma pessoa ad-

quire, quase inconscientemente, para fazer sentido do que está ocorrendo no mundo (Geertz, 1973). A atividade em sala descrita acima, conduzida em ASL, abre a discussão para as variações e as diferentes respostas percebidas por alguns alunos em seu contato limitado com usuários da ASL.

Uma seqüência dessa atividade pode se dar convidando diversos membros da comunidade Surda para participar de uma aula, respondendo às mesmas questões previamente levantadas e discutidas pelos alunos. Uma compreensão mais profunda da cultura Surda pode ser adquirida quando se aprende diretamente com as pessoas que valorizam e respondem positivamente aos seus próprios padrões culturais. O exercício “Levantar e ser contado” permite aos alunos explorar por eles mesmos comportamentos culturalmente apropriados e, conseqüentemente, pode vir a facilitar os seus diálogos com os visitantes Surdos.

Uma mesa de debatedores Surdos também pode oferecer uma oportunidade para os alunos observarem as estratégias implícitas utilizadas entre os visitantes Surdos para conseguir a atenção de outra pessoa durante a discussão. Uma última atividade pode ser praticada no momento seguinte à discussão dos alunos com os visitantes Surdos. Opiniões sobre qual estratégia é mais bem-sucedida podem ser compartilhadas. O professor pode encorajar os alunos a utilizar esses comportamentos em suas futuras interações com pessoas surdas. Os alunos também podem ser elogiados pelas estratégias que eles empregaram durante as discussões, nos momentos em que eles conseguiram, com êxito, atrair a atenção dos Surdos participantes.

Muitos outros padrões culturais, valores e comportamentos podem ser explorados em um bom curso de cultura Surda: introduções, despedidas, tomada de turno conversacional,

alternância de códigos, critérios para aceitação e não aceitação na cultura, folclore e jogos artísticos com sinalização, normas de grupo, identidade e etc. Respeito e compreensão das crenças e da cultura da comunidade Surda podem começar já na sala de aula, através de um ensino esclarecido, por um professor bilíngüe/bicultural.

AVALIAÇÃO

Existe uma grande variedade de instrumentos de avaliação que podem ser aplicadas na aula de ASL. Os instrutores podem escolher um teste simples que seja designado para avaliar apenas um componente ou uma habilidade. A capacidade do estudante de flexionar o verbo corretamente ou de produzir um determinado item lexical pode ser testada dessa maneira. Esses testes são relativamente fáceis de serem elaborados. Oller e Perkins (1978, 39) alertam, contudo, que “porque os testes focalizados em um único ponto não exigem que a pessoa lide com a língua da forma que ela normalmente faria enquanto assiste televisão, conversa com amigos ou lê e escrever cartas, eles têm o potencial de distorcer as estimativas de proficiência”.

Testes integrados refletem um uso mais natural da língua do que os anteriores, porque neles os itens avaliados não são tratados isoladamente. Esses testes podem ser mais difíceis de elaborar; são necessárias gravações de vídeo para captar um registro permanente da habilidade de sinalização do aluno. Independentemente do tipo de teste que for escolhido, porém, pode ser difícil definir exatamente o que está sendo testado.

Vamos considerar o exemplo de um instrumento aparentemente simples de teste. Suponha que um instrutor decida

avaliar a habilidade do aluno de imitar um sinalizador nativo em um vídeo gravado. O modelo no vídeo sinalizaria uma frase simples em ASL, aqui apresentada na forma de glosa, como ONTEM, CARTÃO ENVIAR EU (“Eu enviei um cartão ontem”). A sentença seria sinalizada uma vez e seria dado ao aluno um tempo suficiente para que imitasse o que foi visto na tela. Uma câmera gravaria a resposta do aluno. O modelo então sinalizaria exatamente a mesma sentença da primeira vez, porém executando ENVIAR para uma direção diferente. Esperando mais um momento, o aluno copiaria o modelo novamente. Em cada uma das vezes, o Surdo sinalizaria sempre uma sentença idêntica – exceto pela direcionalidade do verbo – e o aluno teria que imitar o que foi sinalizado.

Ao analisar a gravação dos alunos, o instrutor deve estar ciente de que o teste avalia muito mais do que a habilidade dos alunos de imitar os sinais de outra pessoa. Está sendo testada também sua memória curta e sua habilidade de determinar se a imitação deve ser feita de forma idêntica ou como um espelho. Além disso, o instrumento de teste pode avaliar a incorporação de sujeitos e objetos e analisar objetivamente a pronúncia dos sinais na sentença.

Os instrutores devem estar atentos para quais elementos serão avaliados. Se uma tarefa vai ser chamada de teste de língua, ela deve “exigir um processamento que envolve relacionar o discurso aos contextos de experiência externos à forma lingüística *per se*” (Oller, 1979: 407). Se alguns pontos foram perdidos porque o aluno pronunciou ENVIAR com a configuração de mão (CM) em A ao invés da CM em O, o instrutor deve explicar claramente que essa distinção faz uma diferença crítica. Além disso, se um teste simples for empregado por mera

conveniência ou para facilitar a aplicação de notas, os alunos devem estar cientes da razão por trás da escolha desse tipo de teste.

Um instrutor pode também considerar o argumento de Swain (1985) para a importância da função da expressão (nesse caso, a imitação do que é visto na tela) no aprendizado da língua. Swain argumenta que após o significado da frase ser compreendido, é que o aluno passa a poder focalizar a forma. Desse modo, é possível que uma boa produção seja um sinal de boa compreensão e vice-versa. O teste acima, portanto, pode ser útil para avaliar ambos componentes da interação.

Os professores também podem aplicar testes que não terão nota. O teste pode ser empregado somente ou parcialmente pelo seu valor educacional (o aumento da motivação que acompanha a situação de testes). Se o instrutor está ciente da razão por trás da avaliação e os alunos a compreendem, um pseudo teste pode servir como uma excelente ferramenta educacional.

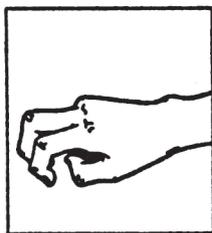
Newell (1995) relata que existe um consenso entre os professores de ASL, de que é muito importante que eles sejam capazes de usar métodos de avaliação sensíveis e eficientes. Os entrevistados na pesquisa de Newell consideravam esse um critério de alta importância, independente de seu próprio ranqueamento na habilidade de sinalizar (nativo/como nativo, próximo ao nativo e avançado).

TESTAR HABILIDADES DE EXPRESSÃO E RECEPÇÃO EM ASL

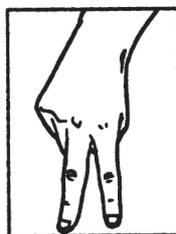
Um equipamento de vídeo oferece aos instrutores meios de obter um registro fiel das habilidades de sinalização e com-

preensão dos alunos e elimina a necessidade de escrita da ASL.

Os professores podem usar narrativas mudas em vídeo para ensinar gramática da ASL. Em um dos métodos, o professor escolhe uma certa construção gramatical para ser ensinada e então seleciona uma narrativa em vídeo que será usada como um instrumento de ensino (as narrativas são mudas, sem legenda). Os alunos assistem ao vídeo e pede-se, então, que eles descrevam as cenas em ASL, utilizando as construções gramaticais que o professor solicitou. Antes do teste, pequenos trechos da história são editados numa determinada ordem na fita de vídeo. Os alunos são colocados, um a um, em frente à câmera de vídeo enquanto assistem aos trechos do teste em um monitor.



Pernas curvadas = animais



Pernas eretas = pessoas

Figura 9: CLASSIFICADORES PARA DISTINGUIR ANIMAIS DE PESSOAS

Os vídeos podem ser utilizados, por exemplo, para testar os classificadores pronominais. Um trecho em vídeo mostra um garoto passeando contente por uma pequena trilha. Os alunos devem sinalizar imediatamente o que eles vêem, lembrando-se de utilizar os classificadores apropriados sempre que possível. O instrutor pode olhar as fitas dos alunos mais tarde para dar notas à produção, à orientação da palma da mão e ao caminho do movimento do classificador para PESSOA,

levando em consideração que há diversas formas corretas de utilizar esse classificador para representar uma pessoa andando em uma trilha.

Outra parte do vídeo pode incluir uma gravação de dois coelhos saltitando num jardim. Esse trecho exigiria que os alunos demonstrassem os classificadores apropriados para animais, não os empregados para pessoas (ver figura 9).

O instrutor pode elaborar um instrumento de avaliação de modo que quaisquer dos referentes classificadores – tamanho, forma, pronomes, nomes, animados ou inanimados, singular ou plural, etc – podem ser avaliados. Os trechos do vídeo devem ser selecionados cuidadosamente para que os alunos não se confundam com possibilidades excessivas de sinalização. Obviamente, os alunos devem ser previamente avisados sobre que tipos de princípios gramaticais espera-se que eles produzam e sobre como eles serão avaliados (pronúncia correta, fluência, retenção da memória, narrativa *versus* sinais isolados, etc).

Os instrutores podem também gravar os alunos descrevendo em ASL os detalhes de uma foto ou uma gravura. Essa atividade pode ser um teste para avaliação de pontos específicos da língua previamente ensinados nas aulas.

Um único instrumento de teste pode determinar o avanço dos alunos em várias áreas. Por exemplo, pode-se mostrar a eles uma foto de uma cama de casal com pernas de metal no meio de um grande gramado, em frente a uma área montanhosa. Os alunos têm um determinado limite de tempo para descrever o que eles viram na foto e são filmados enquanto descrevem. O instrutor pode limitar a avaliação apenas ao uso de classificadores ou oferecer algum prêmio em créditos para os alunos que utilizarem outros elementos lingüísticos, tais

como relações locativas adequadas, aberturas conversacionais ou o uso de questões retóricas. Por exemplo, um aluno pode indicar que a foto é estranha e então proceder em sua explicação: “Uau! Essa é mesmo uma foto esquisita. Você sabe por quê? A cama está lá fora, no meio de um gramado!”

Cokely (1982) elaborou um interessante arranjo interativo que permite aos instrutores avaliar o progresso dos alunos. Nesse arranjo, um aluno entrevista o outro. Os instrutores fornecem a informação necessária sobre os papéis que eles devem representar. Durante a entrevista, os instrutores podem focalizar a avaliação de vocábulos, características gramaticais ou comportamentos conversacionais dos dois alunos. Como atividade adicional, a turma pode usar suas habilidades em ASL para discutir o resultado da entrevista logo em seguida.

Os alunos devem saber antecipadamente em que eles serão testados. No nível iniciante, as informações sobre os testes (datas, horas, materiais, etc) podem ser acrescidas de informação escrita passada ao final da aula. Exames aplicados nas turmas avançadas, contudo, deveriam ser explicados apenas em ASL. Nessa hora, os alunos devem saber como transmitir suas dificuldades de comunicação, fazer perguntas, esclarecer mal-entendidos, além de estarem atentos para as expectativas culturais (Hall, 1989) de terem que admitir quando algo não for compreendido.

O USO DE TESTES ESCRITOS NA AULA DE ASL

Informações sobre artigos passados na aula podem ser avaliadas em um típico teste escrito: redação, verdadeiro/falso, respostas curtas ou múltipla escolha. Os alunos recebem a informação na forma escrita e respondem com papel e caneta.

Contudo, uma abordagem bimodal pode também ser utilizada. Os itens do teste podem ser sinalizados pelo instrutor e a respostas escritas pelos alunos.

Testes de múltipla escolha nesse formato duplo podem ser empregados para avaliação de aspectos gramaticais. Um instrutor de ASL pode elaborar um teste de múltipla-escolha filmando um falante nativo modelando elementos gramaticais corretos e incorretos. Os alunos circulam uma resposta correspondente na folha de prova. Esse tipo de teste de múltipla escolha pode ser usado para avaliar pronúncia, escolha de palavras, gramática no nível da sentença, estrutura do discurso e conhecimento cultural.

MATERIAIS DE INSTRUÇÃO

Os programas de ASL exigem os mesmos recursos de qualquer programa ou centro de aprendizagem de línguas faladas, com exceção do laboratório audiolingual. Para ser eficiente, eles devem ter disponível gravações de vídeo de alta qualidade e aparelhagem para utilizá-las. Além disso, o programa deve ter um laboratório de línguas para uso de vídeo equipado com uma boa coleção de vídeos sobre cultura Surda e ASL para que os alunos possam assistir fora das aulas.

TEXTOS

Diversos livros excelentes estão agora disponíveis para serem utilizados na sala de aula de ASL. Dois já foram previamente discutidos neste capítulo e estão incluídos nos Anexos, onde também encontra-se uma listagem selecionada de outros livros de ASL.

VÍDEOS

Como já foi mencionado, os vídeos são um componente importante de qualquer programa em ASL. Diversos vídeos comerciais sobre ASL e a cultura Surda estão hoje disponíveis. Uma lista parcial está incluída no Anexo 1. Embora sejam importantes como recurso educacional, os vídeos não podem substituir a interação face-a-face com usuários fluentes da língua. Poucos vídeos comerciais disponíveis hoje em dia oferecem estratégias para uma abordagem interativa-comunicativa do aprendizado da ASL. Contudo, uma excelente abordagem funcional é oferecida nas fitas de *Signing Naturally*. Todas as lições gravadas são apresentadas em ASL, sem o uso da voz, inglês escrito ou glosas. Muitas das apresentações no vídeo são repetidas em velocidade normal ou reduzida. Os alunos compram seus próprios textos em vídeo. As fitas do currículo *Bravo ASL!* também ganharam diversos prêmios e apresentam-se como um excelente recurso educacional.

Outros vídeos variam, desde pobres lições de ensino de vocabulário até excelentes atividades de interação sinalizada. A maioria das fitas comerciais focalizam a população adulta, mas muitas estão agora se voltando para as crianças Surdas. Os instrutores e administradores dos programas deverão pesquisar um pouco antes de comprar vídeos comerciais.

Vídeos locais são uma boa fonte de aprendizagem da língua. A qualidade e o formato podem sofrer devido à falta de equipamentos adequados, mas esses vídeos podem complementar o currículo de ASL com dialetos locais sinalizados, diglossia e tópicos conversacionais que não aparecem nos vídeos comerciais. Convidar membros da comunidade Surda para participar como consultores de língua para os vídeos pode acabar

criando laços fortes entre os alunos que aprendem a ASL e os seus usuários da comunidade Surda local.

OBJETOS E FIGURAS

Um programa em ASL requer a mesma grande coleção de fotos e objetos que encontramos em qualquer programa de aprendizagem de uma segunda língua falada: retratos de objetos e de ações; figuras com seqüência narrativa; brinquedos de montar para crianças (usados para o ensino de classificadores de tamanho e forma); peças de construção de diversas formas e cores; casas de boneca e móveis; objetos representando animais e pessoas; carrinhos de brinquedo; mapas de países e áreas geográficas locais, etc.

Os objetos e figuras trazem meios não-lingüísticos de compreensão e encorajam o uso da linguagem “aqui e agora”. Figuras usadas regularmente podem ser plastificadas para proteção. Transparências podem ser utilizadas para apresentar vocabulário novo.

CARTÕES

Cartões de diversos tipos têm sido adaptadas para o ensino com os estudantes de línguas faladas. A maioria desses cartões possuem o termo da língua-alvo impresso de um lado com o equivalente em inglês no lado oposto. Os cartões podem ser usados para aprendizado e revisão nos níveis mais elementares de instrução, embora eles dificilmente conduzam a um discurso interativo, comunicativo (Gleason e Pan, 1988).

O uso de cartões para o ensino de ASL pode ser tão perigoso quanto no ensino das línguas faladas. Por exemplo, um cartão usado no ensino da ASL geralmente possui uma figura

contendo um sinal congelado de um lado e uma glosa equivalente do inglês no outro. Isso leva o aprendiz a associar a palavra da ASL com a do inglês. Se a palavra for um objeto comum, usar os cartões pode ajudar o aprendiz a lembrar-se do modo certo de produzir o sinal, digamos, de GATO. Por outro lado, se o cartão mostra uma figura de um verbo em ASL usado normalmente, tal como DAR, um desenho não será capaz de mostrar as inflexões verbais que a ASL contém.

O professor habilidoso pode, contudo, fazer um uso criativo dos cartões. Cartas com configurações de mão podem ser usadas em exercícios para o nível fonológico (pronúncia) de instrução (Bahan e Paul, 1984). Eles podem ser usados como exercícios de descontração durante as aulas regulares ou seções de laboratório. Alguns benefícios interativos são ganhos com esses exercícios porque eles exigem tanto a compreensão como a discriminação no momento de se determinar a adequação da produção e da ordem das configurações de mão.

O uso de cartões pode ir além do simples nível de pronúncia.

Um cartão com uma configuração de mão marcada (nota) (figura 10) pode ser mostrado a um grupo de alunos. Cada aluno deve sinalizar algumas palavras que contenham aquela



Figura 10: EXEMPLO DE UMA CONFIGURAÇÃO DE MÃO MARCADA.

determinada configuração de mão (por exemplo, em ASL: ÓDIO, MELÃO, MOSQUITO, TERRÍVEL). McIntire (1977, 1994) sugere que as crianças surdas adquirem configurações de mão não-marcadas mais rapidamente do que as marcadas, devido à complexa pronúncia das últimas. Num sentido mais geral, a marcação refere-se à presença, mais do que à ausência, de uma característica lingüística particular (Crystal, 1983). Se a teoria de McIntire também se aplica aos estudantes de segunda língua, então os exercícios com cartões são uma boa prática para a produção de configurações de mão e para a revisão de sinais previamente aprendidos.

COMPUTADORES

A maioria dos programas de computador para o ensino de datilologia e de sinais tem sido uma frustração. Os professores reclamam da má resolução dos movimentos dos sinais. Os movimentos e as transições entre palavras sinalizadas possuem uma qualidade artificial. Diversas tecnologias novas estão agora disponíveis, contudo, permitindo que os vídeos sejam apresentados no computador. Essas tecnologias prometem muito para o futuro do ensino da ASL.

Uma dessas novas tecnologias, o videodisco, armazena os segmentos de registros como nas fitas de vídeo. A diferença é que no vídeo a informação é armazenada seqüencialmente. Para localizar um setor específico no fim da fita, o usuário deve mover-se por toda a fita e isso pode levar alguns minutos. Com o videodisco, a informação é armazenada de forma parecida à do disco de computador. Isso permite o acesso randômico à informação gravada em qualquer parte do disco. Dessa forma, o usuário pode localizar a informação em qualquer lugar no

disco de vídeo numa questão de segundos. Combinações integradas de hardware e software – denominadas multimídia – ligam as imagens gravadas no videodisco ao computador, que é então utilizado para armazenar a localização de segmentos do vídeo e de buscas complexas baseadas na ação do aluno, e para rodar a parte selecionada da fita (Ambron e Hooper, 1990).

Drives de CD-ROM para computadores estão bastante difundidos hoje em dia. Recentemente surgiram alguns aplicativos de CD-ROM que apresentam material em ASL, incluindo dicionários, alfabeto e vocabulário. Num futuro próximo, haverá uma nova tecnologia para a elaboração de vídeo e outros materiais, chamada Disco Versátil Digital (DVD).

Finalmente, tecnologias para apresentação de vídeo para computadores em rede, tais como a Apple QuickTime Conferencing®, provavelmente tornar-se-ão o método padrão de implementação em laboratórios de aprendizagem de línguas sinalizadas. Um protótipo para laboratórios dessa natureza é descrito em Vigil e Wilcox (1996).

Embora a tecnologia multimídia já tenha sido explorada no ensino de línguas estrangeiras faladas, até recentemente ela se manteve bastante restrita no ensino da ASL (Garrett, Noblitt e Dominguez, 1990). Esse fato surpreende porque a multimídia é própria para a apresentação visual e para o aprendizado ativo. Alguns poucos projetos pioneiros estão sendo realizados com o objetivo de trazer esse recurso inovador e estimulante para o campo de ensino da ASL.

5 CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS

Neste capítulo final, serão discutidas algumas considerações especiais que precisam sempre ser revisadas pelos professores de ASL como segunda língua. Entre elas, inclui-se a distinção entre programas de ASL e programas de intérpretes, a habilitação de professores e a relação dos programas de ASL com a comunidade Surda.

A ASL E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES

Um dos principais fatores que contribuíram para o aumento da popularidade da ASL foi, sem dúvida alguma, o aumento dos intérpretes de línguas sinalizadas. Há muitas gerações, os filhos ouvintes de pais surdos (CODAs)¹⁶ têm desempenhado o papel de intérpretes para os membros surdos da família. Porém, embora muitos CODAs

¹⁶ [NT]: Em inglês, *Children Of Deaf Adults*.

tenham um excelente conhecimento da língua, dificilmente eles possuem treinamento específico no processo ou na ética profissional de interpretação. A interpretação para surdos não era considerada uma profissão até 1964 e os CODAs geralmente não eram pagos pelos seus serviços. Como resultado, estudantes e profissionais surdos tinham muita dificuldade para obter os serviços de um intérprete profissional, altamente qualificado.

Em 1964, um grupo de intérpretes de língua sinalizada estabeleceu por todo o país o Registro dos Intérpretes para Surdos (RID). Desde então, o RID tem trabalhado para promover a interpretação como uma profissão, estabelecer um código de comportamento ético para os intérpretes, conduzir workshops para o seu treinamento e implementar um sistema de avaliação nacional que possa testar e fornecer certificados para os intérpretes habilitados.

A profissão de intérprete de língua sinalizada tem crescido em grandes saltos desde que a RID se estabeleceu. Os intérpretes agora estão sendo reconhecidos como profissionais. Muitos deles são regularmente empregados em escolas, faculdades ou agências governamentais. Outros descobrem que podem viver trabalhando como profissionais autônomos.

Programas de formação de intérpretes de língua sinalizada são, hoje em dia, bastante comuns nos Estados Unidos. Quando a interpretação estava em seus primeiros passos, havia poucos programas formais disponíveis. Em geral, as pessoas que desejassem se tornar intérpretes adquiriam seu conhecimento da língua tornando-se amigos de pessoas surdas ou frequentando uns poucos cursos de “língua de sinais”. Se elas tivessem sorte, poderiam adquirir também algum treinamento em interpretação participando de *workshops* oferecidos pelo RID

ou pelas faculdades locais. Nos anos 70, foram estabelecidos programas especializados a fim de treinar pessoas para a função de intérpretes de línguas sinalizadas, muitos desses programas em nível de ensino superior básico. Rapidamente surgiram também programas que ofereciam aulas de interpretação de línguas sinalizadas para o nível de bacharelado. A tendência atual é que a formação de intérpretes ocorra em nível de pós-graduação.

Os alunos de ASL como segunda língua precisam saber a distinção entre a habilidade de comunicação em uma língua e a de interpretação entre duas línguas e duas culturas. Aprender ASL e estudar cultura Surda capacita os alunos a se comunicarem com as pessoas Surdas. Porém, é necessário muito mais para se tornar um intérprete. Os intérpretes devem, é claro, ser fluentes em ambas as línguas. Eles precisam também ser biculturais. Além disso, devem também possuir um conhecimento vasto sobre assuntos diversos, pois serão chamados para trabalhar nos mais variados ambientes.

Os intérpretes recebem também um treinamento em ética profissional, dentro da qual destaca-se a confiança. Algumas habilidades especializadas devem ser estudadas e praticadas, tais como a interpretação consecutiva (a língua é traduzida em grandes blocos); a observação de uma pessoa surda sinalizando e a conversão da mensagem para o inglês oral (interpretação do sinal-para-a-voz); a escuta de uma mensagem em inglês falado e a tradução imediata para a ASL (interpretação da voz-para-o-sinal); a análise do significado das mensagens; a habilidade de tomada de decisões; e práticas empresariais.

Em geral, a demanda local excede a disponibilidade de intérpretes habilitados. Quando isso acontece, as empresas, as escolas, os órgãos públicos e as pessoas surdas podem pedir

para alunos de ASL que eles trabalhem como intérpretes. Os alunos devem estar cientes dessa possibilidade. Nós recomendamos fortemente que alunos não sejam empregados como intérpretes. Embora, à primeira vista, pareça que um aluno é melhor do que nada, isso nem sempre é verdade. Um estudante de ASL bem intencionado, porém mal qualificado, pode trazer mais problemas do que soluções, mesmo que não seja sua intenção. Geralmente essas situações surgem nos momentos em que a presença de um intérprete habilitado não é requerida pela lei (i.e. em um consultório médico, na compra de um carro, em um banco). A complexidade da linguagem utilizada nessas situações provavelmente estará além das capacidades da maioria dos estudantes. Além disso, o discurso usado nessas situações costuma exigir um nível de sofisticação que dificilmente é aprendido em um curso de línguas. Os intérpretes habilitados são ensinados a aplicar técnicas de análises de texto e de discurso para assegurar que os significados e propósitos expressos na língua sejam traduzidos apropriadamente para a língua-alvo.

É claro, um conhecimento prévio da ASL e da cultura Surda é um pré-requisito essencial para a interpretação. Se os alunos estiverem interessados em seguir uma carreira como intérpretes, eles serão os principais candidatos para os programas de formação de intérpretes.

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

A popularidade da ASL pegou todo mundo de surpresa. Como mencionamos na introdução, os cursos têm sido preenchidos tão logo sejam anunciados. Com os alunos exigindo mais e mais aulas de ASL, as escolas e os programas de ensino

passam a enfrentar o problema crítico do pequeno número de instrutores de ASL habilitados. Uma triste conclusão é que os cursos de ASL são freqüentemente oferecidos por instrutores que ainda não estão capacitados.

O que é preciso para se tornar capacitado a ensinar a ASL como segunda língua? Obviamente, fluência é um pré-requisito essencial, mas também não é tudo. Professores de língua devem possuir algumas qualidades e habilidades específicas e os instrutores de ASL não são exceção. Como Kanda e Fleischer (1988: 192) apontam, “não basta mais somente ‘sinalizar bem’ ou ‘ser surdo’”.

Kanda e Fleischer (1988) ressaltam as seis requisitos que todo instrutor de ASL deve possuir. Em primeiro lugar, os professores de ASL devem respeitar a língua que ensinam e a sua história. Eles devem ter uma boa noção do papel que a ASL desempenha nas vidas das pessoas Surdas, assim como dos detalhes de sua longa história de exclusão. Os professores de ASL devem estar cientes de que eles ensinam uma língua que, por anos, foi ridicularizada pelas pessoas ouvintes e negada às pessoas Surdas. Na sua grande maioria, os Surdos não recebem instrução formal na língua que elas amam, embora centenas de alunos ouvintes a cada semestre recebam créditos nas suas faculdades por estudarem a ASL. A menos que professores e alunos estejam cientes dessa injusta situação, eles não serão capazes de compreender a essência da língua e da sua história.

Em segundo lugar, os professores de ASL devem sentir-se confortáveis ao interagir com a comunidade Surda – demonstrando sua fluência em ASL, seu conhecimento e sua familiaridade com a cultura. Muitos professores de línguas estrangeiras acreditam que seja importante permanecer vários anos fora de seus países, não apenas para aperfeiçoar suas habilidades lin-

güísticas, mas também para conhecer os usuários nativos da língua. O mesmo acontece com a ASL. Nesse sentido, os professores de ASL têm uma vantagem. Eles só precisam viajar até a associação de Surdos mais próxima para poderem interagir com as pessoas Surdas.

Como ocorre em qualquer outra área, há alguns professores de ASL que subestimam os benefícios da associação com os usuários nativos da língua. Esses professores isolam-se de uma fonte em potencial de aprimoramento do seu conhecimento da língua. Se tiverem pouco contato com a comunidade Surda, eles serão certamente incapazes de traduzir para seus alunos um sentimento de respeito pelos Surdos. Por isso, uma consequência provável é que a comunidade Surda terá muito pouca confiança no professor ou no programa em que ele ensina. Laços fortes entre os programas de ASL e a comunidade Surda são essenciais.

O terceiro ponto de Kanda e Fleischer diz que os professores de ASL devem ter completado seus estudos formais da língua e dos princípios educacionais e pedagógicos. No passado, adquirir instrução formal em ASL era difícil, mas isso está mudando. Hoje, é possível obter ensino formal não apenas em ASL, mas também no ensino dessa língua. Além disso, os professores de ASL devem ter conhecimento de alguns princípios gerais: saber preparar planos de aula, criar e adaptar materiais, elaborar e aplicar testes e todos os outros pré-requisitos para qualquer bom professor.

Em quarto lugar, os professores de ASL devem estar familiarizados com as teorias e metodologias de ensino de segunda língua. O ensino de línguas é uma área bastante especial. A fim de se ensinar uma segunda língua, não basta ser fluente nela, nem mesmo ser um bom professor. Os professores de ASL

podem aprender muito a respeito de sua prática através do estudo dos princípios e métodos aplicados por outros professores de segunda língua; e eles devem estar sempre atentos para os diferentes estilos de aprendizado e os tipos de personalidade de seus alunos (Doerfert e Wilcox, 1986).

Em quinto lugar, os professores de ASL devem estar comprometidos com o crescimento e aprimoramento profissional e pessoal. Esse é um fato de especial importância para um campo em avanço crescente como o do ensino da ASL. Pesquisas trazem à tona uma compreensão cada vez mais ampla da língua; materiais e métodos de ensino são constantemente introduzidos. Talvez, mais do que qualquer outro professor de línguas, o instrutor de ASL precisa continuar seu aprendizado.

Por fim, os professores de ASL devem ser seres humanos, em primeiro lugar, professores em segundo, e instrutores de ASL em terceiro. Eles têm em mãos uma responsabilidade única: ensinar seus alunos a se comunicarem com pessoas que vivem em sua própria cidade, ou até mesmo seu próprio bairro. São alunos que costumam atrair-se por essa língua a fim de “ajudar” as pessoas surdas. Os professores devem demonstrar aos alunos um respeito pela ASL e os seus usuários, deixando claro que muitos Surdos não precisam de, ou mesmo desejam, a ajuda dos ouvintes. Esses professores estão contribuindo para preencher um vazio lingüístico e cultural que têm existido há centenas de anos. Os requisitos descritos acima aplicam-se a todo professor de ASL. Além deles, para aqueles que trabalham em colégios, faculdades e universidades ou em lugares de ensino comunitário, existem alguns outros requisitos específicos, como está indicado na tabela 3 (Kanda e Fleischer, 1988).

O CURRÍCULO DE ASL E A COMUNIDADE SURDA

Os alunos de ASL não precisam viajar para países estrangeiros a fim de interagirem com os usuários da ASL. Toda cidade grande possui uma comunidade Surda que pode servir como um excelente recurso para os estudantes. Esta seção descreverá algumas modos de se conseguir acesso à comunidade Surda.

Tabela 3. Requisitos para os professores de ASL

	Escola Secundária	Faculdade/Universidade	Ensino de Adultos/Comunitário
Educação	Bacharelado em ASL/Estudos Surdos ou campos relacionados	Bacharelado em ASL/Estudos Surdos/ ou campos relacionados	Bílingüe
		Mestrado/Doutorado em ASL, Linguística, Estudos Surdos ou Educação	Seminários/cursos de ensino de adultos; avaliação de currículos, linguística da ASL, ensino de segunda língua
			Formação mínima de colegial; de preferência BA
Certificados	Certificado estadual de ensino em língua estrangeira ou estudos sociais S.I.G.N. ¹	S.I.G.N.	Certificado estadual para ensino de adultos e/ou da comunidade
Fluência	Deve possuir competência bílingüe avaliada pela S.I.G.N., exame de credenciais estadual ou outro corpo competente de examinadores.		
Interação com a Comunidade Surda	Deve ser capaz de interagir efetivamente com membros adultos da comunidade Surda, demonstrando competência cultural; deve demonstrar atitudes positivas de respeito à língua, cultura e à comunidade; “comportamento surdo”.		
Outros	Competência demonstrada no ensino	Experiência de no mínimo 5 anos	Competência demonstrada no ensino

¹⁷ *Sign Instructors Guidance Network* (“Rede de apoio para instrutores de Línguas de Sinais”). Essa organização é hoje chamada de *American Sign Language Teachers Association* (ASLTA). Veja o Apêndice 2 para maiores informações.

Fonte: Reimpressa, com permissão do editor, de J. Kanda e L. Fleischer, “Quem está qualificado para ensinar a Língua de Sinais Americana?” *Sign Language Studies*, 59 (1988): 189.

TRAZENDO A COMUNIDADE SURDA PARA A SALA DE AULA

Recentemente, a profissão do ensino de línguas estrangeiras reconheceu que a quantidade de *input* necessária para alcançar-se até mesmo níveis moderados de proficiência tem sido seriamente subestimada (Krashen, 1981). Com o intuito de aumentar a carga de ASL em sala de aula, a primeira escolha mais óbvia e ideal é empregar um instrutor Surdo qualificado. Isso permite uma interação diária com um membro da comunidade Surda e elimina uma das causas mais sérias de fossilização no desenvolvimento interlingüístico – a falta de modelos da língua que sejam nativos ou tão fluentes quanto (Selinker e Lamendella, 1978).

Na maioria das comunidades, há pessoas Surdas que já são qualificadas, ou que, sob supervisão adequada, poderiam aprender as habilidades necessárias para dar aulas em cursos de ASL (especialmente quando os currículos de Vista *Signing Naturally* ou o *Bravo! ASL* forem utilizados nos programas).

Um outro modo de trazer as pessoas Surdas para a sala de aula é oferecer seções de laboratório como complemento para as aulas. Esse parece ser um método bastante popular em muitos programas de ASL e, quando abordado corretamente, oferece aos alunos uma valorosa experiência. O laboratório deve complementar o curso de ASL. O instrutor do laboratório e o instrutor do curso devem planejar juntamente atividades que reforcem as lições e os conceitos aprendidos na sala de aula. Uma seção de laboratório não deve ser vista apenas como espaço para os alunos entrarem em contato e conversarem com pessoas Surdas. Se os alunos querem a oportunidade de conversar à vontade em ASL, eles devem ser encorajados a participar da comunidade Surda.

O laboratório deve ser parte integral do programa de ASL e o instrutor do laboratório, um importante membro do corpo docente. Se o programa de ASL for suficientemente grande para abrigar diversos professores, todos eles devem estar envolvidos nas atividades de laboratório. De forma semelhante, o instrutor do laboratório deve ser incluído nas reuniões em que as questões curriculares sejam discutidas.

A linguagem interativa pode ser intencionalmente fomentada através do uso de diários dialogados em vídeo trocadas de entre os alunos e os membros da comunidade Surda, entre alunos de classes diferentes e entre os alunos e os professores.¹⁸ Tópicos podem ser selecionados pelos alunos ou pelo amigo Surdo. A precisão não é considerada importante a menos que os erros interfiram na comunicação (Staton, 1983). O diário dialogado em vídeo é modelado na comunicação face-a-face; os elementos chave nesses diários gravados são aqueles encontrados em conversações diárias. O fator crucial para o aprendizado da língua é que haja um propósito para o evento comunicativo.

Os momentos mais empolgantes na sala de aula geralmente ocorrem quando os membros da comunidade Surda fazem uma visita e interagem com os alunos. O sucesso dessa interação depende de diversos fatores. Os alunos que dificilmente mantêm contato com sinalizadores nativos Surdos podem sentir-se intimidados e nervosos com a visita. Essa é outra razão para se empregar um instrutor Surdo qualificado. Quando a interação com um sinalizador Surdo já é parte regular do

¹⁸ [NT]: “diário dialogado gravado em vídeo” seria a versão Surda de uma prática comum nas escolas norte-americanas, o “diário dialogado”, que consiste de uma troca sucessiva de mensagens escritas entre aluno e professor, ou entre aluno e outros alunos. No caso do Surdo, as fitas de vídeo seriam trocadas, para que cada pessoa acrescentasse seus comentários

currículo, os alunos sentem-se ansiosos para colocar em prática, de maneira natural, os padrões culturais e as estruturas gramaticais que eles aprenderam durante as aulas formais.

Um planejamento prévio pode ajudar a tornar as visitas de Surdos numa boa experiência de aprendizado, que seja confortável tanto para os alunos quanto para os visitantes. Os alunos devem ser avisados com antecedência de que os visitantes irão participar da aula. Eles devem saber que tipo de atividades se espera nesse dia. Isso permitirá a eles preparar-se, praticando as lições e revisando algum vocabulário específico necessário para a aula. Os alunos devem lembrar-se de saudar os visitantes Surdos quando eles chegarem e de usarem os comportamentos culturais apropriados, de modo que os visitantes sintam-se confortáveis na sala de aula.

Esse encontro cultural pode ser feito permanecendo-se em pé e conversando em ASL até que a maioria das pessoas tenha chegado. Cada aluno deve tentar estender o cumprimento pessoal aos visitantes mantendo o contato face-a-face, olhando diretamente em seus olhos e dando boas vindas em ASL. O cumprimento pode incluir um abraço carinhoso e amigável se a pessoa já é conhecida pela turma.

Os visitantes Surdos devem ser também avisados com antecedência sobre o que será esperado deles. Se eles precisarem apresentar algo, tal como uma história ABC ou uma narrativa individual, o visitante deve entender o tipo de lição e a razão para se estar estudando esse aspecto da ASL em particular. Os visitantes devem também saber o nível de proficiência dos seus alunos. Outra importante observação: os professores e os administradores dos programas de ASL devem lembrar-se que os visitantes Surdos devem ser sempre reembolsados pela doação de seu tempo e conhecimento.

O ESTUDANTE DE ASL FORA DA SALA DE AULA

Outra forma de os alunos de ASL poderem encontrar e interagir com pessoas Surdas é participando da comunidade Surda. Com isso não queremos dizer que os estudantes de ASL possam ou devam tentar ser aceitos na cultura Surda, mas sim que eles podem fazer amigos Surdos e comparecer a eventos culturais de sua comunidade.

Os professores de ASL não devem enviar suas turmas inteiras para encontros na associação de Surdos. Isso provavelmente causaria um certo desconforto por parte dos alunos e poderia fazer com que os membros da associação ressentissem a intrusão. Há outros eventos mais apropriados onde grupos de alunos serão bem recebidos. Teatros de Surdos estão sempre se apresentando nas grandes cidades norte-americanas. Após a apresentação, os membros do grupo juntam-se com outras pessoas Surdas e com seus amigos ouvintes a fim de relaxar e conversar um pouco. Grupos de Surdos desportistas promovem campeonatos de vôlei e basquete e geralmente recebem alunos ouvintes nesses eventos públicos. Jantares silenciosos – “jantares sinalizados” –, nos quais cada pessoa traz seu prato predileto, são a forma favorita de encontro em muitas comunidades Surdas. Os alunos são sempre bem recebidos nesses encontros sociais menos formais. Se os alunos de ASL realmente esperam conhecer melhor os Surdos e não apenas utilizá-los como modelos de usuários de língua, é praticamente inevitável que duas pessoas com interesses comuns tornem-se amigas, independente do estudante não ser surdo.

Os alunos que forem solicitados para interpretar ASL antes que eles adquiram fluência e conhecimento em interpreta-

ção podem se informar se não haveria alternativas, tais como centros de informação para intérpretes e associações de intérpretes. O Registro dos Intérpretes para Surdos publica anualmente a relação dos intérpretes que possuem certificado. Ele também oferece uma lista dos centros de informação locais e grêmios de intérpretes. Essas são fontes de consulta excelentes para os ouvintes e Surdos que desejam encontrar um intérprete qualificado.

A tarefa mais importante do aluno fora da sala de aula é demonstrar respeito pela ASL e por seus usuários. Cultivando uma relação entre a comunidade Surda e a sala de aula, os ouvintes poderão entrar, e talvez até compartilhar, a língua e o modo de vida das pessoas Surdas.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

LIVROS E VÍDEOS EM LÍNGUA DE SINAIS OU CULTURA SURDA

Allyn & Bacon / Longman Publishers

<http://www.ablongman.com>

*Learning American Sign Language: Levels I &
II—Beginning & Intermediate*, 2nd ed.

Autores: Tom Humphries and Carol Padden Book

Livro acompanhado de vídeo ou DVD

Companhia das Letras

<http://www.companhiadasletras.com.br>

Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos

Autor: Oliver Sacks

Dawn Sign Press

<http://www.dawnsign.com>

ASL Poetry: Selected Works of Clayton Valli

Signing Naturally

Autores: Ella Mae Lentz, Ken Mikos, Cheri Smith

Livro acompanhado de vídeo ou DVD

Editora Arara Azul (antiga Babel Editora)

<http://www.editora-arara-azul.com.br>

Coleção Clássicos da Literatura em CD-ROM em LIBRAS / Português

Vol. 1: Alice no País das Maravilhas

Vol. 2: Iracema

Vol. 3: As Aventuras de Pinóquio

Vol. 4: A História de Aladim e a Lâmpada Maravilhosa

Vol. 5: O Velho da Horta

Vol. 6: O Alienista

Como é Ser Surdo

Autor: Vera Strnadová

Mãos fazendo história

Organizador: Sabine A. A. Vergamini

Edusp - Editora da Universidade de São Paulo

<http://www.edusp.com.br>

Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe : Língua de Sinais Brasileira

Autores: Fernando C. Capovilla e Walkyria D. Raphael

Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira

Autores: Fernando C. Capovilla e Walkyria D. Raphael

Vol. 1: Educação

Vol. 2: Artes e Cultura, Esportes e Lazer

Gallaudet University Press

[http://gupress.gallaudet.edu/American Sign Language](http://gupress.gallaudet.edu/American_Sign_Language)

The Green Books

Autores: Charlotte Baker-Shenk and Dennis Cokely

Angels and Outcasts: An Anthology of Deaf Characters in Literature

Editores: Trent Batson and Eugene Bergman

At Home Among Strangers by Jerone D. Schein Conversational Sign Language II

Autor: Willard Madsen

Dancing Without Music: Deafness in America

Autor: Beryl Lieff Benderly

A Deaf Adult Speaks Out

Autor: Leo M. Jacobs

Deaf History Unveiled: Interpretations from the New Scholarship

Editor: John V. Van Cleve

Deaf Mosaic's The Deaf President Now! Revolution Videotape

Deaf Mosaic's "The Deaf Way" Part I Videotape

Deaf Mosaic's "The Deaf Way" Part II Videotape

Deaf Mosaic's DPN: The Power and the Promise Videotape

Deaf President Now!: The 1988 Revolution at Gallaudet University

Autores: John B. Christiansen and Sharon N. Barnett

The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture

Editores: Carol J. Erting, Robert C. Johnson, Dorothy L. Smith, and Bruce D. Snider

Gallaudet Survival Guide to Signing

Autor: Leonard G. Lane

Intermediate Conversational Sign Language

Autor: Willard Madsen

Language in Motion: Exploring the Nature of Sign

Autor: Jerome D. Schein and David A. Stewart

Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities

Editor: Ceil Lucas

Never the Twain Shall Meet: Bell, Gallaudet, and the Communications Debate

Editor: Richard Winefield

No Walls of Stone: An Anthology of Literature by Deaf and Hard of Hearing Writers

Editor: Jill Jepson

The Other Side of Silence: Sign Language and the Deaf Community in America

Autor: Arden Neisser

A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America

Autores: John V. Van Cleve e Barry A. Crouch

The Politics of Deafness

Autor: Owen Wrigley

Seeing Language in Sign: The Work of William C. Stokoe

Autor; Jane Maher

Signs of the Times

Autor: Edgar H. Shroyer

Sociolinguistics in Deaf Communities

Editor: Ceil Lucas

The Week the World Heard Gallaudet

Autor: Jack R. Gannon

Harvard University Press

<http://www.hup.harvard.edu>

Deaf in America: Voices from a Culture

Autores: Carol Padden e Tom Humphries

Mother Father Deaf

Autor: Paul Preston

The Signs of Language

Autores: Edward S. Klima e Ursula Bellugi

InMotion Press

2625 Alcatraz Avenue # 324

Berkeley, CA 94705

The Treasure (Poemas, por Ella Mae Lentz)

Linstok Press Inc.

<http://www.signmedia.com/info/linstok.htm>

American Deaf Culture: An Anthology

Editor: Sherman Wilcox

Language Choice - Identity Choice

Autor: Barbara Kannapell

Sign Language Studies Special Issue (#59): Academic Acceptance

Editor: Sherman Wilcox

LSB Vídeo

<http://www.lsbvideo.com.br>

Aprendendo LSB (quatro volumes para aluno e professor)

Curso de Língua de Sinais Básico

Literatura em LSB

Números em LSB

Seis Fábulas de Esopo em LSB

Autor: Nelson Pimenta

McGraw-Hill Professional

<http://books.mcgraw-hill.com>

Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness (3 vol.)

Editor: John V. Van Cleve

MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial

<http://www.mec.gov.br/seesp>

Libras em contexto: curso básico

Editor: Tanya A. Felipe

O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa

Autor: Ronice M. Quadros

Multi-Media Evangelism

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/MultiMediaEvangelism/deaf1.html>

The Video Dictionary of ASL Signs

National Association of the Deaf

<http://www.nad.org>

A Basic Course in Manual Communication by Communicative Skills Program

Deaf Heritage: A History of Deaf America

Autor: Jack R. Gannon

Deafness: 1993-2003

Editor: Mervin Garretson

Eyes, Hands, Voices: Communication Issues Among Deaf People

Editor: Mervin Garretson

Perspectives on Deafness: A Deaf American Monograph

Editor: Mervin Garretson

Teaching ASL as a Second/Foreign Language: Proceedings of the Third National Symposium on Sign Language Research and Teaching (2 vol.)

Editores: Frank Caccamise, Mervin Garretson e Ursula Bellugi

Sign-A-Vision, Inc.

P.O.Box 30580, Seattle

WA 98103-0580

Visual Tales (cinco volumes em vídeo)

Sign Enhances, Inc

1535 State Street Salem, OR 97301-4255

Interpreting Practice Videotapes (seis volumes em vídeo)

Sign Media Inc.

<http://www.signmedia.com>

American Sign Language — “The Green Books” (seis volumes em vídeo)

American Sign Language Phrase Book (três volumes em vídeo ou DVD)

Autor: Lou Fant Also

ASL Across America (seis volumes em vídeo)

ASL Numbers: Developing Your Skills (três volumes em vídeo)

High Five: Fables and Fairy Tales (cinco volumes em vídeo)

An Introduction to American Deaf Culture (cinco volumes em vídeo)

An Introduction to the Deaf Community
Poetry in Motion (três volumes em vídeo)
Signs Around the World (nove volumes em vídeo)

T. J. Publishers

PJpubinc@aol.com

A Basic Course in American Sign Language
Autores: Carol Padden, Tom Humphries e Terrence O'Rourke
(disponível também em quatro fitas de vídeo)
From Mime to Sign
Autores: Gilbert C. Eastman, com Martin Noretsky e Sharon
Censoplano (disponível também em três fitas de vídeo)

APÊNDICE 2

ORGANIZAÇÕES DE SURDOS

American Sign Language Teachers Association — ASLTA

<http://www.aslta.org>

National Association of the Deaf

<http://www.nad.org>

National Technical Institute for the Deaf

<http://www.ntid.rit.edu>

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

<http://www.feneis.org.br>

Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES

<http://www.ines.org.br>

Registry of Interpreters for the Deaf

<http://www.rid.org>

Self Help for Hard of Hearing People

<http://www.shhh.org>

APÊNDICE 3

FACULDADES E UNIVERSIDADES AMERICANAS QUE
ACEITAM ASL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Abilene Christian University
 American University
 Arizona State University
 Baylor University
 Brigham Young University
 Brown University
 California State University (Fresno)
 California State University (Hayward)
 California State University (Northridge)
 California State University (San Marcos)
 Catholic University
 Centralia College
 College of Staten Island
 Dallas Baptist University
 East Central Oklahoma State University
 East Texas State University
 Garner Webb University
 Georgetown University
 George Washington University
 Hardin-Simmons University
 Harvard University
 Houston Baptist University
 Howard Payne University
 Indiana University
 Lamar University
 Lubbock Christian University
 Madonna University
 Mary Hardin Baylor University
 Massachusetts Institute of Technology
 Michigan State University

Northeastern University
Oklahoma Baptist University
Oklahoma State University
Pacific Lutheran University
Purdue University
Southwest Texas State University
State University of New York
Stephen F. Austin University
Texas Technical University
Texas Wesleyan University
Texas Woman's University
Trinity University
University of Alaska (Fairbanks)
University of Arkansas (Utde Rock)
University of California at Berkeley
University of California at Davis
University of California at San Diego
University of Central Florida
University of Chicago
University of Colorado at Boulder
University of Hawaii (Manaa)
University of Iceland
University of Massachusetts
University of Minnesota
University of Nebraska (Lincoln)
University of Nevada (Reno)
University of New Hampshire (Durham)
University of New Hampshire (Manchester)
University of New Mexico (Albuquerque)
University of Rochester
University of Southern California
University of South Florida
University of Texas at Austin
University of Washington
William Rainey Harper College
Yale University

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akmajian, A., R.A. Demers, and R.M. Harnish. 1984. *Linguistics: An introduction to language and communication*. Cambridge: MIT Press.

Ambron, S., and K. Hooper. 1990. *Learning with interactive multimedia: Developing and using multimedia tools in education*. Redmond, Wash.: Microsoft Press.

Bahan, B. 1989a. A night of living terror. In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Bahan, B. 1989b. Notes from a “seeing person.” In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

_____. 1989c. Total communication—a total farce. In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Bahan, B., and F. Paul. 1984. *American Sign Language handshake cards*. San Diego: Dawn Sign Press.

Baker-Shenk, C., and D. Cokely. 1980a. *American Sign Language - A student text. Units 1-9*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

_____. 1980b. *American Sign Language: A teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

_____. 1980c. *American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Baron, N. S. 1981. *Speech, writing, and sign*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Basso, K. 1979. *Portraits of "The Whiteman": Linguistic play and cultural symbols among the Western Apache*. Cambridge: Cambridge University Press.

Battison, R. 1978. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Battison, R., and M. Carter, Jr. 1982. The academic status of sign language. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Battison, R., and C. Cogen. 1978. The implications of teaching ASL as a second language. In *ASL in a bilingual/bicultural context: Proceedings from the second national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise and D. Hicks. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Bellugi, U., and M. Studdert-Kennedy, eds. 1980. *Signed and spoken language: Biological constraints on linguistic form*. Weinheim, Germany: Verlag Chemie.

Breen, M., and C. Candlin. 1979. Essentials of a communicative curriculum. *Applied Linguistics* 1 (2): 90-112.

Brislin, R. 1981. *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. New York: Pergamon.

Bugos, T. J. 1980. Defending the FL requirement in the liberal arts curriculum. *Foreign Language Annals* 13(4): 301-306.

Cogen, C., and M. J. Philip. 1982. On teaching ASL as a second language: The cognitive method. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Cokely, D. 1982. A diagnostic approach to assessing American Sign Language (ASL) in the classroom. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

_____. 1983. When is a pidgin not a pidgin? An alternative analysis of the ASL-English contact situation. *Sign Language Studies* 38: 1-24.

Crandall, J., and T. Bruhn. 1982. Developing an effective language teaching curriculum. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Crystal, D. 1983. *A first dictionary of linguistics and phonetics*. 2d ed. London: Ebenezer Baylis and Son Limited.

Desloges, P. 1779. *Observations d'un sourd et muet sur "un cours elementaire d'education des sourds et muets."* Paris: Morin.

Doerfert, K., and S. Wilcox. 1986. Meeting students' affective needs: Personality types and learning preferences. *Journal of Interpretation* 3: 35-45.

Ellis, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Finocchiaro, M., and C. Brumfit. 1983. *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.

Foresta L. H. 1996. Contemporary trends in American Sign Language. In *Deafness: Historical Perspectives*, ed. M.D. Garretson. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Frishberg, N. 1975. Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language* 51: 676-710.

_____. 1988. Signers of tales: The case for literary status of an unwritten language. *Sign Language Studies* 59: 149-169.

Fromkin, V.A. 1988. Sign languages: Evidence for language universals and the linguistic capacity of the human brain. *Sign Language Studies* 59: 115-127.

Gannon, J. 1981. *Deaf heritage: A narrative history of Deaf America*. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

_____. 1989. *The week the world heard Gallaudet*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Garrett, N., J. Noblitt, and F. Dominguez. 1990. Computers in foreign language teaching and research: A "new humanism": Part 1. *EDU-COM Review* (spring): 36-49.

Geertz, C. 1973. Person, time, and conduct in Bali. In *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.

_____. 1983. From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. In *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.

Gleason, J., and B. Pan. 1988. Maintaining foreign language skills. In *You can take it with you: Helping students maintain foreign language skills beyond the classroom*, ed. J. Gleason. ERIC/CAL Language in Education Series. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Regents and the Center for Applied Linguistics.

Goodenough, W. 1957. Cultural anthropology and linguistics. In *Report of the seventh annual round table on linguistics and language study*, ed. P. Garvin. Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics, no. 9. Washington, D.C.: Georgetown University.

Grahn, J. 1984. *Another mother tongue: Gay words, gay worlds*. Boston: Beacon Press.

Groce, N. 1985. *Everyone here spoke sign language*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

_____. 1987. Sociolinguistics: Bilingualism. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

Gumperz, J.J., and E. Hernandez-Chavez. 1971. Cognitive aspects of bilingualism. In *Language use and language change*, ed. W. H. Whiteley. London: Oxford University Press.

Haiman, J. 1985. *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins.

Hall, E. T. 1966. *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hall, S. 1989. Train-Gone-Sorry: The etiquette of social conversations in American Sign Language. In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Hatch, E. 1979. Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition* 2:123-143.

Holt, J., and S. Hotto. 1994. *Demographic aspects of hearing impairment: Questions and answers*. 3d ed. Washington, D.C.: Center for Assessment and Demographic Studies, Gallaudet University.

Humphries, T., B. Martin, and T. Coye. 1989. A bilingual, bicultural approach to teaching English (How two hearies and a deafie got together to teach English). In *American Deafculture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Humphries, T., C. Padden, and T.J. O'Rourke. 1980. *A basic course in American Sign Language*. Silver Spring, Md.: T. J. Publishers.

Hymes, D. 1964. Towards ethnographies of communication. In *The ethnography of communication*, ed. J. J. Gumperz and D. Hymes. Washington, D.C.: American Anthropological Association.

Ingram, R. 1982. A review of some current sign language materials. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Johnson, R.E. 1990. Distinctive features for handshapes in American Sign Language. Paper presented at the Third International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Boston, Massachusetts.

Johnson, R. E., and S. K. Liddell. 1984. Structural diversity in the American Sign Language lexicon. In *Papers from the parasession on lexical semantics*, ed. D. Testen, V. Mishra, and J. Drogo. Chicago: Chicago Linguistics Society.

Kanda, J., and L. Fleischer. 1988. Who is qualified to teach American Sign Language? *Sign Language Studies* 59: 183-194.

Kannapell, B. 1987. Sociolinguistics: Language attitudes. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

_____. 1989. Inside the Deaf community. In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

_____. 1993. *Language choice—identity choice*. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Klima, E., and U. Bellugi. 1979. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lane, H. 1980. A chronology of the oppression of sign language in France and the United States. In *Recent perspectives on American Sign Language*, ed. H. Lane and F. Grosjean. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

_____. 1984. *When the mind hears: A history of the deaf*. New York: Random House.

_____. 1987. Sign language, American: History. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

Lane, H., P. Boyes-Braem, and U. Bellugi. 1976. Preliminaries to a distinctive feature analysis of handshapes in American Sign Language. *Cognitive Psychology* 8: 263-289.

Lentz, E. 1995. The door. In *The treasure* (Poems by Ella Mac Lentz). Berkeley: InMotion Press.

Liddell, S. K. 1984. THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language signs. *Language* 60: 372-399.

Liddell, S.K., and R. E. Johnson. 1989. American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies* 64: 195-277.

Lucas, C., and C. Valli. 1989. Variation and language contact. In *The sociolinguistics of the Deaf community*, ed. C. Lucas. San Diego: Academic Press.

Marmor, G., and L. Petitto. 1979. Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented? *Sign Language Studies* 23: 99-136.

McIntire, M. 1977. The acquisition of American Sign Language hand configurations. *Sign Language Studies* 16: 247-266.

_____. 1994. The acquisition of American Sign Language hand configurations. In *The acquisition of American Sign Language hand configurations*, ed. M. McIntire. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

McIntire, M., and J. S. Reilly. 1988. Nonmanual behaviors in L1 and L2 learners of American Sign Language. *Sign Language Studies* 61: 351-375.

Moody, W. 1987. Pierre Desloges. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

Nash, J.E. 1987. Policy and practice in the American Sign Language community. *International Journal of the Sociology of Language* 68: 7-22.

Newell, W.J. 1995. Competencies important to teaching ASL: Perceptions between groups. *Sign Language Studies* 89: 303-330.

Newkirk, D. 1987. *Architect: Final version (SignFont handbook)*. San Diego: Emerson and Stern Associates.

Newmark, L. 1983. How not to interfere with language learning. In *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*, ed. J. Oller and P. Richard-Amato. Rowley, Mass.: Newbury House.

O'Grady, W., M. Dobrovolsky, and M. Aronoff. 1989. *Contemporary linguistics: An introduction*. New York: St. Martin's Press.

Oller, J. 1979. *Language tests at school*. London: Longman.
_____. 1989. Making sense in interpreter education programs: Evaluation. In *New dimensions in interpreter education: Evaluation and critique*, ed. S. Wilcox. Proceedings of the Sixth Annual Convention of Interpreter Trainers, July 13-17, 1988, Cedar, Michigan.

Oller, J., and K. Perkins. 1978. *Language in education: Testing the tests*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Oller, J., and P. Richard-Amato. 1983. Some working ideas for language teaching. In *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*, ed. J. Oller and P. Richard-Amato. Rowley, Mass.: Newbury House.

Olsen, G. 1988. Acceptance of American Sign Language: An American groundswell. *Sign Language Studies* 59: 107-108.

Padden, C. 1987. Sign languages: American. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

Padden, C., and T. Humphries. 1988. *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Panara, R. 1970. The Deaf writer in America: From colonial times to 1970. Parts 1 and 2. *American Annals of the Deaf* 115: 509-513, 673-679.

_____. 1987. Literature, writers in. In *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill.

Panara, R., and J. Panara. 1983. *Great Deaf Americans*. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.

Patterson-Rudolph, C. 1993. *Petroglyphs and Pueblo myths of the Rio Grande*. Albuquerque: Avanyu Publishing.

Richard-Amato, P. 1988. *Making it happen: Interaction in the second language classroom*. White Plains, N.Y.: Longman.

Richards, J., and T. Rodgers. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.

Rutherford, S. D. 1988. The culture of American Deaf people. *Sign Language Studies* 59: 129-147.

_____. 1989. Funny in deaf, not in hearing. In *American Deaf culture: An anthology*, ed. S. Wilcox. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Sacks, O. 1989. *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. New York: HarperPerennial, HarperCollins Publishers.

Sampson, G. 1985. *Writing systems: A linguistic introduction*. Stanford: Stanford University Press.

Scarcella, R., and S. Krashen. 1980. *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, L., and J. Lamendella. 1978. Fossilization in interlanguage. In *On TESOL '78: EFL policies, programs, practices*, ed. C. Blatchford and J. Schachter. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Selover, P. 1988. American Sign Language in the high school system. *Sign Language Studies* 59: 205-212.

Simon, S., L. Howe, and H. Kirschenbaum. 1972. *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart.

Smith, C. 1988. Signing naturally: Notes on the development of the ASL curriculum project at Vista College. *Sign Language Studies* 59: 171-182.

Smith, C., E. Lentz, and K. Mikos. 1988. *Signing naturally: Student workbook level 1*. Berkeley: Dawn Sign Press.

Smith, C., E. Lentz, and K. Mikos. 1989. *Signing naturally: Teacher's curriculum guide level 2*. Berkeley: Dawn Sign Press.

Staton, J. 1983. Dialogue journals: A new tool for teaching communication. ERIC/CALNews Bulletin 6: 2.

Stokoe, W. C. 1960. *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Studies in Linguistics no. 8. Buffalo, N.Y.: Department of Anthropology and Linguistics, State University of New York at Buffalo.

Stokoe, W.C., D. Casterline, and C. Croneberg. 1965. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.

Supalla, S. 1986. A manually coded English: The modality question in signed language development. Master's thesis. University of Illinois, Urbana-Champaign.

Supalla, T., and E. Newport. 1978. How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In *Understanding language through sign language research*, ed. P. Siple. New York: Academic Press.

Sutton, V. 1981. A way to analyze American Sign Language (ASL) and any other sign language without translation into any spoken language. In *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise, M. Garretson, and U. Bellugi. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition*, ed. S. Gass and C. Madden. Rowley, Mass.: Newbury House.

Valli, C., and C. Lucas. 1995. *Linguistics of American Sign Language: An introduction*. 2d ed. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Vigil, N., and S. Wilcox. 1996. A state of the art sign language learning system based on computer videoconferencing technology. Paper presented at CALICO (Computer Assisted Language Learning Consortium), May 27-June 1, 1996, Albuquerque, New Mexico.

Wilcox, K. 1982. Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: A review. In *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, ed. G. Spindler. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.

Wilcox, S. ed. 1988. Academic acceptance of American Sign Language. *Sign Language Studies* 59: 101-108.

_____. 1989. *American Deaf culture: An anthology*. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

Wilcox, S., and J. Corwin. 1990. The enculturation of BoMee: Looking at the world through deaf eyes. *Journal of Childhood Communicative Disorders* 13: 63-71.

Woodward, J. 1973. Some characteristics of Pidgin Sign English. *Sign Language Studies* 3: 39-46.

Woodward, J. 1980. Some sociolinguistic aspects of French and American Sign Languages. In *Recent perspectives on American Sign Language*, ed. H. Lane and F. Grosjean. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Woodworth, N. 1991. Sound symbolism in proximal and distal forms. *Linguistics* 29: 273-299.

Wundt, W. 1921. *The language of gestures*. The Hague: Mouton.

Copyright © 2005 da edição brasileira

EDITORA ARARA AZUL LTDA.

REVISÃO

Clélia Regina Ramos

PRODUÇÃO EDITORIAL

Clélia Regina Ramos

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO

Catia Cristina Silva

CAPA

Fatima Agra

EDITORACÃO ELETRÔNICA

FA - Editoração Eletrônica

TRADUTOR

Tarcísio de Arantes Leite

ISBN 85-89002-10-1

PATROCINADOR DESTA EDIÇÃO PARA DISTRIBUIÇÃO GRATUITA



APOIO



Gallaudet University Press



Endereço para correspondência

EDITORA ARARA AZUL

Rua das Acácias 20 - Condomínio Vale da União

Araras – Petrópolis – Rio de Janeiro

Cep 25725-020

Telefax: (24) 2225-1947

e-mail: editorararazul@uol.com.br

editora@uninet.com.br

site: www.editora-arara-azul.com.br

SHERMAN WILCOX é Professor Associado de Lingüística da Universidade de Novo México (EUA), e docente no Programa de Bacharel em Ciências em Interpretação em Línguas Sinalizadas. Wilcox desenvolve pesquisas sobre a língua de sinais americana, a datilologia, e a cultura Surda. Suas publicações incluem *American Deaf Culture: An Anthology* (Linstok Press); *The Phonetics of Fingerspelling* (John Benjamins); “The Gestural Expression of Modals in American Sign Language”, capítulo de *Modality in Grammar and Discourse*, de J. Bybee and S. Fleishman (John Benjamins); e, em co-autoria com David Armstrong e William C. Stokoe, *Gesture and the Nature of Language* (Cambridge University Press). Prof. Wilcox é editor geral do periódico *Evolution of Communication*.

PHYLLIS PERRIN WILCOX, Professora Assistente de Lingüística da Universidade de Novo México (EUA), é coordenadora do Programa de Bacharel em Ciências em Interpretação em Línguas Sinalizadas, exercendo os papéis de professora e supervisora de estágios. Sua pesquisa atual trata de semântica e de mapeamento metafórico em ASL. Ela já ocupou o cargo de coordenadora da Comissão Nacional de Revisão do Registro de Intérpretes para Surdos (RID), e foi pesquisadora principal pelo projeto “Formação Lingüística de Intérpretes em Línguas de Sinais” financiado pela Fundação Nacional das Ciências (*National Science Foundation*, EUA), responsável pela preparação de intérpretes para o Instituto de Lingüística de 1995. Como bolsista da Associação de Letras Modernas (*Modern Language Association*), pesquisou o ensino da ASL como segundo idioma. Integrou o Grupo de Trabalho do RID para o desenvolvimento do processo de credenciamento de Intérpretes para Surdos.