

LÍNGUA DE SINAIS E LITERATURA: UMA PROPOSTA DE
TRABALHO DE TRADUÇÃO CULTURAL.

por

CLÉLIA REGINA RAMOS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA LITERATURA

Janeiro
Ana
Doutora

Dissertação de Mestrado em
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro
Orientadora: Professora Doutora
Maria Amorim de Alencar
Co-Orientadora: Professora
Lucinda Ferreira Brito.

Rio de Janeiro, 2º semestre de 1995

DEFESA DE TESE

de RAMOS, Clélia Regina. *Língua
proposta Sinais e Literatura: uma
tradução cultural, de trabalho de*
Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade
de Letras, 1995. 175
fl.mimeo.Disser- tação de Mestrado em
Semiologia.

BANCA EXAMINADORA:

- 1) _____
Professora Doutora Ana Maria Amorim de Alencar
(orientadora)
- 2) _____
Professora Doutora Lucinda Ferreira Brito
(co-orientadora)
- 3) _____
Professor Doutor Anazildo Vasconcellos
(UFRJ)
- 4) _____
Professora Doutora Eulália Fernandes
(UERJ)
- 5) _____
Professora Doutora Celina Mello
(UFRJ)

Defendida a Tese:

Conceito:

Em: / / 1995

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que propiciou condições para desenvolver esta pesquisa.

Aos professores e funcionários da pós-graduação da Faculdade de Letras pelos ensinamentos e apoio.

Aos surdos que durante estes anos estiveram ao meu lado

e m

À Ana e à Lucinda, mais que orientadoras, amigas.

À professora Eulália Fernandes, sempre uma referência.

do
e

À Marcia, Mônica, Oscar e a todos que participaram Grupo Vendo Vozes em algum momento. Teoria, prática paixão.

mim
Um

Ao Nelson Pimenta, com quem tive e continuarei tendo tantas discussões (e algumas brigas), mas que para é exemplo de força pessoal e seriedade profissional.

surdo que deve ser referencial para todos, surdos e ouvintes.

Aos meus pais, pelo exemplo de dedicação ao trabalho

Ao Toríbio, por ter escolhido ser meu filho

À Alice, por ter me levado nessa viagem

Ao Mário, pela paciência e por existir em minha vida

A vocês dedico a presente dissertação, com meu amor .

SINOPSE

Estudo semiológico do texto *Alice no país*
lingüística.Revisão histórica da filosofia
educacional do bilingüismo. Apresentação de
algumas leituras já realizadas do texto
literário *Alice no país das maravilhas*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. História dos estudos da linguagem

1.2. Problematização dos conceitos de linguagem e língua no século XX

1.3. Língua/ justificativa da LS e da LIBRAS como língua

1.4. O fato de a LS não ter escrita. O fato de a Libras ser uma fala

1.5. Filosofia educacional do bilingüismo para surdos

1.5.1. Raízes históricas das línguas de sinais

1.5.2. História da datilologia

1.5.3. Pequeno relato sobre a educação de surdos no mundo

1.5.3.1. Austrália

1.5.3.3. Alemanha

1.5.3.4. Holanda

1.5.3.5. França

1.5.3.6. Espanha

1.5.3.7. Suíça

1.5.3.8. Itália

1.5.3.9. Dinamarca

1.5.3.10. Suécia

1.5.3.11. Estados Unidos

1.5.3.12.Argentina

1.5.3.13.Venezuela

1.5.4. Aqui no Brasil

1.5.5. A questão do biculturalismo

1.6. Fundamentos semiológicos

2. ALICE, ALGUMAS LEITURAS REALIZADAS

2.1. Charles que virou Carroll. Uma abordagem histórica

2.2. O conto de fadas e Alice

2.3. Uma visão psicanalítica de Alice

2.4. A saga de Alice

2.5. Alice e o pedagogo

2.6. Alice e seu encontro com a filosofia

3. LEITURA SEMIOLÓGICA DE *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS*

3.1. De mãos dadas com Alice

CONCLUSÃO

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

ANEXO 1 . Tradução

INTRODUÇÃO

O indivíduo nascido com surdez profunda (ou ensurdecido antes de adquirir uma língua) tem, na maioria quase absoluta das vezes, grandes dificuldades em chegar a um bom nível de proficiência na língua oral da comunidade lingüística da qual faz parte. Poder-se-ia pensar ser esta a conseqüência única do impedimento sensorial auditivo. Mas, como atualmente sabemos, elas são inúmeras: de ordem prática, educacional, emocional, cultural e até mesmo psicológica.

Durante séculos, esse surdo vem sendo tratado pelos estudiosos de todo o mundo como um tema de difícil compreensão. Como fazê-los falar? Como fazer com que participem produtivamente da sociedade, já que quase sempre a surdez não vem acompanhada de outras deficiências? Como educá-los?

No século XVII, por exemplo, o surdo era visto mais como um selvagem que poderia aprender através de um tipo de mímica, de algumas palavras. O sucesso de tentativas individualizadas aqui e ali foram demonstrando a capacidade daquelas pessoas tão estranhas para entenderem e serem entendidas.

Com o surgimento das primeiras escolas para surdos foi-se percebendo que a mímica era alguma coisa mais forte, mais bem estruturada. Uma língua, talvez? Alguns afirmavam que sim.

O desenvolvimento tecnológico do século XIX trouxe euforia para os educadores e para as famílias de surdos, já que com o invenção da prótese auditiva aquilo que era mais difícil conseguir, que o surdo falasse, parecia finalmente ter sido alcançado.

Mas o que era a solução para alguns (evidentemente para aqueles portadores de surdez moderada ou severa), não era para todos. E muitos e muitos surdos continuaram isolados em seu silêncio e sua ignorância.

As razões para isso, que hoje sabemos ser de ordem estritamente sensorial (o surdo profundo, mesmo protetizado, não tem condições de receber o feed-back de sua própria fala), foram tidas erroneamente como culpa da "mímica" realizada pelos surdos, daquela que hoje sabemos serem as línguas de sinais.

Proibidas ou evitadas na educação de surdos durante mais de um século, somente na década de 1960, nos Estados Unidos, as línguas de sinais iniciaram um processo de reconhecimento enquanto língua e hoje o movimento mundial é em direção do seu reconhecimento oficial em inúmeros países, inclusive no Brasil.

Apesar de não existirem até hoje em nosso país índices oficiais apontando o número de brasileiros que são portadores de deficiências auditivas, já que o último censo realizado pelo IBGE não se propôs a avaliar a questão, algumas pesquisas internacionais apontam para 1,5% da população portadora de algum tipo de deficiência física ou mental (que gira em torno de 10%

do número total de habitantes) possuir uma deficiência auditiva que de alguma maneira a impeça de viver dentro dos padrões considerados normais. Segundo o CEDOC - Centro de Documentação do Sistema Globo de Comunicações, o Brasil tem uma população de 2,5 milhões de pessoas portadoras de problemas auditivos e 500 mil portadores de surdez profunda. Dados da Organização Mundial de Saúde afirmam ser 7% da população mundial pessoas com algum problema auditivo, o que daria um número em torno de 10 milhões de brasileiros com déficit nessa área.

Em nosso contato com a comunidade surda do Rio de Janeiro, sem preocupação estatística, percebemos a existência de problemas sérios na educação dessa população. O contato com a língua portuguesa escrita, por exemplo, é um ponto crítico. Normalmente espera-se do surdo um tipo de proficiência que possa substituir sua dificuldade de oralização, sendo a língua escrita vista basicamente como meio de comunicação.

O nível de compreensão textual literária é absolutamente baixo, o mesmo podendo se dizer do nível de produção textual.

Pode-se afirmar que a comunidade surda brasileira em sua maioria não tem contato com a produção literária da humanidade.

Um antigo presidente do Sveriges Dövas Riksförbund - Associação Nacional de Surdos da Suécia estimou que (antes da implantação da filosofia educacional bilíngüe naquele país, como veremos adiante) mais ou menos 10% da população surda era capaz de ler e escrever em sueco, 40% mal conseguia ler jornais e 50% era praticamente incapaz de lidar com o sueco escrito. (Wallin, 1990:11) Esses números demonstram que os problemas do surdo com a língua escrita não se restringem ao nosso país.

Em lugares mais preocupados com o nível educacional dos seus cidadãos percebe-se uma valorização gradual das línguas de sinais dentro das escolas, seja em projetos de pesquisa, seja já a nível curricular. Essa atitude vem contribuindo de maneira eficaz e definitiva para a organização política, social e cultural das comunidades surdas desses locais, resultando em um melhor desenvolvimento global desses indivíduos, incluindo a questão da língua escrita.

No Brasil, a Federação Nacional dos Surdos (FENEIS), ao lado de algumas associações de surdos espalhadas pelo país, trabalha com os surdos adultos buscando parcerias com empresas para absorção da mão-de-obra surda . A tentativa de organizar a comunidade visando sua participação em decisões mais políticas ainda está no período inicial. Existem algumas associações esportivas, poucos clubes recreativos e igrejas protestantes que são ponto de encontro de surdos. Nas capitais é comum alguns bares serem conhecidos pela sua clientela surda, geralmente situados próximo à uma escola especializada, freqüentados pela juventude.

A produção artística/cultural desses grupos, porém, é quase inexistente. O Instituto Nacional de Surdos (INES) desarticulou suas oficinas de artesanato e artes plásticas há anos; o Jornal da FENEIS é totalmente elaborado por ouvintes ; o programa de televisão para crianças surdas VEJO VOZES (que foi exibido pela TVEducativa do Rio de Janeiro entre outubro de 1994 e fevereiro de 1995) contou com a participação de atores surdos mas sua concepção foi toda de ouvintes (apesar da supervisão técnica de uma profissional surda); o Jornal Visual da mesma TVEducativa do Rio de Janeiro - que tenta em apenas 5 minutos diários resumir

as notícias do dia em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) - não tem em sua equipe de produção nenhum surdo.

A Companhia Surda de Teatro (ex-CISACEN) do Rio de Janeiro, que já está em seu sexto ano de atividades, iniciou em 1993 um processo de produção de textos em grupo, evidentemente em LIBRAS, que demonstra a capacidade e o desejo do surdo em participar efetivamente da sua própria produção cultural.

Na esteira das pesquisas que vêem a LIBRAS como ponto de partida na educação dos surdos, apresentamos a proposta de trabalho que denominamos tradução cultural, pretendendo buscar o ponto de intersecção entre línguas e culturas que convivem em contato dentro de um mesmo espaço. Consideramos que o termo tradução cultural deixa claro o fato da existência de um caminho de ida e volta ininterrupto entre estas línguas e estas culturas.

Assim, consideramos que um trabalho que possibilite o acesso à produção textual da humanidade através da LIBRAS para a comunidade surda deverá aproveitar a experiência da própria comunidade surda, ou seja, a produção teatral.

Escolhemos como texto inicial Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, exatamente por sabê-lo difícil e distante no tempo e no espaço de nossa realidade. Acreditamos na literatura como universal e atemporal e acreditamos na potencialidade da LIBRAS como capaz de traduzir toda e qualquer nuance lingüística de qualquer língua. Essa é a hipótese central de nossa pesquisa.

Por se tratar de uma proposta inédita, temos consciência das dificuldades a ela inerentes. Separamos por isso o trabalho em dois momentos: o primeiro, que pretendemos desenvolver na presente dissertação, buscará nos pressupostos teóricos da

lingüística e da filosofia bilíngüe de educação de surdos (língua de sinais/língua oral) a fundamentação teórica e a justificativa para nossa proposta de tradução cultural. Ainda nesse momento, e com retomada teórica da linha de análise textual do funcionalismo de Propp, da semiótica estruturalista greimasiana e da semiologia, realizaremos uma leitura do texto Alice no país das maravilhas sob a luz desses preceitos.

O segundo momento, aquele que efetivamente iniciará o trabalho de tradução cultural, buscará realizar em conjunto com um grupo de surdos adultos, proficientes em LIBRAS e que tenham dificuldade com a língua portuguesa escrita, a tradução da obra para a LIBRAS. A análise dos procedimentos e dos resultados deverá servir para a futura elaboração de uma metodologia que faça aproximar a língua escrita da LIBRAS e possa assim ajudar na educação dos surdos brasileiros.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. História dos estudos da linguagem

Sabe-se que Ferdinand de Saussure ser normalmente apontado como o "pai da lingüística" tem apenas caráter demarcatório. É verdade que Saussure introduz no ocidente o conceito de lingüística como ciência, com métodos próprios e com seu objeto de estudo definido - a linguagem, em seus cursos oferecidos na Universidade de Genebra em 1907, 1908, 1909, 1910 e 1911. Porém, um rápido resgate histórico nos mostra que já em 1816 François Raymond, no livro Choix des poésies des troubadours, apresenta o termo **lingüista** aos seus leitores, e, em 1833 registra-se a palavra **lingüística** pela primeira vez em um trabalho científico.

(Kristeva,1981:10)

Mas, desde que o homem passa a refletir sobre sua existência enquanto homem, ele reflete sobre a linguagem. O mito ocidental da Torre de Babel; a experiência do faraó egípcio Psamético que manteve dois bebês desde seu nascimento sem contato com alguma língua para observar o que aconteceria (*in* Sacks:1990); as conhecidas interdições de certas tribos indígenas da América do

Norte em relação ao ato de pronunciar nomes próprios por acreditarem serem estes uma parte do próprio corpo da pessoa que os possuem (Kristeva:1981); as discussões de Sócrates, Hermógenes e Crátilo sobre a arbitrariedade ou convencionalidade da língua (Platão:1973), demonstram a constante preocupação do homem com a origem e sistematização da linguagem humana.

Benveniste(1976:20) aponta a filosofia grega como berço da lingüística, lembrando que a própria terminologia desta ciência é totalmente impregnada de termos gregos. Mas, como aponta o pesquisador, o interesse dos antigos era basicamente filosófico. "Raciocinavam sobre a sua condição original - a linguagem é natural ou convencional? - muito mais do que lhe estudavam o funcionamento. As categorias que instauraram (nome, verbo, gênero gramatical, etc.) repousam sempre sobre bases lógicas ou filosóficas." Podemos denominar aquela fase dos estudos sobre a linguagem como a época da **lingüística filosófica**.

Essa abordagem que vê a linguagem humana mais como objeto de especulação do que objeto de observação dura até o fim da idade média latina. Coincidindo com o século XVIII há uma mudança radical da mentalidade dos estudiosos, que iniciam então um processo de comparação entre as línguas, culminando no início do século XIX com a descoberta do sânscrito e a percepção da existência de uma relação de parentesco entre algumas línguas que passam a ser denominadas indo-européias. É a época do domínio do evolucionismo na ciência em geral e, é claro, nos estudos da linguagem. Benveniste(1976:21) afirma que até os primeiros decênios do nosso século a lingüística consistia

essencialmente em uma genética das línguas. É a fase que denominamos de **lingüística histórica**.

Estruturalista que foi, o autor delimita a terceira e última fase da lingüística a partir de Saussure, quando os pesquisadores da linguagem teriam encontrado o lugar exato que lhes caberia: "estudar e descrever por meio de uma técnica adequada a realidade lingüística atual, não misturar nenhum pressuposto teórico ou histórico na descrição, que deverá ser sincrônica e analisar a língua nos seus elementos formais próprios."

A importante contribuição da **lingüística estrutural**, a noção de sistema, vem exatamente desse desejo de vê-la entre as ciências. Foi um esforço no sentido de retirar dos estudos de linguagem aquilo que não pudesse ser devidamente formalizado. Seja qual for a língua, seja qual for a cultura, seja qual for o momento histórico de sua análise, é possível analisá-la como um sistema em si. Para um estruturalista como Benveniste "da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes"(p.22).

As relações que são desencadeadas em função desse arranjo, que se dá a partir de um número sempre reduzido de elementos, configuram-se no segundo mais importante conceito estruturalista, exatamente a estrutura. O que vale agora não é mais cada elemento em si mas as relações estabelecidas entre eles (*in absentia* e *in praesentia*).

É evidente que o estruturalismo trouxe uma enorme e definitiva contribuição para a lingüística moderna, que a partir de Roman Jakobson, passou a ser considerada em todo o campo das ciências

humanas como ponto de partida para qualquer estudo sério. O que seria da etnologia e da psicanálise, por exemplo, sem a lingüística estrutural?

Porém, a excessiva preocupação em tornar a lingüística uma ciência "séria" acabou levando a pesquisa estruturalista a um grau de abstração bastante elevado e cada vez mais distanciado da realidade. Em Hjelmslev, por exemplo, não se encontram preocupações outras que não encontrar na língua sua articulação interna.

A grande crítica ao estruturalismo realizada por Noam Chomsky, desenvolvendo nos Estados Unidos uma corrente distinta de pesquisa lingüística e criando sucessivamente as Gramáticas Gerativa, Sintagmática e Transformacional, de um lado; e o que podemos chamar de lingüística pós-estruturalista de origem francesa de outro, trazem uma contribuição bastante interessante aos estudos da linguagem neste final de século XX.

Poderíamos seguir a divisão proposta por Benveniste e denominar o momento atual como a quarta fase dos estudos lingüísticos?

Para nós, que iniciamos um trabalho de pesquisa que pretende dar conta de um texto (literário) escrito em inglês, traduzido para o português escrito e que será futuramente traduzido para a Língua Brasileira de Sinais (fala, como discutiremos em 1.4.), porém buscando dar um tratamento literário a ele, é importante essa proposição. Temos certeza que o tipo de pesquisa que propomos somente tem sentido nesse final do século XX, exatamente nessa quarta fase dos estudos lingüísticos.

A lingüística, sem dúvida, tem um percurso preciso e documentado, e não seria em um trabalho de dissertação de

mestrado em semiologia que questões teóricas lingüísticas deveriam ser discutidas. Para nós, é importante definir, a pertinência desse tipo de retomada histórico/teórico lingüística está diretamente ligada ao entendimento de como e porque as línguas de sinais faladas pelas comunidades surdas de todo o mundo só nessa segunda década do século XX passaram a ser reconhecidas como tal.

É sobre isso que discorreremos a seguir.

1.2. Problematização dos conceitos de linguagem e língua no século XX

Encontramos em um texto de Julia Kristeva, Le langage, cet inconnu(1980), a resposta para algumas indagações que surgiram durante nossa pesquisa lingüística inicial e pista para outras tantas questões. O livro percorre estudos sobre a linguagem desde as antigas civilizações mesopotâmicas, a China, o Egito, a Índia, a Fenícia, a Hebréia, a Grécia, Roma, a Arábia e segue por uma linha temporal/histórica pela Idade Média, a Renascença, chegando aos movimentos de Port-Royal e da Enciclopédia, nos trazendo até o século XX dando uma visão geral das diversas correntes de pensamento lingüístico que embasaram e até hoje permeiam a civilização ocidental.

Voltemos com Kristeva até à época por ela denominada pré-história da linguagem, que faz uso apenas dos documentos escritos (hieróglifos egípcios, epígrafes etruscas, runas germânicas etc) para ser contada.

"Com a ajuda decisiva dos arqueólogos e paleólogos, a lingüística tenta estabelecer senão como a linguagem apareceu, ao menos desde quando o homem fala. As hipóteses são hesitantes. Para Böklen, a linguagem aparece no período mousteriano. Leri-Gourhan defende a mesma visão(...). Os traços mais antigos remontam ao fim do mousteriano e se tornam mais abundantes por volta de 35.000 a.C., durante o período de Chatelperron." (p. 51/52)

Estes traços de escrita são assim considerados por serem manifestações entalhadas em pedaços de pedra ou ossos, sem indícios de se tratarem de mimetizações (ou seja, não copiam ou representam uma imagem existente). Surge uma questão: houve um desenvolvimento gradual, progressivo da linguagem, no qual ela se tornou o sistema complexo de significação e comunicação que é hoje, ou, como consideram alguns pesquisadores, desde que existe é a linguagem formalmente completa, idêntica ao que conhecemos hoje em dia?

O primeiro ponto de vista é defendido por cientistas como G. Révész, que em seu livro Origine et Préhistoire du langage (1946), aponta para uma perspectiva evolutiva que, em seis etapas, traça uma linha desde a comunicação animal até a linguagem humana altamente desenvolvida e complexa. O homem em seu estado primitivo estaria associado à dêixis, aos gritos e aos gestos.

Essa visão, certamente compartilhada durante muito tempo pela comunidade científica trouxe, e traz ainda, uma boa dose de rejeição às línguas de sinais das comunidades surdas, associando-as à gestualidade primitiva e portanto à inferioridade.

Essa postura muito bem se enquadra com uma visão construída pela sociedade industrial, dos homens não mais serem artesãos, criadores dos objetos individualmente, mas sim parte de uma estrutura maior, uma peça da engrenagem - o operário. Na fábrica não há lugar para a gesticulação e a expressividade corporal das línguas de sinais: a ordem da produção industrial é seguir movimentos bem definidos e constantes, não se podendo parar nunca. É a hora da fala baixa e com os lábios o mais imóveis possível, da fala entre os dentes, dos rostos inexpressivos. "Mãos que falam" definitivamente atrapalham o andamento da sociedade industrial.

Mesmo com a predominância atual do tipo de análise que privilegia a segunda linha, considerando a existência da sociedade humana atrelada à linguagem, ou seja, o homem o é pela e na linguagem, ainda assim a metonímia da parte pelo todo acaba ligando a proficiência em uma língua como sinônimo de superioridade cultural.

1.3. Língua/justificativa da LS e da LIBRAS como língua

Na visão da filosofia educacional do bilingüismo, a língua é vista não só como meio de comunicação mas como suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento global do indivíduo (cognitivo, social e cultural). Assim, a língua de sinais, por não apresentar impedimento de nenhuma ordem para que o surdo possa adquiri-la, irá desempenhar papel definitivo até mesmo para a aprendizagem futura tanto da língua escrita quanto da língua oral da comunidade ouvinte da qual o surdo faz parte.

As línguas de sinais são portadoras de estrutura própria "e, portanto, codificadoras de uma 'visão de mundo' específica, constituídas de uma gramática, apresentando especificidades em todos os níveis: fonológico, sintático, semântico e pragmático, apesar de que, em suas estruturas subjacentes, parecem utilizar-se de princípios gerais similares aos das línguas orais." (Ferreira Brito, 1993:28)

Porém, por serem línguas espaço-visuais multidimensionais apresentam muitas ocorrências de simultaneidade de seus elementos constitutivos, motivo que foi considerado como impedimento para seu reconhecimento enquanto línguas naturais, exatamente em função do "segundo princípio" definido por Saussure para o signo lingüístico (Saussure,1991:84), o caráter linear do significante.

A confusão parece ter sido gerada por um exemplo do autor, que coloca os significantes acústicos da língua oral em uma linha do tempo, formando uma cadeia, enquanto os significantes visuais (sinais marítimos são seu exemplo) poderiam oferecer complicações simultâneas em várias dimensões. Como veremos adiante, esse tipo de problema não ocorrerá com a língua de sinais, já que ela não é um apenas um código mas dispõe de unidades discretas e de dupla articulação. Estudos realizados desde Stokoe(1960) demonstram que as línguas de sinais são articuladas a partir de três parâmetros principais: ponto de articulação, configuração de mão e movimento. Mais recentemente, Ferreira Brito, ao desenvolver um sistema de transcrição da

LIBRAS, estabelece 7 parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, expressões não-manuais, orientação, movimento (translação, rotação), simetria e qualidade do movimento.

Outro questionamento colocado pelos detratores das línguas de sinais foi que elas apresentariam inúmeros signos icônicos, contrariando o "primeiro princípio" saussuriano, a arbitrariedade do signo lingüístico. Não se pode negar que estas apresentam um caráter fortemente icônico. Porém, toda representação icônica também é convencional, já que os sinais captam partes diferentes do mesmo referente. Ferreira Brito(1993:33), citando Klima e Bellugi(1979), lembra que o sinal ÁRVORE em ASL (Língua de Sinais Americana) representa com o antebraço o tronco da árvore e com a mão aberta as folhas em movimento e, que, na Língua de Sinais Chinesa (CSL) a mesma árvore é representada com as duas mãos em [L] (dedos indicador e polegar abertos e curvos) - ou seja, apenas o tronco da árvore é imitado.

Além disso, existem inúmeros sinais puramente arbitrários nessas línguas, que poderiam defini-las como parcialmente icônicas e parcialmente convencionais. No nosso entender elas poderiam ser tranqüilamente classificadas como arbitrárias, já que as mais recentes pesquisas nessa área vêm demonstrando que as línguas orais apresentam também muitos sinais de iconicidade observáveis (Deuchar,1984:192), ao contrário do que se pensava na época de Saussure.

Alguns educadores ouvintes de surdos, sem fundamentação lingüística e com um preconceito que remonta ao século passado, consideraram muitas vezes as línguas de sinais "pobres". Para

eles, o fato de não haverem flexões verbais para tempo, inexistirem preposições ou outros elementos de ligação semelhantes aos das línguas orais, fariam dessas línguas sistemas falhos. É comum nesses casos que se inventem marcas morfológicas, preposições e até mesmo itens lexicais com o intuito de "completá-las", ou então tentar aproximar a estrutura gramatical da língua oral da de sinais.

Esse tipo de interferência criou as línguas sinalizadas: aqui no Brasil temos o português sinalizado, exatamente um sistema que parece fazer uso do léxico da LIBRAS e gramática do português, o que se assemelharia a um pidgin. Entretanto, utilizamos a terminologia português sinalizado por acreditarmos que este sistema faz uso também da gramática da LIBRAS em mistura assistemática com a gramática do Português.

Apesar de ser nossa opinião que culturalmente a existência desse tipo de manifestação não deve ser desprezado, já que muitas vezes pode servir a propósitos de comunicação surdo/ouvinte às vezes necessárias e até mesmo emergenciais, lingüisticamente gera uma interferência perniciosa nas línguas de sinais, muitas vezes desestruturadora.

Uma tarefa importante para a preservação da autenticidade da LIBRAS, no caso brasileiro, é a descrição científica da mesma cada vez mais profunda.

Existem também algumas tentativas de criação de línguas artificiais mesmo, como é o caso, nos Estados Unidos das SEE I, SEE II e LOVE. Pelo fato de não podermos encará-las como línguas naturais, que têm como premissa serem produtos culturais, não discutiremos sua pertinência.

Nos dois casos que relatamos anteriormente, é o ouvinte que por motivos diversos interfere nas línguas de sinais. Porém, já que as comunidades surdas estão inseridas em comunidades ouvintes majoritárias, existe uma absorção cultural por parte das línguas de sinais, chamadas cientificamente de "empréstimos lingüísticos". Trata-se de um fenômeno lingüístico cultural dos mais interessantes, merecedor de mais estudos.

(No Brasil, o Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez vem discutindo o tema.)

Retomando de uma maneira didática os pontos levantados nesse tópico e que demonstram serem as línguas de sinais autênticas línguas naturais, temos em Felipe(1989) sete elementos para dar às mesmas status lingüístico idêntico ao das línguas orais: arbitrariedade, caráter discreto de suas unidades mínimas em todos os níveis (dupla articulação), produto cultural, produtividade, deslocamento, prevaricação e semanticidade.

Como entendemos já ter discorrido o suficiente sobre os três primeiros pontos, retomemos agora os conceitos de produtividade, deslocamento e prevaricação. Sugerimos colocá-los em uma perspectiva única, exatamente no nível semântico-pragmático do discurso (que a autora destaca enquanto sétima característica, a semanticidade). Um falante da LIBRAS, por exemplo, a partir do momento que tenha domínio razoável da mesma, poderá criar novas estruturas utilizando regras próprias da língua (em qualquer dos seus níveis), o que configuraria sua produtividade. O fato desse falante não se deter ao concreto, ao aqui e agora, e poder se referir a fatos ocorridos ou por ocorrer, distante ou perto de onde ele se encontra, ou mesmo existentes apenas em sua própria

imaginação, evidencia a possibilidade de a LIBRAS efetivar o descolamento. Finalmente, quando um falante da LIBRAS conta um fato que pode parecer falso, sem significado e adquire dentro da situação comunicativa um sentido; ou quando ele constrói um discurso totalmente coerente porém mentiroso, estamos diante da prevaricação, outro elemento lingüístico definidor de uma língua natural.

Uma característica da língua humana e que não foi discutida pela autora, a recursividade, presente também nas línguas de sinais, completa o quadro acima traçado.

Para finalizar, é importante lembrar que esse tipo de comparação com o intuito de justificar serem as línguas de sinais línguas naturais, só tem sentido em uma abordagem despretenciosa como a nossa. Em todo o mundo as pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais vivem hoje em dia um período de aprofundamento sobre suas questões específicas (por serem multidimensionais, por terem sido durante muitos anos proscritas, e muitas outras) apontado por Stokoe(1990:3).

Quando sabemos que em países que falam a mesma língua oral, como o Brasil e Portugal, por exemplo, ou os Estados Unidos e Inglaterra, as línguas de sinais são distintas: LIBRAS e Língua de Sinais Portuguesa (PSL), ASL e Língua de Sinais Britânica (BSL), respectivamente, podemos perceber o quanto o estudo sobre as línguas de sinais poderão ainda contribuir no avanço dos estudos da linguagem humana.

1.4. O fato de as línguas de sinais não terem escrita. O fato de a LIBRAS ser uma fala.

Greimas(1975:90) aponta, para a pesquisa semiótica, a pertinência da divisão das coletividades humanas em sociedades com escrita e sociedades sem escrita, considerando a mediação que a escrita faz nos processos de comunicação. "Já não se trata mais da maneira como tal sociedade se concebe e se articula através da língua que é sua, mas da maneira como utiliza e aprecia os objetos sociais que se tornam, para ela, as substâncias da expressão informadas por sua linguagem."

As comunidades surdas sobre as quais tivemos informação fazem parte, enquanto minorias lingüísticas, de sociedades com escrita (deixemos de lado para o presente estudo as sociedades indígenas, por exemplo da tribo maranhense dos Urubu-Kaapor, pesquisada por Ferreira Brito). Dessa afirmação temos duas problemáticas importantes: as línguas de sinais não têm escrita; os surdos têm, em sua grande maioria, dificuldade em serem proficientes na leitura e na escrita da língua oral de sua comunidade majoritária.

Por serem espaço-visuais, evidentemente existe uma dificuldade muito grande em transpô-las para a linearidade da escrita. Mesmo com a ajuda da informática, até hoje não se chegou a nenhuma forma factível de reprodução das línguas de sinais. É importante deixarmos claro que as diversas formas de transcrição já propostas têm como objetivo específico o estudo lingüístico das línguas de sinais, não pretendendo sua transformação em escrita. Assim, a segunda problemática é aquela que nos interessa.

É sabido que os surdos podem, através de sua fala, de sua língua de sinais, fazer discursos filosóficos, poesias, transmitir suas emoções. Como já dissemos, nossa proposta de trabalho de tradução cultural pretende, a partir do texto literário Alice no país das maravilhas, realizar uma adaptação teatral do mesmo em LIBRAS. Nossa proposta é, então, a criação de um texto poético-literário em LIBRAS.

Algumas questões que surgirão no desenvolver do trabalho já temos condições de delinear: continuará a ser fala esse texto teatral? O registro dessa fala através do vídeo, por exemplo, a transformará em escrita?

Como sabemos, a fala e a escrita para os ouvintes são modalidades distintas de um mesmo sistema lingüístico. Para efeito didático, poderíamos traçar uma linha que representaria o continuum da fala mais espontânea de um indivíduo (conversa entre namorados, por exemplo) até aquela mais elaborada (um discurso improvisado do reitor de uma universidade). Em outro espaço, por ocupar outro registro, podemos traçar a mesma linha que leva da escrita mais espontânea (um bilhete para um amigo íntimo) até a poesia mais refinada e complexa de um ótimo autor. Teríamos então um esquema do seguinte tipo:

LÍNGUA ORAL

fala espontânea

fala elaborada

escrita espontânea

escrita

elaborada

Existe, portanto, uma região ocupada ao mesmo tempo pela fala e pela escrita. O que imaginamos irá acontecer com a futura tradução cultural que realizaremos é uma espécie de "esticamento" da linha da fala, atingindo uma região que na língua oral é território exclusivo da escrita, como vemos a seguir:

LIBRAS

fala espontânea

fala elaborada

fala literária

Na segunda etapa do trabalho de tradução cultural estaremos exatamente testando o esquema aqui delineado.

1.5. Filosofia educacional do bilingüismo para surdos

1.5.1. Raízes históricas das Línguas de Sinais

O primeiro livro conhecido em inglês que descreve a língua de sinais como um sistema complexo, na qual "homens que nascem surdos e mudos(...)podem argumentar e discutir retoricamente através de sinais", data de 1644, com autoria de J. Bulwer, Chirologia. Mesmo acreditando que a língua de sinais que

conhecia era universal e seus elementos constitutivos "naturais" (icônicos, de certa forma), o fato de ter sido publicado um livro a respeito do assunto em uma época que eram raras as edições em geral já demonstra o interesse do tema, evidenciando uma preocupação com a educação dos surdos. Preocupação essa aliás ratificada com a publicação, em 1648, do livro Philocophus, do mesmo autor, dedicado a dois surdos: o baronês Sir Edward Gostwick e seu irmão William Gostwick, no qual se afirma que o surdo pode expressar-se verdadeiramente por sinais se ele souber essa língua tanto quanto um ouvinte domine sua língua oral (*in* Woll,1987:12).

Quase dois séculos depois, em 1809, Watson (que era neto de Thomas Braidwood, fundador da primeira escola para surdos na Inglaterra) descreve em seu livro Instruction of the deaf and dumb um método combinado de sinais e desenvolvimento da fala.

Em 1750, na França, o abade l'Epée (Charles Michel de l'Epée) iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir de uma língua de sinais e obteve grande êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos em Paris como o caminho correto para a educação dos seus alunos.

Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano de surdos, visitou o abade e a instituição em 1815 com o objetivo de conhecer o trabalho lá realizado (antes ele passara pela Inglaterra tentando aprender com os Braidwod acerca da metodologia oralista que eles desenvolviam, não obtendo aceitação pois os profissionais negaram-se a ensinar em poucos meses o que

sabiam). De tão impressionado que ficou, Gallaudet convidou um dos melhores alunos da escola, Laurence Clerc, a acompanhá-lo de volta aos Estados Unidos. Lá, em 1817, os dois fundaram a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut. Ao lado de escolas que continuaram a desenvolver o método oralista, em 1821 todas as escolas públicas americanas passaram a mover-se em direção à ASL (Língua de Sinais Americana) como sua língua de instrução, o que levou em 1835 à uma total aceitação da ASL na educação de surdos nos Estados Unidos. Ramos(1992:65) relata que houve em consequência dessa atitude uma elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de nível mais alto, a maioria delas optando por se tornarem professores de surdos. Nessa rápida retomada histórica seria importante ressaltar que as línguas de sinais não foram inventadas como recurso educacional ou comunicativo, seja no século XVII, seja na década de 1960 quando o lingüista americano William Stokoe provou serem elas línguas naturais. As línguas de sinais são manifestações culturais autênticas das comunidades surdas em todo o mundo. Por não terem escrita, a comprovação da sua trajetória foi contada até agora pela cultura ouvinte, dominante. Assim, falar em línguas de sinais é falar da educação de surdos, pois elas vêm sendo utilizadas como intermediadoras do saber constituído da maioria ouvinte. É fácil, porém, deduzir que as mesmas existiram desde que existe a linguagem humana, sempre que existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades (Sacks, 1990:62).

Widell(1992:24) afirma ter a Língua de Sinais (francesa, provavelmente) "nascido na França no período anterior à Revolução Francesa", colocação que atribuímos a um provável mal entendido do tradutor, já que até mesmo na restrita pesquisa histórica que desenvolvemos tivemos notícia de um desenvolvimento anterior. O que aconteceu realmente, e isso sim foi fruto de um momento de transição social e econômica em todo o ocidente, é que com o desaparecimento da sociedade feudal e a abertura social que culmina com a Revolução Francesa, houve um momento de grande incentivo à liberdade de pensamento e abriu-se um caminho de acesso à educação para o povo em geral. Provavelmente data dessa época o interesse pela língua dos surdos ao qual a autor se refere.

"Mas com o surgimento da sociedade industrial, por volta de 1880, o pensamento da sociedade passa a ser determinado por formas novas e rígidas, incluindo as formas e métodos educacionais."(Widell,1992:24/25)

Ironicamente, foi exatamente em 1880 que aconteceu o famoso Congresso de Milão (sobre o qual discorreremos adiante), responsável pelo banimento progressivo das língua de sinais na educação de surdos em todo o mundo ocidental.

1.5.2. História da datilologia

Woll(1977) faz um levantamento histórico sobre o material impresso na Inglaterra sobre línguas de sinais, mostrando que a partir de 1880 começam a aparecer pequenos panfletos, provavelmente destinados à venda para arrecadação de fundos, geralmente

consistindo em ilustrações de sinais (em fotos ou desenhos), com ou sem descrições de como produzi-los.

Um panfleto denominado "Language of Silent Word" (1914) apresenta fotos de boa qualidade de 143 sinais e mais o alfabeto manual. Até 1938, quando novo panfleto foi publicado pelo National Institute for the Deaf, essa foi a "cartilha" dos interessados em Língua de Sinais.

Em 1922 foi publicado pela British Deaf and Dumb Association, "The British Deaf Times", que, além das ilustrações de sinais continham informações e anedotas sobre surdos, ilustrações do alfabeto manual e ilustrações sobre cenas surdas (uma festa), a visita da rainha Vitória à uma surda fazendo uso do alfabeto manual.

Porém, os alfabetos datilológicos ou alfabetos manuais têm uma história um pouco mais antiga, coincidindo com as primeiras tentativas formais de educação de surdos. Vem do século XVI, com

o espanhol Pedro Ponce de León (1520-84), monge da ordem dos Beneditinos e que viveu no monastério de Onã, em Burgos, a invenção do primeiro alfabeto manual conhecido, publicado por Juan Martin Pablo Bonet em 1620 em um livro intitulado Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos. O trabalho de Ponce de León está registrado nos livros da instituição religiosa que relata o sucesso de uma metodologia que incluía datilologia, escrita e fala e levou seus três alunos surdos a falar grego, latim e italiano, além de chegar a um alto nível de compreensão em física e astronomia.

Em meados do século XVIII foi levado à França por Jacob Rodriguez Pereira e subseqüentemente para os Estados Unidos em 1816 esse "alfabeto de uma mão", que pode ser reconhecido como o ancestral dos alfabetos manuais atuais. Outra corrente, o "alfabeto de duas mãos", atualmente ainda em uso na Inglaterra e algumas de suas ex-colônias, aparentemente não mantém relação com o alfabeto de Bonet, tendo suas origens menos claras. Segundo Woll, o alfabeto publicado anonimamente em 1698 com o nome de "Digitilingua" deve ser o inspirador do atual.

Mesmo sendo resultado da pesquisa de ouvintes no sentido de ensinar o surdo a falar, a maior parte das comunidades surdas de todo o mundo utilizam a datilologia em suas línguas de sinais. Ela pode servir para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido o "apelido" em sinal, nomes de lugares ou palavras novas. Existem algumas comunidades (o autor não especifica quais) surdas que não fazem uso da datilologia e mesmo assim podem denominar as palavras em questão, indicando, segundo o autor, que a língua oral ou escrita não é necessária para a

especificação desses termos.

No Brasil temos uma dessas comunidades, pesquisada por Ferreira Brito, a tribo indígena maranhense dos Urubu-Kaapor, que tem um número significativo de indivíduos surdos e que não conhece a língua escrita.

Aqueles surdos, porém, que vivem nas cidades, dificilmente conviverão com uma língua de sinais livre da influência da

língua oral com a qual convive. É interessante que alguns pesquisadores consideram essa proximidade como "desestruturadora" da Língua de Sinais, a partir do conceito de "pidgin", que seria resultado da utilização mesma por ouvintes não proficientes nela ou de surdos sem grande domínio da língua portuguesa em contato. Souza(1992:15) afirma que a língua oral acaba por inserir suas estruturas gramaticais na língua de sinais. Como já vimos em 1.3., há uma confusão entre pidgin - uma conseqüência cultural do contato entre duas línguas e línguas sinalizadas, estas sim perniciosas para as línguas de sinais. Exemplos em LIBRAS ilustram com beleza nossa posição. Palavras como pizza, azul, nunca, banco e outras por exemplo, que têm um sinal derivado diretamente da datilologia, foram se transformando em sinais propriamente ditos, às vezes causando surpresa quando se faz o resgate etimológico e percebe-se de onde vieram aqueles sinais.

1.5.3. Pequeno relato sobre a educação de surdos no mundo

Já que nossa pesquisa não tem intenção de ser historiográfica, pretendemos apenas traçar um panorama rápido do percurso das línguas de sinais em diversos lugares do mundo, tentando demonstrar que as tendências de aceitação e rejeição das mesmas estão coincidentemente relacionadas aos fatos históricos e ao próprio percurso dos estudos lingüísticos. Como já dissemos anteriormente, esses temas se encontram basicamente descritos em trabalhos sobre a educação de surdos, não existindo ainda o que denominamos "história da cultura surda". Assim, o que veremos

adiante são apenas pedaços de um enorme quebra-cabeças que esperamos estar contribuindo para montar.

1.5.3.1. Austrália

Desde 1860 existem duas instituições especializadas em educação de surdos na Austrália, em Sidney e em Melbourne. Jeanes(1987) conta que a comunicação manual faz parte da educação de surdos no país desde aquela época. Mesmo havendo uma certa dúvida sobre se a Língua de Sinais em si era utilizada nas classes, é certo que a datilologia fazia parte do dia-a-dia dessas instituições.

Seguindo a tendência mundial, classes oralistas foram implantadas na década de 1870 e existem registros que atestam o fato que os alunos dessas turmas tinham hora de refeições separadas, assim como áreas de lazer e dormitórios exclusivos para evitar o contato entre com os alunos já proficientes em L.S.

O Congresso de Milão (1880) e a visita de Alexander Graham Bell (sobre o estudioso falaremos em 1.5.3.11.) ao país em 1910 reforçou o desejo daqueles que praticavam o oralismo puro, que passaram a dominar a política educacional australiana.

Com a chegada das primeiras próteses auditivas em 1935 e com o fim da Segunda Guerra, a tendência passou a ser a "integração" dos surdos em escolas regulares. Foram fundadas várias associações de pais de surdos, com o apoio da Australian Association of Teachers of the Deaf. Essa associação, aliás, levou em 1950 o professor Sir Alexander Ewing e Lady Irene Ewing à Austrália, que, totalmente favoráveis ao oralismo, iniciaram um movimento

de repúdio até mesmo às escolas especiais para surdos. Professores passaram a ser regularmente enviados para a Universidade de Manchester para serem treinados dentro da filosofia oralista.

Os anos de 1970 começaram a trazer uma mudança de ares, a partir da publicação de trabalhos de Tervoort, Stokoe e outros. Algumas pesquisas experimentais comparando aspectos do desenvolvimento de crianças surdas filhas de ouvintes e outras filhas de pais surdos com domínio da Língua de Sinais, iniciaram um processo de questionamento dentro da comunidade acadêmica, evidentemente também impulsionada pela movimentação mundial em direção ao uso das línguas de sinais.

Jeanes, ele próprio um precursor nesse tipo de pesquisa, elaborou na época um levantamento fotográfico de mais de mil sinais da Língua de Sinais Australiana que passou a ser referência em todo o país, contribuindo sobremaneira para a divulgação da língua e facilitando o acesso de pais e profissionais ao assim chamado "mundo dos surdos". Era o início da era da chamada Comunicação Total na Austrália.

Em 1982, a publicação do "Dictionary of australasian signs for communication with the deaf", com descrição de 2.200 sinais, não pretende descrever a Língua de Sinais Australiana mas tão somente fazer o levantamento de sinais para serem utilizados no Inglês Sinalizado, seguindo a filosofia da Comunicação Total. Em 1988 foi publicado um suplemento com mais 600 sinais ao dicionário.

Paralelamente a esse movimento, profissionais dedicavam-se ao estudo lingüístico da Língua de Sinais Australiana

(Australian Sign Language), que tem uma grande proximidade com a British Sign Language, culminando em 1988 com a publicação de um dicionário de ASL, de autoria do professor Trevor Johnston, do departamento de lingüística da Universidade de Sidney.

Um fato que contribuiu bastante para que se chegasse a esse nível de elaboração foi a decisão do governo australiano (através da National Accreditation Authority for Translators and Interpreters) de incluir a ASL como uma das línguas oficiais do país. O resultado dessa atitude foi um aumento de estudantes ouvintes interessados na ASL para desenvolver um trabalho profissional como intérpretes. Como uma bola de neve, mais e mais os lugares públicos, eventos etc passaram a solicitar esses tradutores e cada vez mais a comunidade surda passou a ter acesso a atividades que antes lhes eram impossibilitadas pela barreira da língua.

Jeanes destaca que houve uma mudança da mentalidade em relação ao uso da língua de sinais, que de associada negativamente à uma deficiência passou a ter uma identificação positiva e de interesse geral. Ao lado dessa abordagem, digamos cultural, a Língua de Sinais na educação formal de surdos continua sendo discutida na Austrália. Muitas instituições ainda trabalham dentro da filosofia da Comunicação Total e o Inglês Sinalizado ainda tem seu lugar tanto em pesquisas quanto na educação propriamente dita. No entanto, cada vez mais a ASL abre o caminho que leva a um tipo de educação bilíngüe na qual o indivíduo surdo é visto como representante de um minoria lingüística.

1.5.3.2. Rússia

As primeiras escolas para surdos apareceram na Rússia no final do século XVIII. Porém, apesar de o primeiro grande pesquisador russo sobre surdez (V.I. Fleury) ser partidário do uso dos sinais na educação, a partir de 1870 a maior parte das escolas do país se utilizavam do método "oral puro". Mas, como eram poucas as crianças surdas que tinham acesso à escola a maioria permanecia em geral iletradas.

Com a Revolução Russa, a educação de surdos passou a ser vista dentro do sistema educacional maior que previa escolas especiais para os "deficientes". Segundo G.L. Zaitseva(1987), a exigência de um novo tempo de participação política e social, a modificação dos padrões morais, a questão do direito ao trabalho, fizeram com que o oralismo puro passasse a ser contestado pois não dava conta dessa efervescência social e cultural.

O pesquisador que iniciou o processo de oposição ao oralismo foi L.S. Vygotsky, que além de teórico ligado ao estudos da cognição em geral, realizava um trabalho de aplicação prática de suas descobertas, preocupando-se também em conhecer os estudos e experiências realizados em outros países. Foi ele um dos primeiros autores no mundo a considerar a língua de sinais como um sistema lingüístico específico.

Em 1938, uma conferência educacional de toda então União Soviética, a partir dos estudos de Vygotsky, mudou a filosofia da educação de surdos. A importância maior continuava com a fala, mas agora com auxílio do alfabeto manual e da Língua de Sinais. Pode-se perceber que o que viria a se chamar Comunicação

Total nos anos de 1960 nos EUA já estava sendo colocado em prática.

Instituiu-se que o ensino fundamental, com a duração de oito anos para as crianças ouvintes, seria cumprido em doze anos pelos surdos e pelos deficientes de audição. Ao final desse tempo tanto ouvintes quanto surdos receberiam o mesmo tipo de certificado, relativo a oito anos escolares.

Essa metodologia continua sendo utilizada na Rússia até hoje, com a valorização do trabalho com o resíduo auditivo das crianças (uso de aparelhos de amplificação sonora dentro e fora da sala de aula) aliada a um reforço da comunicação oral professor-aluno em primeiro lugar e a seguir com a ajuda da escrita. O alfabeto manual tem um papel importante nos primeiros anos escolares e nos seguintes apenas é usado como auxiliar, enquanto que a Língua de Sinais tem papel de destaque em todas as séries. Porém, em muitas ocasiões em que não há um professor surdo em sala utiliza-se o Russo sinalizado.

Existe um movimento em direção ao bilingüismo que nos pareceu bastante consciente, já que intensas pesquisas sobre a Língua de Sinais estão sendo desenvolvidas. Em 1986, quando ainda faziam parte da União Soviética a Ucrânia, Bielorrússia, Geórgia etc, e , é claro, a Rússia, distribuiu-se um questionário de pesquisa sobre o uso da Língua de Sinais como a principal auxiliar na educação de surdos e qual a opinião do professor (ouvinte) sobre isso em todas as escolas para surdos existentes.

Os resultados demonstraram que a Língua de Sinais é usada em todas as atividades escolares, dentro e fora das salas de aula. Zaitseva observa que sua experiência pessoal o leva a crer que a

Língua de Sinais é usada na escola de diferentes maneiras, dependendo de inúmeros fatores. Por exemplo, nos primeiros anos os professores utilizam-na menos que nos anos intermediários e muito menos que nos anos finais.

Partindo-se desses dados, estudos lingüísticos, psicológicos e outros começaram a ser desenvolvidos. O papel da L.S. na atividade cognitiva dos surdos, a diferença lingüística entre a L.S. e o Russo Sinalizado, o aprofundamento a nível lexicológico e lexigráfico da L.S. visando a organização de um dicionário de L.S. e outras questões são atualmente bastante discutidas na Rússia.

1.5.3.3. Alemanha

Há algum tempo atrás a metodologia oralista era também conhecida como "método germânico". A Alemanha é até hoje o maior país que mantém a filosofia oralista como política educacional de surdos. Siegmund Prillwitz (1987), em seu artigo "Is the time of the 'german Method' over in Germany? On Sign Language Research in the FRG", aponta como possível causa dessa atitude uma tradição cultural de não aceitação de minorias, até mesmo de rejeição a elas.

O surdo deveria, portanto, "integrar-se" à comunidade ouvinte e oralizar. Como sabemos que o que leva muitos surdos a não serem proficientes em línguas faladas não se trata de uma opção e sim de um impedimento sensorial, a Língua de Sinais nunca deixou de existir na Alemanha, mesmo com muitas barreiras a serem vencidas.

Até a década de 1970, três postulados eram tidos como verdadeiros para se optar por uma educação oralista:

- a língua de sinais não é uma língua natural
- o uso dos sinais na educação de crianças pequenas pode impedir ou atrasar a aquisição da língua oral
- a única proposta educacional aceitável é a integração do surdo no mundo ouvinte; o uso dos sinais impede esse processo, criando um gueto.

Apesar da aceitação desses pressupostos, os estudos lingüísticos de outros países que já vinham trabalhando intensamente com línguas de sinais na educação de surdos começaram a ser divulgados entre os pesquisadores alemães, que passaram a desenvolver estudos nesse sentido. E mais, um aumento considerável da organização política da comunidade surda reunida em associações, que passou a reivindicar o uso da língua de sinais nas escolas, fez o panorama mudar em poucos anos.

Em 1973 aconteceu na Universidade de Hamburgo, dentro do Institute for Special Education, um seminário sobre educação de surdos que demonstrou claramente a insatisfação dos educadores com o baixo nível de comunicação oral efetiva entre as crianças surdas e seus pais ouvintes, educadores e professores. Por outro lado, quando juntos entre si ou em contato com a comunidade surda, observou-se as mesmas crianças utilizando um tipo de linguagem gestual que incluía gestos livres a um pouco de língua de sinais.

Iniciou-se então um projeto envolvendo vinte famílias com crianças surdas de dois a oito anos, cujo metodologia previa um relato minucioso de todas as atividades e conversas que tinham

acontecido no dia anterior à entrevista, com especial ênfase no conteúdo e tipo de comunicação estabelecida. Os resultados demonstraram como regra geral uma comunicação de nível qualitativo bastante baixo, em que a estrutura oral das frases era muito simples, com o auxílio de estruturas não-verbais como expressão facial, elementos dêiticos e ainda o uso de objetos e figuras explicativas dominando, tanto por parte da criança surdas quanto dos pais ouvintes. Em geral as conversas tinham como tema o dia-a-dia, ficando normalmente ausentes o passado, o futuro, os elementos da imaginação.

Em 1982 foi publicado o relato de um estudo similar realizado com surdos adultos demonstrando que após terminarem seus estudos escolares obrigatórios a maioria dos jovens surdos tendiam a aproximar-se da comunidade surda e evitar a comunicação oral até mesmo com interlocutores ouvintes. A partir daí uma forte corrente defensora de uma educação que valorizasse a língua de sinais passou a ser considerada na Alemanha, apoiando-se nesses trabalhos empíricos mas também em estudos teóricos que vinham sendo feitos deste a década de 1970.

Em 1977, por exemplo, elaborou-se um dicionário de sinais básicos que evoluiu para a publicação em 1987 do primeiro volume (com sete previstos) de um Dicionário de Alemão Sinalizado.

Existe também um trabalho de notação utilizando o sistema APPLE-Macintosh que propicia não só a visualização das configurações de mão dos sinais mas também permite uma análise estrutural e morfológica de cada sinal. Esta transcrição da língua de sinais é aplicável a todas outras existentes pois pressupõe um sistema

de símbolos básicos e suplementares que cobrem todas as configurações de mão possíveis.

Estudos da gramática da língua de sinais também vêm sendo realizados pelos pesquisadores, avaliando basicamente uma questão que ainda é polêmica na Alemanha: German Sign Language-GSL (Língua de Sinais Germânica) versus o Sign German (alemão sinalizado).

A experiência alemã, em função da tradição oralista pura que manteve durante muitos anos, é extremamente importante para se entender os porquês do redirecionamento filosófico da educação de surdos em todo o mundo.

1.5.3.4. Holanda

Em 1978 o Dutch Council of Deaf instituiu um grupo para investigar a filosofia da Comunicação Total. Foram abordados pelos pesquisadores tanto a história da educação de surdos em vários países, quanto a influência da implementação da Comunicação Total no desenvolvimento do surdo tanto nos aspectos educacionais quanto no desenvolvimento da sua linguagem em particular. A publicação em 1981 dos resultados dos estudos sob o nome de "Aqueles que não podem ouvir devem ver", afirmando que a comunicação manual precoce ajuda no desenvolvimento da fala, deu início à uma grande discussão entre os profissionais ligados à educação de surdos no país e culminou com uma mudança profunda na mentalidade dos mesmos.

Em 1982, quatro das cinco escolas para surdos da Holanda mudaram sua filosofia educacional oralista (após terem banido a Língua

de Sinais por mais de cem anos das salas de aula) para a Comunicação Total.

Mesmo após essa guinada radical, não se podia afirmar que um só tipo de metodologia estava sendo adotado na Holanda. Algumas escolas continuaram a acreditar que era necessário reduzir o número de sinais à medida que a criança se tornasse mais madura lingüisticamente e, como ainda não havia uma experiência concreta sobre a utilização da Língua de Sinais ou o holandês sinalizado, iniciou-se um processo de discussões sobre essas novas questões. Questões tipo como se daria a unificação nacional da Língua de Sinais se ainda não havia dicionários, como se deveriam organizar os cursos de Língua de Sinais para os profissionais ouvintes, com que materiais, como seria a reação dos professores surdos diante de uma platéia ouvinte e outras eram discutidas em todos os locais em que a nova metodologia imperava.

A partir de 1985, já com uma nova mentalidade criada com a comprovação científica de que o uso dos sinais não impediria o desenvolvimento da oralização e, ao contrário, exerceria uma influência positiva no desenvolvimento global da criança surda, outras questões começaram a ser discutidas na Holanda. O que passou a ser objeto de estudo então foi a utilização do holandês sinalizado em oposição à Língua de Sinais Holandesa.

1.5.3.5. França

Desde 1980 a França, com a fundação da 2.LPE (Deux langues pour une education), conta com um grupo de surdos, pais de surdos e

profissionais da área que trabalham em direção à uma proposta de educação bilíngüe. Os objetivos da fundação são claros :

1. Informar os pais da importância da comunicação precoce com seus filhos surdos e das possibilidades de uma proposta bilíngüe estabelecer essa comunicação.
2. Incrementar a participação dos surdos adultos na educação das crianças surdas.
3. Organizar, em todo o país, cursos de Língua de Sinais Francesa para famílias e profissionais, em nível teórico e prático.
4. Informar as famílias dos lugares que oferecem ajuda de todo o tipo, contato com outros pais de surdos, contatos com surdos.
5. Incluir surdos adultos nas aulas das crianças surdas.
6. Incentivar surdos e ouvintes a trabalharem juntos nas questões culturais.
7. Ajudar na comunicação interfamiliar.
8. Incentivar salas de aula bilíngües (Língua de Sinais Francesa-LSF/Francês) em escolas de ouvintes.
9. Incentivar a criação de escolas bilíngües especiais para surdos.

"Por que deveriam as crianças surdas e os adultos surdos nos quais eles se transformarão ser mantidos em um estado de 'sub-cultura' com: uma educação fraca (um baixo grau de escolaridade); uma integração profissional muito limitada; quase todas as universidades fechadas para eles, um isolamento social, político e cultural e uma habilidade de leitura muito pobre?" (Deck,1987:199)

Essa citação pode resumir a filosofia que permeia o trabalho do grupo.

A partir de 1982 creches bilíngües começaram a ser fundadas na França e até 1987 (data do artigo no qual nos baseamos) já existiam oito classes bilíngües entre pré-primário e primário com 50 crianças em seis cidades diferentes, dentro de uma mesma linha de atuação, que prevê:

- propiciar a integração social da criança surda no espaço escolar para que ela possa desenvolver sua própria personalidade e ser reconhecida em seu direito pelas crianças ouvintes.
- propiciar a aquisição da sua "primeira língua", a LSF de maneira natural e ajudá-la no aprendizado do francês oral e escrito.
- permitir que a criança surda tenha as mesmas experiências que as ouvintes, possibilitando a aquisição de conhecimento no mesmo nível que do ouvinte.
- permitir uma interrelação entre surdos e ouvintes através de atividades comuns baseadas no respeito mútuo para as duas línguas.

É importante lembrar que estas crianças surdas estudam em classes especiais de escolas para ouvintes. A maior parte das atividades é em LSF e quando a classe participa junto com ouvintes há sempre um intérprete, sendo que o professor responsável da classe é surdo, mas conta com a participação constante de professores ouvintes em sala de aula, seja como intérpretes ou como auxiliares do professor surdo. Há uma preocupação com a capacitação profissional tanto dos professores surdos quanto dos ouvintes, que constantemente passam por reciclagens, congressos etc.

O ensino da LSF é iniciado o mais cedo possível, com grande ênfase no francês escrito. O ensino do francês oral e a reabilitação fonoaudiológica baseiam-se de acordo com o grau de surdez, experiências, desejos e possibilidades vocais de cada criança. O conteúdo escolar, porém, independentemente do nível de fala ou mesmo de surdez é igual para todos na escola.

A família tem um papel bastante definido, pois, além dos aspectos afetivos que são importantes em qualquer tipo de educação, na proposta bilíngüe há a exigência de um conhecimento teórico e prático da LSF por parte dos pais. Além disso, é uma decisão reservada aos pais a escolha pela proposta em questão, já que a educação de surdos na França não tem uma política uniforme de atuação.

1.5.3.6. Espanha

A Espanha tem um papel destacado na história das línguas de sinais. Como já relatamos em 1.5.2., Pedro Ponce de León é reconhecido como o primeiro educador de surdos do qual se tem notícia e o inventor da datilologia de uma mão. A primeira publicação conhecida no ocidente sobre a educação de surdos (Reduccion de las letras y artes para ensiñar a hablar a los mudos), de 1620, também é espanhola.

Durante os séculos XVIII e XIX a Língua de Sinais era uma realidade comprovada na educação de surdos no país e, a exemplo da grande maioria, inverte-se drasticamente a posição no final do século XIX até meados do XX, para a partir da década de

1970, com a entrada da Comunicação Total, haver uma "redescoberta" da Língua de Sinais.

Porém, como destaca Marchesi (1987:144), mesmo quando predominava a filosofia oralista os surdos continuaram a usar sua L.S. e a se organizar em associações próprias, o que, evidentemente, contribuiu para a preservação da língua.

Uma pesquisa coordenada por Marchesi junto aos presidentes de associações de surdos em toda a Espanha (39) e junto a professores de surdos (130) demonstrou uma séria diferença de opiniões entre os representantes das duas categorias, provavelmente gerada pela politização dos surdos adultos espanhóis, mesmo sendo eles fruto de uma educação oralista.

Enquanto apenas 49% dos professores acreditam que a Língua de Sinais Espanhola (LSE) deve ser adquirida pela criança com surdez profunda junto com o espanhol oral, 87% dos surdos entrevistados concordam com esta proposta. Quando a mesma questão é feita sobre a duplicidade de ensino para o espanhol sinalizado e o espanhol oral, 70% dos professores e dos surdos dizem sim.

Se a pergunta é em relação a essa mesma criança aprender apenas a língua oral, 43% dos professores e apenas 10% dos surdos concordam.

Demonstrando claramente que a Comunicação Total é a filosofia de trabalho que tem maior credibilidade na Espanha, 72% dos professores e 93% dos surdos acreditam ser ela a melhor maneira de comunicação com a criança surda, enquanto apenas 34% dos professores e 10% dos surdos continuam a aceitar apenas a comunicação oral.

Evidentemente esses resultados falam de opiniões, de teoria. Na prática, o trabalho educacional com surdos na Espanha ainda não apresenta os mesmos índices da pesquisa de Marchesi. Apesar de haver desde 1985 uma lei governamental garantindo a integração do deficientes (que não diferencia os surdos dos deficientes físicos ou mentais) em escolas normais, prevendo recursos para que as instituições mantenham professores especializados, material específico, fonoaudiólogos, psicopedagogos e treinamento constante do pessoal, além de permitir que os pais e professores tomem parte conjuntamente da proposta de integração, o que abriria as portas para uma educação que valorizasse tanto a língua oral quanto a língua de sinais, ainda não existe uma aceitação plena do projeto.

Marchesi assinala o fato de não haver ainda muitos estudos sobre a LSE, desenvolvendo os aspectos históricos, sociais e lingüísticos da Língua de Sinais na Espanha, além da questão bilíngüe e bicultural das províncias da Cataluña e Galícia e do país Basco (que leva os surdos dessas regiões a terem que falar quatro línguas diferentes, duas orais e duas de sinais), cerceia de certa maneira a evolução da proposta de educação que faz uso da LSE.

O próprio fato de não haver ainda a possibilidade de professores surdos serem os regentes de classes, fazendo que sejam os ouvintes os "modelos" para as crianças surdas (e gerando uma forte tendência em direção ao espanhol sinalizado), apresenta-se como um sério problema . Por um lado há um projeto em curso que prevê modificações na legislação e legalizará a situação dos "assistentes" surdos, abrindo para novos profissionais surdos as

escolas na Espanha, por outro, os cursos para intérpretes ouvintes passaram a ter o aval da Federação Nacional dos Surdos e do Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial, o que deverá estimular uma maior utilização da LSE nos próximos anos.

1.5.3.7. Suíça

Por ser um país multilíngue, os surdos suíços vivem uma situação interessante: dos aproximadamente 7.200 surdos existentes (em 1987), 6.000 são bilíngües em alemão e em Língua de Sinais Suíço-alemã (LSSA), 1.000 em francês e Língua de Sinais Suíço-francesa (LSSF), mais ou menos 200 em italiano e Língua de Sinais Suíço-italiana (LSSI). Além de evidenciar uma grande riqueza lingüística no país, os dados demonstram que as comunidades surdas no país são compostas por um pequeno número de pessoas.

Com um passado basicamente oralista, a educação de surdos na Suíça vive nos últimos anos uma mudança gradual. Investindo basicamente na divulgação cultural da LSSF através de um programa de televisão quinzenal, cursos de LSSF para ouvintes e dois jornais para surdos ("Le Messenger" e "Les Mains de CRAL") que divulgam todas as atividades para surdos na região, a Suíça francesa saiu à frente com uma proposta bilíngüe de educação. A razão para isso é evidentemente a influência da proposta de educação bilíngüe francesa.

Em 1983 a Associação de surdos da Suíça alemã lançou um documento reivindicando o reconhecimento da LS como natural e importante para a comunidade surda e como sendo responsabilidade

das escolas educar as crianças surdas para viver tanto na comunidade ouvinte como na comunidade surda. Desde 1985 a associação organiza cursos de língua de sinais para ouvintes e em 1986 iniciou a formação de intérpretes. Há um programa de televisão quinzenal para surdos que utiliza o alemão sinalizado. Atualmente (os dados são de 1987) a Língua de Sinais oficialmente faz parte do curriculum de três escolas especiais para surdos na Suíça: uma escola para deficientes em geral, próximo a Berna (Wabern); a escola de Zurique para surdos, e a escola para surdos de Genebra. Em todas as outras a filosofia oralista ainda é praticada, sendo que algumas escolas (Basel, por exemplo) têm uma política de integração com ouvintes.

O relato de Maye(1987), ao qual tivemos acesso, trata basicamente da descrição das propostas das escolas de Genebra e Zurique.

Em 1984 as autoridades educacionais autorizaram apoio financeiro para o desenvolvimento de pesquisas sobre a utilização do alemão sinalizado por um período de cinco anos na educação de surdos, concluindo um processo de intensas discussões no seio da comunidade científica que incluía visitas ao Gallaudet College dos Estados Unidos (sobre essa instituição falaremos adiante), participação em congressos etc, e iniciando um novo tempo na tradicional educação oralista suíça.

Ainda não se discutia a questão da pureza da língua de sinais ou a miscigenação das línguas sinalizadas, portanto, o que se considerava como Língua de Sinais era realmente um tipo de alemão sinalizado. Porém, já se tinha certeza que o objetivo maior não era a oralização dos estudantes mas também:

- estimular uma comunicação mais rica, intensa e relaxada;
- propiciar a criação de uma atmosfera mais viva entre as crianças ouvintes e surdas da escola;
- elevar o nível educacional da escola com novas metodologias e incluir surdos adultos no processo;
- propiciar a melhoria das condições dos trabalhos realizados com pessoas surdas fora da escola, melhorar a auto-imagem da comunidade surda, intensificar o trabalho de integração com a ajuda de intérpretes.

Através de depoimentos informais de surdos suíços com os quais tivemos contato em 1994, acreditamos que atualmente já se trabalha com a filosofia de educação bilíngüe experimentalmente, predominando ainda a Comunicação Total.

1.5.3.8. Itália

Palco do famoso Congresso de Milão de 1880, a Itália manteve durante todos estes anos uma tradição marcadamente oralista. A pesquisadora M. Cristina Caselli afirma que atualmente em seu país, "somente surdos adultos e crianças filhos de pais surdos sabem a Língua de Sinais" (1987:44), e mesmo assim, conforme demonstraram suas pesquisas, estes pais surdos relutam em se comunicarem com seus filhos surdos prioritariamente em Língua de Sinais Italiana.

Fruto de uma educação oralista, o preconceito contra a Língua de Sinais ainda é uma realidade no país, mas, a exemplo de todos os lugares em que existem pessoas surdas, ela se mantém viva. A título de ilustração, o filme "Gestos de amor/ Doue Siete? Io

Sono Qui" dirigido por Liliana Cavani (com os atores surdos Chiara Caselli e Gaetano Carotenuto), retrata o mais recente momento cultural da comunidade surda italiana (1993), trazendo uma discussão sobre a posição da família ouvinte diante do surdo. Infelizmente, sobre a questão educacional o filme não apresenta uma visão clara, já que a polêmica ficou mais no nível pessoal, deixando de lado as propostas educacionais da Comunicação Total e do Bilingüismo, centrando fogo na lei de 1977 que garante a todo deficiente físico, incluindo o surdo, o direito de freqüentar escolas públicas "normais".

Essa decisão, aliás, acabou por centralizar em algumas instituições a população escolar surda e, colocando-as em contato com a Língua de Sinais Italiana, originou o questionamento por parte dos próprios surdos quanto à filosofia oralista. Evidentemente quando a "falha" pode ser atribuída à família ou à própria criança e o "sucesso" à metodologia aplicada é muito mais simples de se resolver a questão. Mas, quando em um grupo de dez estudantes, por exemplo, oito não conseguem chegar aos conteúdos desejados, chegou a hora de se fazer uma avaliação rigorosa da metodologia.

É exatamente nisso que os pesquisadores italianos investiram nesses últimos anos. Desde trabalhos que avaliam a comunicação gestual espontânea em crianças ouvintes e crianças surdas (estas em processo de aquisição da Língua de Sinais), até o estudo da aquisição da mesma por crianças surdas e ouvintes com pais surdos e ainda a avaliação da aquisição da L.S. em crianças ouvintes em comparação com a aquisição da língua oral em crianças ouvintes.

Na prática, as mudanças apresentadas na educação de surdos na Itália caminham lentamente. O que se pratica atualmente é um tipo de comunicação bimodal em que os gestos (espontâneos ou do italiano sinalizado) aparecem apenas enquanto recurso, mantendo-se como objetivo principal a língua oral. Vale lembrar que o Bimodalismo ou comunicação bimodal é um dos recursos que a Comunicação Total emprega para a aprendizagem da língua oral (ou facilitação do seu entendimento). Caracteriza-se pela utilização simultânea de duas modalidades lingüísticas distintas : a língua oral e algum tipo de linguagem sinalizada (cued speech, gestos espontâneos, linguagens artificiais).

O que se observa é que o desenvolvimento cognitivo e a competência comunicacional dessas crianças teve uma grande melhora em comparação com os alunos que recebiam apenas estimulação oral. Porém, como observa Caselli, a aquisição de uma real competência lingüística, o que significa o domínio das regras morfosintáticas e sua utilização de maneira criativa só é possível a partir de um contato estreito com uma verdadeira Língua de Sinais, o que não acontece com freqüência na Itália.

1.5.3.9. Dinamarca

O Instituto dos Surdos-Mudos da Dinamarca foi fundado em 1866 com intensa participação do surdo Ole Jorgenssen (no mesmo artigo consultado aparecem as grafias Jorgesen e Jorgensen), também pioneiro na fundação da primeira associação de surdos no país. A referida associação tratava-se de um tipo de "clube de ajuda mútua" muito em moda na época entre os operários e

artesãos, que tinha como finalidade manter os filiados e suas famílias em casos de doença, morte e desemprego além de "fornecer informações e incentivos através de conferências e entretenimentos relevantes(...).Em poucos anos, a comunidade surda já tinha criado um fundo de emergência, um fundo de seguridade e uma associação para serviços fúnebres. Além disso, pretendiam encontrar emprego para os trabalhadores especializados que estivessem desempregados."(Widell,1992:21)

A Língua de Sinais e o alfabeto manual era usado no clube de surdos e também em família. Como no artigo se afirma que muitos surdos eram casados entre si por terem se conhecido na escola, infere-se que o Instituto de Surdos também fazia uso dessa língua, já que até mesmo as primeiras reuniões da associação da comunidade eram realizadas nas instalações da escola. Widell conta que muitos adultos da comunidade tornaram-se professores do Instituto e que por sua vez, muitos professores ouvintes eram convidados para realizar palestras na Associação. Havia um verdadeiro espírito integracionista de duas vias criado na Dinamarca naqueles anos, que durou até o final do século XIX.

Como conseqüência do Congresso de Milão de 1880 fundou-se no mesmo ano em Fredericia a primeira Escola Estadual de Treinamento de Fala e iniciou-se um lento processo de negação à cultura surda através da sua Língua de Sinais. Ao mesmo tempo que o governo apoiava em 1898 a construção da sede própria da Associação dos Surdos, nas escolas o cenário era diferente: as crianças surdas deveriam aprender a falar, adaptar-se a um "desenvolvimento mais elevado" e abandonar a Língua de Sinais.

Inicia-se então um período de isolamento para os surdos falantes da L.S. Até mesmo os serviços religiosos de uma igreja itinerante para a comunidade surda foram suspensos e proibidos os cultos em "alfabeto manual" realizados por um certo reverendo Heiberg. Porém a grande ruptura acontece em 1893, com a fundação (pelos professores das escolas de Fredericia e Nyborg) de uma associação de surdos-falantes que passou a se chocar de frente com a antiga associação de surdos-mudos e acabou desembocando no impedimento de receber donativos e contribuições para a última. No relato de Widell, mesmo com esses problemas, a comunidade surda dinamarquesa manteve-se forte no quase um século de rejeição, usando para isso o artifício do seu voluntário fechamento.

"A Fase de Isolamento enfraquece a comunidade surda, mas a rica experiência e a força adquirida da Fase de Abertura fazem com que a cultura surda dinamarquesa FECHASSE-SE DE FORMA OFENSIVA sem a extrema e degradante submissão que pode ser vista entre as pessoas surdas de outros países. Essa reação ofensiva dá à comunidade surda o poder para construir uma forte organização, a fim de garantir seus direitos e suas necessidades humanas." (Widell, 1992:35)

Assim, os surdos dinamarqueses continuaram a se reunir em seus clubes e conseguiram manter viva sua Língua de Sinais. Seguindo mais uma vez a tendência mundial, os anos de 1960 sopraram novos ventos em direção à educação de surdos na Dinamarca, que passa a aceitar a assistência de intérpretes nas aulas dos surdos. Esse foi um momento decisivo, pois permitiu o acesso de muitos surdos ao ensino superior, criando um grupo de profissionais surdos em diversas áreas e demonstrando sua capacidade de trabalho plenamente satisfatória.

"Ao mesmo tempo, o velho sistema de internato desaparece e as crianças surdas são mandadas para diferentes tipos de escolas - escolas para surdos, escolas integradas e escolas públicas, como indivíduos integrados. Deste modo, o grupo dos surdos deixou de ser "grupo homogêneo" de pessoas com o conhecimento altamente igual para ser um "grupo heterogêneo" de pessoas com conhecimento, educação e ambiente de trabalho diferentes." (Widell, 1992:41)

1.5.3.10. Suécia

Em 1977 o governo sueco, preocupado com o alto grau de fracasso escolar apresentado pelos surdos do seu país, financiou uma pesquisa coordenada por uma lingüista para chegar a um modelo "ideal" de educação de surdos. Em 1981 o parlamento da Suécia aprovou uma lei que dava o direito aos surdos de serem bilíngües (língua de sinais/língua oral), iniciando um processo de abertura para a implantação de um novo currículo educacional que valorizasse a língua da comunidade surda, a Língua de Sinais Sueca. Isso acabou ocorrendo em 1983 e ainda hoje é a Suécia um modelo mundial de um bilingüismo no seu mais alto grau de respeito à língua de sinais.

As razões para aquele país assumir tal postura diante da comunidade surda são encontradas na estruturação da sociedade sueca como um todo. Existe uma história da organização dos surdos em seus clubes, devidamente registrado em atas, cartas às autoridades etc, que demonstram claramente que a pressão política exercida pela comunidade é essencial para qualquer tipo de mudança estrutural, mais importante talvez até que os estudos teóricos.

Um relato feito por um pesquisador surdo do Departamento de Língua de Sinais do Instituto de Lingüística da Universidade de Estocolmo, Lars Wallin, em 1990, afirma que segundo o Currículo das Escolas Especiais "assegurar às crianças surdas um desenvolvimento para o bilingüismo significa que lhes será dada a oportunidade de aprender a língua de sinais sueca e o idioma sueco."

Para que isso aconteça, ainda segundo o mesmo currículo, a instrução escolar deve cobrir os seguintes aspectos da linguagem:

- capacitar a compreensão das condições próprias do seu caráter bilíngüe e propiciar a adequação da sua linguagem e comportamento aos diversos contextos sociais.
- entender as opiniões e valores dos outros mas também poder defender seus próprios pontos de vista, sempre com uma visão crítica.
- adquirir a estrutura e gramática da Língua de Sinais Sueca, conhecer o alfabeto de sinais internacional e as línguas de sinais de outros países, em especial os da região nórdica.
- informar-se sobre organizações nacionais e internacionais de surdos.

Quanto à educação formal, é toda realizada em língua de sinais, sendo inclusive o Sueco escrito ensinado a partir dela. Em turmas já alfabetizadas um novo texto, por exemplo, é lido silenciosamente e depois recontado em L.S.S. para que tanto se evolua na Língua de sinais, como se perceba as diferenças estruturais e lexicais de cada língua. Quando o professor entender que os alunos já compreenderam o conteúdo do texto este

é retomado em Língua de Sinais para uma discussão mais aprofundada sobre a sua estrutura lingüística.

"A escrita permite que os alunos tenham a chance de colocar seus conhecimentos em prática. Praticam a exposição de suas idéias, aplicando as regras gramaticais que aprenderam: regras de ortografia, flexão, estruturação frasal, escolha de itens lexicais etc. Se algo não estiver correto, eles receberão explicações na L.S.S. sobre o que erraram e porquê. Poderão escrever sobre suas próprias observações, experiências, fantasias etc. A aprendizagem da escrita deve ser baseada nas experiências individuais dos alunos, fazendo-lhes sentir que eles mesmos criaram os textos. O professor apenas lhes dá assistência, corrigindo erros gramaticais e explicando outros problemas lingüísticos. Não é um exercício mecânico, como se faz comumente no método oral, que permite aos alunos copiar sentenças já prontas, dadas pelo professor. Na abordagem bilíngüe, são os alunos que inventam as sentenças, e o professor os auxilia com conhecimentos gramaticais." (Wallin, 1990)

Já a fala no modelo bilíngüe sueco é baseada na leitura labial, que é desenvolvida a partir dos textos já trabalhados em L.S.S. e em Sueco escrito, pois pressupõe uma compreensão do que será falado.

1.5.3.11. Estados Unidos

Como já dissemos na introdução desse capítulo, a educação dos surdos americanos foi influenciada decisivamente pela experiência francesa do Abade L'Epée.

A primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, em Hartford, fundada pelo pesquisador americano Gallaudet e pelo professor surdo francês Clerc, utilizava em suas aulas e conversas extra-classe um tipo de francês sinalizado adaptado para o inglês.

O segundo estabelecimento para a educação de surdos foi fundado em New York, com uma tentativa inicial de utilização do método oralista dos Braidwood - o que foi rapidamente abandonado, devido ao alto custo de treinamento dos professores, que precisavam estagiar na Inglaterra.

A partir de 1821 todas as escolas públicas americanas para surdos passaram a se mover em direção à ASL (Língua de Sinais Americana) como língua de instrução. Em 1835 não só o modo de comunicação era totalmente manual, mas a língua utilizada era a ASL e não o inglês sinalizado.

Houve então uma conseqüente elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que com a facilidade da utilização da sua língua historicamente natural, passaram a atingir o mercado profissional. WheiPing Lou (1988), relata que em 1851, 36% dos professores de escolas públicas americanas para surdos eram surdos; em 1858, 40,8%; e em 1870, 42,5%.

Em 1850, Horace Mann publica um entusiasmado relato de suas visitas a algumas escolas oralistas alemãs e inglesas realizadas em 1844. Pode-se fixar este ano como marco de uma mudança gradual do pensamento dos professores de surdos nos Estados Unidos em direção ao oralismo. Embora até 1867 não se tenha notícias de escolas americanas puramente oralistas, professores do American Asylum e da New York Institution fizeram um tour por escolas oralistas européias e voltaram com questões novas, uma das quais a possibilidade de incremento na oralização de estudantes que tivessem um bom resto auditivo ou de fala (no caso dos ensurdecidos).

Finalmente, em 1867, foram fundadas a Lexington School, em New York , e a Clarke School em Massachusetts - que absolutamente não se colocava em contradição com as escolas que adotavam o chamado método manual, mas centrava esforços na oralização dos seus alunos. Gardner Hubbard, o responsável pelo estabelecimento da Clarke School, declarou na época: "Esta escola está especialmente adaptada para a educação de estudantes semi-surdos e semi-mudos, mas outros poderão ser admitidos." (WheiPing Lou,1988:82)

Abria-se uma porta para o crescimento dos métodos oralistas. Edward Miner Gallaudet, filho de T.H. Gallaudet, afirmou em 1871 que a Língua de Sinais estava sendo usada em excesso e criticou a American School, por estar fazendo muito pouco pela oralização. Ele argumentava em favor da utilização do potencial próprio de cada criança, dando base para o pensamento que hoje impera na Comunicação Total (sobre a qual falaremos adiante). De volta à história, surge então a figura de Alexander Graham Bell, o eminente inventor do telefone. Oralista convicto, Bell publicou entre 1870 e 1890 vários artigos criticando o casamento entre surdos, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, como fatores de isolamento dos mesmos. Totalmente contrário ao uso da Língua de Sinais Americana, ele argumentava que esta não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos por ser ideográfica e menos abstrata que a língua falada.

"(...)Bell, que era ao mesmo tempo herdeiro de uma tradição de família de ensinar elocução e corrigir problemas de fala (seu pai e avô foram eminentes nessa área), cercado por uma estranha família de surdez negada (a mãe e a esposa eram surdas, mas nunca reconheceram isso) e um gênio tecnológico. Quando Bell lançou toda a força de sua imensa

autoridade e prestígio na defesa do oralismo, as balanças foram finalmente inclinadas, e, no famoso Congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão em 1880, no qual os professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo venceu e o uso do Sinal em escolas foi 'oficialmente' proibido." (Sacks,1990:43)

No início do século XX a maior parte das escolas americanas para reabilitação de surdos usava o método oral puro, desencorajando qualquer tipo de comunicação gestual. Porém, essa determinação acabava valendo apenas para os graus mais baixos de escolarização. Alguns estudos mostram que a ASL era usada por todos fora das salas de aula e em algumas classes dos níveis mais elevados de escolaridade.

Esta grande virada contou com o apoio muito grande do desenvolvimento da técnica da prótese (a comercialização dos primeiros aparelhos de surdez foi entre 1902 e 1912). Métodos para o aproveitamento do resto auditivo que a partir daí poderiam ser melhor explorados apareciam como consequência natural.

Sempre com muita esperança na reabilitação dos seus alunos e filhos, os defensores do oralismo puro ficavam cada vez mais confiantes em sua metodologia, auxiliados pela indústria emergente. Naquela época de euforia chegou-se a tentar banir o uso da ASL até mesmo fora das salas de aula, o que, obviamente, mostrou-se infrutífero.

Os anos de 1960 chegaram em todo o mundo como um período de ativa militância pelos direitos civis do cidadão, pelos direitos das minorias - isso sem dúvida influenciou na mudança da postura da sociedade diante da comunidade surda. Exatamente em 1960, o pesquisador William Stokoe publicou o primeiro

estudo lingüístico sobre a ASL: *Sign language structure: an outline of the visual communications systems of the american deaf*, demonstrando que a Língua de Sinais Americana era uma língua com todas as características equivalentes às da língua oral.

Apareceram na época também estudos sobre crianças surdas, filhas de pais surdos (e que utilizavam a ASL como língua nativa), mostrando que estas obtinham um melhor desempenho acadêmico que aquelas com pais ouvintes, provando que o uso precoce da língua de sinais não retardava o desenvolvimento da fala.

A estes fatores se juntava um descontentamento crescente com os métodos oralistas puros aplicados em crianças profundamente surdas. Algumas pesquisas (Boatner:1965, McClures:1966, Schein e Bushnaq:1962, relatados em Evans, 1982:10) mostraram os seguintes dados: mais de 30% dos estudantes surdos eram analfabetos, 60% só atingiam a 5ª série e apenas 5% conseguiam chegar à 10ª série.

Grupos religiosos também contribuíram para a mudança do panorama. Desde o início do século os pregadores já utilizavam a comunicação gestual junto aos surdos, dada a dificuldade da oralidade. Por volta de 1940 um número cada vez maior de seminários oferecia cursos livres de Língua de Sinais para os que desejassem trabalhar com a comunidade surda.

Foi também na década de 1960 que a Língua de Sinais foi usada institucionalmente fora das escolas públicas americanas. Dorothy Shifflet, uma professora secundária, ouvinte e mãe de uma menina surda, estava descontente com os métodos oralistas e começou a utilizar um método que combinava a linguagem

sinalizada em adição à fala, leitura labial e treino auditivo com os estudantes surdos em sua escola em Anaheim, Califórnia. Ela denominou seu trabalho de "Total Approach" (Gannon:1981).

Em 1968, Roy Holcomb, professor surdo e supervisor de uma escola para crianças surdas entre três e doze anos de idade, adotou o Total Approach com todos os estudantes da instituição, rebatizando-o de "Total Communication". No mesmo ano, o dr. David Denton, superintendente da Maryland School for the Deaf, adotou oficialmente em seu estabelecimento a filosofia da Comunicação Total.

Na prática, esta filosofia que se fundamenta no trabalho com cada criança surda individualmente respeitando e valorizando sua capacidade própria (intelectual, afetiva e fisiológica), vem apresentando, segundo seus críticos, muitos problemas: os custos educacionais são enormes, pressupondo um número de profissionais especializados muito grande e o que acaba acontecendo é um ensino massificado e confuso, pela utilização simultânea da fala e dos sinais, prejudicando o desenvolvimento pleno do aluno.

Hoje em dia nos Estados Unidos existem basicamente três tipos de trabalhos realizados na educação de surdos. O primeiro utiliza apenas a metodologia oral com ênfase no treino da fala, leitura labial e utilização optimal das próteses auditivas e o resto auditivo das crianças. O segundo tipo faz uma combinação da comunicação manual com o inglês falado, sendo que os professores oralizam e sinalizam simultaneamente. A comunicação simultânea

ou bimodal tornou-se o anteparo da Comunicação Total. O terceiro tipo de programa usa apenas a comunicação gestual - ASL ou qualquer tipo de linguagem manual (inglês sinalizado ou línguas artificiais). Esta modalidade de programa fica restrito ao caráter puramente experimental em pré-escolas para crianças surdas, filhas de pais surdos (Strong,1988:114).

A maior novidade, que na literatura a qual tivemos acesso (1988) ainda está no nível de pequenos projetos isolados, fica por conta do bilingüismo, a exemplo da tendência apresentada em todos os países pesquisados.

1.5.3.12. Argentina

Até 1985 a Língua de Sinais não havia sido utilizada na educação dos surdos argentinos, porém, a partir das discussões propiciadas pela *Segunda Conferência Latino-Americana de Surdos* na cidade de Buenos Aires, um novo momento teve início naquele país.

Influenciados principalmente por teóricos franceses como o sociólogo Bernard Mottez e por pesquisadores norte-americanos em estreito contato com as experiências francesas de implantação de um projeto educacional bilíngüe (ver 1.5.3.5.), a Dirección Nacional de Educación No Oficial (DENO) implantou, em 1987, na província de Buenos Aires um projeto educativo experimental que "pode atualmente ser considerado como tendo tomado uma forma coerente e coesa em relação à realidade particular de toda escola especial por um lado e as comunidades educacional e surda por outro." (Alisedo,1990:45)

O relato que se segue, diz respeito, portanto, a apenas uma (e primeira) experiência educacional bilíngüe língua oral/língua de sinais na Argentina, que estava na época da publicação do artigo no qual nos baseamos no seu quarto ano de implantação.

O projeto se baseia em três áreas principais de atuação: Língua de Sinais Argentina, língua oral e escolarização.

A língua de sinais constitui-se um fim em si mesma, reconhecida como a língua natural da criança surda, não funcionando como recurso transitório nem como paliativo para os casos de fracasso escolar. As crianças aprendem a Língua de Sinais Argentina na escola, em um ambiente lingüístico favorável para a aquisição e desenvolvimento da mesma. Como na Argentina ainda existem normas que impedem o acesso de surdos aos estudos universitários específicos para serem professores de surdos e ainda a outros estudos superiores ligados à educação em geral, o projeto conta basicamente com:

- adolescentes surdos com domínio da L.S.
- adultos surdos das comunidades surdas que funcionam como "reguladores", transmissores do modelo surdo, participando de atividades cotidianas como refeições, passeios, recreação. Estes elementos visam basicamente a interação com as crianças.
- auxiliares ouvintes, filhos de pais surdos e com a aquisição espontânea da L.S.A., com formação pedagógica e experiência educacional com crianças e adolescentes surdos. Esses profissionais são de extrema importância para o projeto, já que representam um elo natural entre as duas culturas : ouvinte e surda.
- profissionais ouvintes (professores de surdos e fonoaudiólogos), com domínio da L.S.A. aprendida como língua estrangeira.

- as famílias das crianças surdas. Basicamente pais e irmãos que participam de um programa de aprendizagem da L.S.A., objetivando uma melhor comunicação com o filho e/ou irmão surdo. A língua oral é considerada como segunda língua, ou língua estrangeira, sendo que seu aprendizado, portanto, é realizado totalmente embasado na L.S. A estimulação auditiva, a articulação e a leitura labial funcionam como estratégias de base da ação terapêutica específica da fala, enquanto que, no nível semântico, valoriza-se o conhecimento (aquisição) prévio da L.S.A.

O projeto argentino considera que a criança surda, por não ter nenhum impedimento sensorial em relação a uma língua espaço-visual (o que acontece, evidentemente, em relação a uma oral-auditiva), ao ser colocada em contato com a língua de sinais da sua comunidade, passa a produzir uma retro-alimentação auto-corretora da sua própria produção lingüística. Ela passa a utilizar um recurso de análise e síntese das informações recebidas e produzidas em um crescente incremento de seu vocabulário e das próprias estruturas gramaticais da língua. Sobre essa "base", a própria criança surda pode construir a aprendizagem da língua oral.

Um ponto que é considerado como pilar de sustentação da proposta bilíngüe argentina é a chamada "educación temprana", exatamente um programa sistematizado que objetiva estabelecer um vínculo comunicativo com a família e a micro-sociedade que o circunda. Com a subdenominação de "período de estimulación comunicativa", de 0 a 2 anos, cria-se "um espaço onde se utilizam todas as possibilidades e potencialidades da criança

surda com o objetivo de fazer nascer rapidamente as primeiras tentativas comunicativas da criança com o meio." Para isso, profissionais com conhecimento da L.S.A. aproveitam os primeiros gestos "primitivos" do bebê surdo para estabelecer um vínculo real com os pais (especialmente a mãe), aproveitando a comunicação não-auditiva para iniciar o trabalho com as noções espaço-temporais que serão necessárias na futura aquisição da L.S.A. Ao mesmo tempo procura-se estabelecer uma intercomunicação verbal natural entre a família e o bebê.

Além desses procedimentos, o trabalho de estimulação auditiva e o uso de aparelhos de amplificação sonora adequados são introduzidos no programa através de profissional especializado (fonoaudiólogo).

Finalmente, o terceiro vértice do triângulo, a escolarização, busca "criar um micro-universo lingüístico no qual a onipresença de ambas as línguas é um requisito", capacitando o surdo a alcançar os objetivos equivalentes aos propostos na escolarização de uma criança ouvinte. A aprendizagem da língua escrita apóia-se no pressuposto teórico da sua autonomia em relação ao oral, sendo a língua de sinais aquela que veicula as estratégias de acesso à língua escrita.

1.5.3.13. Venezuela

(Todas as citações nesse tópico fazem parte de uma entrevista do pesquisador à revista Nova Escola, número 69, de setembro de 1993).

O médico uruguaio Carlos Sánchez, assessor de Educação Especial na Venezuela, é responsável pela implantação de um trabalho bilíngüe do tipo língua de sinais/língua escrita em 42 escolas públicas em seu país. Isso aconteceu em 1990, seis anos depois de o pesquisador tomar contato com as idéias de Emilia Ferrero e iniciar uma investigação de como se dava o processo da aquisição da escrita nas crianças surdas venezuelanas - que eram educadas nas escolas oralistas da rede oficial. Suas investigações o levaram a uma história de fracassos, em que "os surdos nunca chegavam a ser usuários constantes e fluentes da língua escrita".

Em 1988, Sánchez apresentou os resultados de suas pesquisas ao educador francês Jean Foucambert que visitava a Venezuela. Da discussão, surgiu a proposta de um tipo de educação que privilegiasse a língua natural da comunidade surda - a Língua de Sinais Venezuelana, e a escrita da língua da comunidade "oral" - o Espanhol. Um primeiro postulado que embasou essa mudança radical foi colocado por Foucambert: " Não só os surdos, mas toda e qualquer criança pode aprender a língua escrita sem basear-se na oral, porque são independentes." Em segundo lugar, chegou-se à afirmação de que a língua de sinais é uma língua natural e que os surdos são uma comunidade lingüística minoritária, com direito a desenvolver sua cultura própria dentro da cultura majoritária. O fato de a Língua de Sinais cumprir

"uma série de requisitos que todas as línguas naturais possuem - espanhol, português, alemão, inglês, polonês... a criatividade é um deles -, pode-se sempre dizer alguma coisa nova. Outro requisito é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam

significação(...). Com 30, 40 configurações da mão, podem-se transmitir milhares de sinais significativos, como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, que, como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em regiões dos países, possui além do mais uma gramática toda própria, organizada e complexa, e nos permite transmitir qualquer coisa(...) Com ela pode-se transmitir, criar e recriar o que se quiser: poesia, romance, filosofia...E pode-se até formular, idéias com duplo sentido, ou mentir, que é outra característica das línguas naturais."

Outra importante colocação da proposta de Sánchez é que a criança surda deve ter contato o mais cedo possível com a Língua de Sinais. Assim como uma criança ouvinte que não pudesse ter contato com uma língua oral até os 5 anos, um surdo que não consegue ser oralizado até essa idade (e mesmo as crianças mais estimuladas, surdas congênitas ou ensurdecidas em um período pré-lingüístico, portadoras de surdez profunda, dificilmente conseguem chegar a uma proficiência na língua oral nessa fase), tem seu instrumento cerebral de linguagem afetado de maneira significativa.

Quanto à metodologia do bilingüismo propriamente dita, Sánchez acredita que, pelo fato de uma criança surda entrar em contato com a língua de sinais precocemente e adquiri-la espontaneamente como a criança ouvinte adquire sua língua oral, em conseqüência poderá desenvolver normalmente uma linguagem e ter o acesso à segunda língua - a língua escrita - garantido. Para o pesquisador, a língua escrita (tratando-se ou não de surdos) é uma segunda língua. "Não é necessário, como imaginam os alfabetizadores, uma racionalização sobre a língua escrita como objeto de conhecimento. A racionalização só ocorre depois que a criança incorporou espontaneamente certa quantidade de convenções da escrita. As metodologias dominantes procuram

facilitar a reflexão sobre a escrita, mas isso não é o uso da escrita. O uso da escrita é inconsciente, no contexto de uma prática social."

Este é um ponto chave na proposta venezuelana de bilingüismo: qual seria esta prática social? O contato próximo com o livro, por exemplo. Os comentários sobre ele, sobre seu contexto, seriam efetivamente atos de leitura, de uso da língua escrita.

"Ao se comentar oralmente ou gestualmente o conteúdo de um livro, usa-se uma gramática distinta, e a criança assimila as convenções da escrita que transparecem nessa gramática especial. O conhecimento intuitivo dessas normas e convenções é o segundo é a criança saber o que dizem os livros a respeito dos temas que serão lidos."

A "técnica" da escrita propriamente dita é passada aos alunos através do mesmo mecanismo que utilizamos na aquisição das palavras e sentido em uma língua oral. Ou seja, a multiplicação das vezes que a criança tem contato com a língua escrita. De início ela não estará internalizando um conhecimento profundo, não estará chegando ao sentido da palavra, isso só passará a acontecer quando ela tiver "um estoque suficiente de palavras reconhecíveis. É como ocorre com os japoneses e chineses, que começam a ter condições de ler bem ao reconhecer, digamos, 5 mil ideogramas. Fazendo um paralelo, na nossa língua escrita as palavras assumiriam o aspecto de um ideograma, transmitindo imediatamente a idéia, o significado. Como diz Sartre, assimilar a língua escrita é o mesmo que aprender uma língua estrangeira. Vai-se descobrindo pelo contexto."

Como 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, a questão familiar não pode ser deixada de lado. "Para adquirir

espontaneamente a língua escrita é preciso que os pais, a família, o meio - escola inclusive- falem da língua escrita. Nós ainda não temos surdos que falem disso. Apesar de alguns pais utilizarem a língua escrita, a maioria deles desconhece a língua de sinais. Temos que dar um tempo para que se crie um meio social com uso significativo da língua escrita."

Assim, a escola acaba tendo que suprir em seu espaço não só a carência educacional, como acaba precisando reproduzir um ambiente familiar e um ambiente social - pela incipiente organização da comunidade, reflexo dos anos de oralismo que proibia o uso dos sinais. A proposta apresenta, então, cinco áreas de atividade (com a participação das crianças, de jovens e adultos surdos): jogos e esportes; teatro; ciências; leitura e escrita ; e trabalho. O professor participa como colaborador, pois, das cinco horas de atividades realizadas na escola, apenas uma é dedicada pelo professor para a ampliação do conhecimento dos alunos nas disciplinas. "Ainda assim, na medida do possível essa informação adicional se relaciona ao que foi trabalhado na prática, porque daí surge a internalização do conhecimento."

Um último ponto a ser discutido na proposta venezuelana é o que é chamado de integração. Quando se questiona a validade de se fundarem escolas apenas para surdos em lugar de se trabalhar com a presença da criança surda em salas de ouvintes, respeitando-se sua singularidade, o pesquisador explica que a chamada "integração" tem dois componentes indispensáveis: "primeiro, a interação plena - poder falar o que se queira com várias pessoas; segundo: o poder de tomar decisões. A criança surda colocada numa escola regular não tem interação real e nenhuma

possibilidade de tomar decisões. Na nossa escola, tentamos garantir esses dois componentes, porque ela é democrática (o professor deixa de ser o que manda); participativa (por incorporar os pais dos alunos); cooperativa (é um trabalho de todos), comunitária (é da comunidade de surdos), e ativa (porque ao se fazer é que se aprende)."

Apesar de a experiência da Venezuela não ser considerada por Sánches uma proposta bilíngüe, que no seu julgamento só poderá partir dos próprios surdos quando estes enquanto comunidade tiverem o acesso à educação superior facilitado e conseqüentemente puderem participar dos centros de decisão governamentais, foi para nós o primeiro contato direto com um trabalho que coloca em prática as idéias que acreditamos ser um novo caminho na educação de surdos. Como nos outros países pesquisados só tivemos acesso à bibliografia e mantivemos um contato pessoal com o professor Carlos Sánchez durante a realização do II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo para Surdos, pareceu-nos a proposta venezuelana aquela mais coerente e mais bem-estruturada de todas.

1.5.4. Aqui no Brasil

As razões históricas, econômicas e sociais para os caminhos seguidos na educação dos surdos no mundo são, evidentemente, as mesmas aqui em nosso país. Sem pretender fazer qualquer tipo de análise mais profunda, delinearemos apenas alguns pontos

históricos, tentando traçar um percurso que nos traga até à presente proposta de trabalho, deixando como sugestão para outros pesquisadores a tão necessária retomada dessa história que não se escreveu.

É conhecido como o "início oficial" da educação dos surdos brasileiros a fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES), através da Lei 839, que D. Pedro II assinou em 26 de setembro de 1857. Porém, já em 1835, um deputado de nome Cornélio Ferreira apresentara à Assembléia um projeto de lei que criava o cargo de "professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdo-mudos".(Reis,1992:57) Projeto esse que não conseguiu ser aprovado.

Reis relata que o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), informou-lhe em entrevista que o interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo.

Sabe-se que realmente havia um empenho especial por parte de D. Pedro II quanto à fundação de uma escola para surdos, mandando inclusive trazer para o país em 1855 um professor surdo francês, Hernest Huet (1) (razão pela qual, inclusive, é a LIBRAS bastante influenciada pela Língua Francesa de Sinais), para que o trabalho com os surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais. Começou então, ainda provisoriamente, em uma sala do Colégio Wassiman (Rua Municipal número 6, no centro do Rio de Janeiro), sob supervisão do Reitor do Imperial Colégio Pedro II, o trabalho de educação de duas crianças

surdas, uma menina de 12 anos e um menino de 10 anos, ambos com bolsas de estudos pagas pelo governo imperial.

Especialmente indicado pelo imperador, o Marquês de Abrantes acompanhou os trabalhos de Huet e formou uma comissão de pessoas "responsáveis"(sic) com o objetivo de fundar um instituto especializado na educação dos surdo-mudos, o que realmente aconteceu dois anos após. Transferido para um prédio arrendado na Ladeira do Livramento número 8, somente em 1915 o INSM mudou-se para o atual edifício da rua das Laranjeiras.(Espaço,1990)

Apesar de terem participado da primeira experiência (provavelmente vitoriosa, pois propiciou a fundação do INSM), ficaram as meninas de fora da instituição até 1932, quando passaram a ser admitidas com restrições e em regime de semi-internato enquanto os garotos permaneciam internos.

Para atender ao sexo feminino, fundou-se em 1933 o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, ligado à igreja católica, que por sua vez só abria vagas para meninos surdos em regime de externato e em casos esporádicos, enquanto as meninas eram internas (2). Em 1954 e em 1957 fundaram-se escolas especiais para surdos respectivamente em Porto Alegre (RS) e em Vitória (ES). Ferreira Brito(1993) aponta também como pólo aglutinador de surdos o Instituto Domingos Sávio, escola católica de Recife (Pe).

Quanto às linhas metodológicas adotadas nesses estabelecimentos, percebe-se uma certa discrepância entre o que se propõe a nível institucional e o que se pratica na realidade. No antigo INSM, por exemplo, através da análise do programa de ensino adotado inicialmente por Huet (Língua Portuguesa, Aritmética,

Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura Sobre os Lábios para os com aptidão e Doutrina Cristã), poder-se-ia supor um direcionamento para o oralismo, já que não se fala em Língua de Sinais em momento algum.

Entretanto, poucos anos depois, Tobias Rabello Leite (diretor da escola de 1868 a 1896) publica Notícias do Instituto dos Surdos e Mudos do Rio de Janeiro pelo seu diretor Tobias Leite(1877) e Compêndio para o ensino dos surdos-mudos(1881), nos quais se percebe que havia aceitação da Língua de Sinais e do alfabeto datilológico. O autor considerava a utilidade dos dois no ensino do surdo, como forma de facilitar o entendimento professor/aluno. (Leite,1881 in Reis, 1992:60/68)

Em 1911, seguindo os passos internacionais que em 1880 no Congresso de Milão proibira o uso da língua de sinais na educação de surdos, estabelece-se que o INSM passaria a adotar o método oralista puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos que sempre mantiveram o hábito de freqüentar a escola, propiciaram a formação de um foco de resistência e manutenção da língua de sinais brasileira. Somente em 1957, por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a LIBRAS sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES. Atualmente, no INES a LIBRAS é cada vez mais aceita, até mesmo em salas de aula; porém a instituição não tem ainda uma

linha metodológica definida, contando com uma maioria de profissionais simpatizantes da Comunicação Total. (Reis, 1992:66)

Em depoimento informal, uma professora que atuou naquela época de proibições (que durou, aliás, até a década de 1980) contou-nos que os sinais nunca desapareceram da escola, sendo feitos por debaixo da própria roupa das crianças ou embaixo das carteiras escolares ou ainda em espaços em que não havia fiscalização. É evidente, porém, que um tipo de proibição desses gera prejuízos irrecuperáveis para uma língua e para uma cultura.

O Instituto Santa Terezinha foi, desde seu início, até muito pouco tempo, oralista puro. Atualmente passa por uma fase de estudos, que deverá gerar mudanças estruturais. Uma surda que foi interna naquela escola por oito anos (na década de 1970), relatou-nos que aprendeu "um tipo de língua de sinais lá", o que poderia ser um dialeto criado pelas internas, sendo que só veio a ter contato com "a verdadeira LIBRAS" na Associação Alvorada aqui no Rio de Janeiro.

Ferreira Brito (1993:6), porém, aponta a instituição como o segundo pólo de concentração de surdos usuários da língua de sinais no Brasil. Para ela, o INES e o Instituto Santa Terezinha são provavelmente o berço da LIBRAS como a conhecemos hoje em dia. (NOTA) Mesmo não conhecendo o Instituto Concórdia (na cidade do mesmo nome, no Rio Grande do Sul), já que lá o trabalho desenvolvido situa-se dentro da filosofia educacional da Comunicação Total, é de se supor que seus alunos conheçam e utilizem a LIBRAS.

Pesquisar as origens da LIBRAS é realmente uma tarefa que deverá ser realizada futuramente, pois surpreende a todos aqueles que trabalham com a comunidade surda brasileira (tão espalhada por este imenso país) a homogeneidade lingüística da mesma. Apesar dos "sotaques" regionais, podemos observar apenas algumas variações lexicais que não comprometem em nenhum momento sua unidade estrutural.

Em 1969 foi feita uma primeira tentativa no sentido de tentar registrar a língua de sinais falada no Brasil. Eugênio Oates, um missionário americano, publica um pequeno dicionário de sinais, *Linguagem das mãos*, que segundo Ferreira Brito (1993), apresenta um índice de aceitação por parte dos surdos de 50% dos sinais listados. Porém, temos visto exemplares do livro em inúmeras ocasiões com pais e amigos de surdos, demonstrando que existe uma lacuna a ser preenchida nesse campo.

Para nós, que trabalhamos sob a perspectiva da filosofia educacional do bilingüismo, o ano de 1981 marca o início das pesquisas sistematizadas sobre a língua de sinais falada no Brasil (o nome LIBRAS, proposto pela surda Ana Regina Campelo, ex-presidente da FENEIS, somente foi reconhecido pela comunidade acadêmica em 1993). Na 33ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em Salvador (Ba), pela primeira vez falou-se em bilingüismo para surdos. Em um trecho de sua comunicação a professora Lucinda Ferreira Brito afirmava que "somente o bilingüismo tem se apresentado como solução capaz de preencher as necessidades do deficiente auditivo".

Em 1982 duas dissertações de mestrado foram defendidas na Universidade de Mogi das Cruzes (SP): "A estruturação temporal

na língua de sinais em São Paulo" (Clarice de Andrade Silva e Castro) e "A ordem sintática e a repetição na língua de sinais em São Paulo" (Maria Inês Cossermelli Namura), ambas em Lingüística, ambas sob a perspectiva teórica do bilingüismo.

Em 1986, no Recife (Pe), o Centro Suvag - clínica de fonoaudiologia para surdos, que trabalhava até então apenas com oralização, faz sua opção pelo bilingüismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que a teoria efetivamente passou a ser praticada. Hoje o Centro Suvag funciona também com escolarização.

Com a transferência da professora Lucinda Ferreira Brito para o Rio de Janeiro (e de suas pesquisas, obviamente) em 1987, inicia-se um processo de debates acadêmicos entre a Comunicação Total (que recentemente chegara ao Brasil) e o Bilingüismo. Essa discussão perdura até hoje, sendo que existe uma tendência bastante forte de se iniciarem trabalhos e pesquisas conjuntas o que poderá resultar brevemente em uma mudança política importante no cenário institucional da educação dos surdos brasileiros

(1) Na revista Espaço o nome do professor surdo consta como Hernest Huet e na dissertação de Reis(1990) como Eduard Huet.

(2) Conta a irmã Marta M. Barbosa em entrevista transcrita na revista Geles n 5 que em 1929 vieram para o Brasil duas freiras francesas especialistas em trabalhos educacionais com surdos e, juntamente com duas religiosas brasileiras, começaram um

trabalho com uma pequena classe em Campinas. Em 1933 conseguiram a doação de um terreno na capital (São Paulo) e para lá se transferiram.(Geles,1990: 75/80)

1.5.5. A questão do biculturalismo

"À medida que se torna capaz de operações intelectuais mais complexas, integra-se na cultura que a rodeia. Chamo de cultura ao meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividades humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. O mundo animal não conhece proibi-ção. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno altamente simbólico."(Benveniste, 1976:31/32)

Em função de a proposta de trabalho que fundamentamos na presente monografia intitular-se "cultural" e lidar efetivamente com a intersecção de linguagens e línguas diversas em modalidades distintas, a questão do biculturalismo surgiu como conseqüência óbvia. Trata-se, porém, de uma discussão polêmica entre os pesquisadores da área e merece uma abordagem específica.

Inicialmente é necessário lembrar que o público-alvo que se pretende atingir com a proposição em curso vive em centros urbanos brasileiros e tem algum tipo de contato com a LIBRAS, portanto com a cultura surda. Em segundo lugar, apesar de ser a proposta de educação bilíngüe com a LIBRAS como primeira língua e o português escrito ou falado como segunda que embasa esta dissertação, visa apenas e tão somente uma manifestação artísti-

ca, uma experiência inovadora e, principalmente, iniciar uma discussão importante, exatamente esta do que seria o biculturalismo do indivíduo surdo.

Como já visto anteriormente, o surdo bilíngüe (em qualquer uma das formas: língua de sinais/ língua escrita ou oral) vive necessariamente imerso na cultura da maioria, que passamos a denominar cultura ouvinte. Poder-se-ia considerar o surdo bilíngüe como bicultural apenas por essa razão?

Grosjean(1992) elucida a questão. Para ele bilingüismo e biculturalismo não são necessariamente coextensivos. Membros de comunidades diglôssicas, por exemplo, seriam bilíngües mas não biculturais. O Rio de Janeiro apresenta atualmente um belo exemplo de comunidades diglôssicas. Os funkeiros do subúrbio, por exemplo, usam camisetas de grifes e tênis importados ao mesmo tempo que em suas canções defendem auto-afirmação enquanto grupo minoritário com características próprias. Para um adulto de classe média carioca é bastante difícil entender o que eles falam, já que o número de expressões próprias do grupo é enorme. Hoje em dia é comum em nossa cidade adolescentes da zona sul que nunca freqüentaram o subúrbio cantando e dançando ao som funk. Pessoas que fazem parte de comunidades estrangeiras sem dominar sua língua (netos de estrangeiros que vivenciam no seu dia-a-dia outros aspectos dessa cultura, como associações culturais, clubes estrangeiros ou mesmo em casa), seriam por outro lado, indivíduos biculturais e não bilíngües.

Existem três pressupostos que, segundo o autor, garantiriam a existência de um ser bicultural: ele viver em duas ou mais culturas; adaptar-se, mesmo que em parte, às duas ou mais

culturas (suas atitudes, valores, saber etc.) ; e que este indivíduo atue fazendo uma espécie de "mistura" dos aspectos das duas ou mais culturas. Grosjean dá uma importância maior à este último pressuposto pois, ao contrário do indivíduo somente bilíngüe, que pode utilizar em cada ocasião uma ou outra língua e tornar-se até mesmo monolíngüe em cada uma delas se seu nível de proficiência for bastante elevado, o ser bicultural não muda suas atitudes e crenças de acordo com a situação cultural que se encontre.

Outros traços podem ser observados em indivíduos biculturais tais como: a aceitação de seu status de ser bicultural, uma compreensão da segunda cultura em níveis próximos à da primeira, ser nascido bicultural (um surdo filho de pais ouvintes seria incluído nessa definição) e outros. Porém, a definição pode se dar apenas pelos três pressupostos iniciais, já que, assim como já definimos bilingüismo, não mais interessa um tipo de rótulo que delimite fronteiras marcadas mas sim uma visão em continuum. Assim, vejamos, o surdo adulto brasileiro dos centros urbanos tem em sua grande maioria algum tipo de contato com as comunidades surdas, representada por micro-comunidades em torno de igrejas, associações, algumas escolas, bares, espaços de lazer e outros (essa afirmação decorre da vivência informal que temos com os surdos cariocas, pois contamos apenas com um dado fornecido pela FENEIS, que lista atualmente 1200 filiados no Brasil), e vive na cultura ouvinte ao mesmo tempo. Está preenchido o primeiro requisito. Grosjean lembra que aspectos como família, amigos, colegas de trabalho serem também membros da comunidade surda ou ouvintes faz com que o surdo tenda mais para

uma ou outra cultura. Também o grau de surdez, ser ou não surdo nativo, ou o tipo de educação recebida coloca o indivíduo em exposição maior a uma ou outra cultura, gerando, é claro um domínio maior desta ou daquela.

A adaptação às duas culturas, mesmo que em parte, é consequência natural da primeira pressuposição (deixamos de lado aqui indivíduos com algum outro tipo de impedimento psicológico ou físico: o surdo cego por exemplo). A última pressuposição, que diz respeito à "mistura" das duas culturas na constituição do indivíduo pode ser observada também informalmente, tema aliás belíssimo para uma pesquisa. Um exemplo bastante curioso é a utilização de um sinal que imita a representação de um botão na roupa do falante significando um palavrão ofensivo. A retomada histórica da LIBRAS levou à descoberta de que quando o surdo queria falar "botão" acabava articulando "putão", o que provocava risos nos interlocutores ouvintes. Como esse são muitos os traços culturais "misturados", que deixam claro a interferência de uma cultura na outra.

Como nosso trabalho não se propõe antropológico, nos interessa menos a definição que as implicações dela decorrentes. O que acontece com a criança surda brasileira dos centros urbanos? Qual é a articulação que ela tem (ou pode ter) com a cultura da comunidade surda? Como se dá a aceitação de que ela é um ser bicultural (por seus pais, educadores, amigos e mais importante, ela mesma)?

Já vimos em 1.5.4. que a cultura surda brasileira não tem ainda sua história relatada. Consequência direta disso é que a cultura ouvinte como um todo não reconhece (aliás, não conhece) o surdo

enquanto possuidor de uma língua e cultura próprias. O próprio surdo perde oportunidades com isso de manifestar-se culturalmente dentro e fora da comunidade, gerando um círculo vicioso que só há poucos anos iniciou um processo de transformação.

A criança surda brasileira, portanto, tem uma dificuldade muito grande de se ver como ser de identidade bicultural. O que acaba acontecendo, geralmente na adolescência, são reações extremadas, que levam o surdo a optar por identificar-se com uma ou outra cultura. Se ele não tem acesso à LIBRAS, seja por falta de oportunidade, seja por imposição da família ou mesmo por um grau de perda auditiva que lhe dê melhores condições de fala, pode rejeitar a própria surdez e evitar qualquer contato com outros surdos. Em geral disso resulta aquele "surdo-mudo que fala", jargão comum entre os ouvintes, que o encaram como uma peça rara, um exemplo de inteligência elevada, o resultado da abnegação de uma família.

Do outro lado do continuum aparece o surdo que opta apenas pela LIBRAS e pela cultura surda. Este recusa-se a falar mesmo quando tem condições para tal, exige intérpretes em toda e qualquer situação e acusa de discriminação até mesmo ouvintes com fortes laços com a comunidade surda (pais ou profissionais) que oralizam entre si na presença de surdos. Se ele consegue um emprego nas associações de surdos ou locais que desenvolvem trabalhos com surdos em LIBRAS, ótimo, se não, fica gravitando em torno dessas entidades, alheio à cultura ouvinte.

Grosjean(1992: 317) vê conseqüências negativas nas duas posições. Para ele, o sujeito que não assume sua situação

bicultural e "escolhe" apenas a cultura ouvinte ou a cultura surda acaba insatisfeito com sua decisão. Mottez(1990), sociólogo francês envolvido com pesquisas sobre a surdez há muitos anos, em um artigo sobre a identidade surda, explica que existem traços particulares de identidade de qualquer ser humano que têm como característica serem recebidos, não escolhidos ou adquiridos. Assim como um ser humano não escolhe ser homem ou mulher, preto, branco ou amarelo, ele não pode escolher ser ou não surdo. A esses traços ele chama **destino**.

"Destino tem uma estrutura narrativa. Há o momento da descoberta. E tendo descoberto e nunca cessando a partir daí de redescobrir mais uma vez e uma ainda, há o que se fazer com isso. Um pode ignorar seu destino. Outro pode ignorá-lo por muito tempo. Outro pode querer ignorá-lo. Mas é muito raro que nunca se lembre dele às vezes. E são sempre os outros que tomam para si a responsabilidade de informá-lo ou relembrar-lhe desse destino. É então necessário fazer alguma coisa." (Mottez,1990:-202)

O surdo não pode escapar de sua surdez. E não pode escapar de sua vida entre os ouvintes. É sabido que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Isso também é **destino**.

Em seu trabalho, Mottez cita que fica sempre surpreso com os depoimentos de pessoas surdas, relatando que perceberam ser pessoas diferentes das outras por volta dos dez, onze anos de idade (esta afirmação também encontramos em depoimentos informais de surdos brasileiros). Evidentemente, só a partir daí é que essas pessoas começaram a construir auto-imagens biculturais.

O sociólogo francês fala da realidade da comunidade surda de seu país. Como tanto na França como no Brasil os surdos adultos que participam atualmente das suas comunidades surdas têm uma história de educação oralista, podemos trazer para o Brasil suas reflexões , mesmo ainda estando nossa comunidade surda ainda em um estágio de organização política inicial.

É de extrema importância que qualquer trabalho cultural realizado para e com crianças e adolescentes surdos lhes ofereça a oportunidade de aprender sobre as duas culturas a que ele pertence. Por ser a LIBRAS a língua com a qual ele pode interagir sem problemas, por ela deverá passar toda e qualquer proposta. E para que o surdo tenha acesso à cultura ouvinte, é a literatura campo fértil, ilimitado.

Assim, acreditamos que com esse breve histórico da educação de surdos no mundo e no Brasil tenhamos justificado a proposta que embasa nosso trabalho, e, ainda, levantado novas questões para futuras discussões.

1.6. Fundamentos de semiologia

Segundo Pandolfo(1978), as pesquisas atuais em análise da narrativa apontam basicamente para duas tendências: a textual e a intertextual.

A primeira indica um modelo formal estabelecido a partir de um corpus representativo. É a análise de um modelo, portanto estrutural e fundamentada em articulações lógicas. Enquanto que em Propp(1977) conhecemos o modelo sintagmático, preocupado em

formalizar as relações lineares entre os elementos/componentes da narrativa, em Greimas(1975) percebemos os princípios lógicos que organizam estes elementos em classes distintas (paradigmaticamente). Podemos dizer, a grosso modo, que estes trabalhos que se realizam a partir dos pressupostos teóricos de Greimas estão na linha da semiótica, de fundamentação filsofca estruturalista.

"A significação é portanto apenas esta transposição de um nível de linguagem a outro, de uma linguagem a uma linguagem diferente, e o sentido é apenas esta possibilidade de transcodificação."(Greimas,1975:13)

A tentativa da semiótica em descrever "objetivamente" os processos envolvidos nessa possibilidade de transcodificação, pode levar, segundo Greimas, à construção de uma arma do futuro que poderá cair tanto nas mãos do herói quanto na do traidor. Pois, como o material usado nesse empreendimento é a língua natural, jamais denotativa, viver sob a constante ameaça da metáfora é a condição da "condição humana".

Greimas (1976) reflete sobre os modelos atuacionais e propõe dois níveis de descrição: um que considera o atuante de um texto em seu próprio universo ideológico e outro como atuante auxiliar na conceitualização de uma axiologia coletiva. Uma análise seria funcional e a outra predicativa, porém seriam as duas complementares e não contraditórias, segundo o autor.

V. Propp (1976) em sua Morfologia do conto popular russo concebe os atuantes (**dramatis personae** segundo sua terminologia) por "esferas de ação" das quais eles participam. Estas esferas são por sua vez constituídas por feixes de funções que lhes são

atribuídas. Em sua observação dos contos russos, Propp chegou à conclusão que estas esferas de ação permaneciam invariáveis, atribuindo aos personagens (que Greimas chamará de atores) variações conto a conto.

Greimas define por (F) estas esferas, intrinsecamente ligadas aos atuantes (A). Os diversos atores que surjam, (a1, a2, a3 etc) serão expressões ocorrenciais de um só e mesmo atuante, definido por sua esfera de ação.

Voltando a Propp, este estabelece, a partir da análise dos contos escolhidos sete **dramatis personae** ou atuantes:

1. o vilão
2. o provider - provedor
3. o salvador
4. o sought-for person (e seu pai) - aquele que procura
5. o dispatcher/mandante
6. o herói
7. o falso herói

Uma sofisticação desse esquema é encontrado em Souriau (citado em Greimas,1976), estabelecendo um modelo atuacional específico para o teatro, e que chega a seis funções:

Leão - a força temática orientada

Sol - o representante do bem desejado, do valor orientado

Terra - o obtenedor virtual desse bem (aquele para qual trabalha o Leão)

Marte - o oponente

Balança - o árbitro, atribuidor de bem

Lua - o auxílio, reduplicação de uma das forças precedentes

A partir dessas duas propostas de análise e mais a consideração própria de Greimas sobre o funcionamento sintático do discurso, que categoriza toda e qualquer narrativa em dois pólos opostos - o sujeito e o objeto, estabelece-se o ponto de partida para sua conhecida teoria atuacional, base da semiótica de linha francesa como a conhecemos atualmente.

Não é nosso objetivo apresentar a proposição de análise greimasiana, tampouco discuti-la, apenas aproveitar dela o que nos interessa para a leitura de Alice. Assim, passemos às decorrências por ela geradas, uma das quais será bastante importante para nós, qual seja a teoria das modalidades.

O ato, e o que mais nos especificamente nos interessa, o ato de linguagem, é o lugar do surgimento das estruturas modais. Em Greimas (1976a: 57 e demais), para haver modalização é necessário um sujeito modalizador que se relacione com o predicado. Partindo-se do ato puro, da realidade em si, chega-se à possibilidade de uma formulação lingüística que o transformará em ato de linguagem.

Segundo Greimas, "todo ato depende de uma realidade desprovida de manifestação lingüística. Assim, o ato de linguagem só é manifestado nos seus resultados e através dele, na qualidade de enunciado, enquanto a enunciação, que o produz, só possui o estatuto de pressuposição lógica."

O discurso e sua análise meta-semiótica seriam então as duas possibilidades de representação lingüística desse ato puro. Podemos inferir que a proposta teórica greimasiana parte da possibilidade de "compreensão" da representação discursiva

(sempre problemática porque cifrada), em direção à uma representação do ato de linguagem através da reconstrução lógico-semântica, que utilize tanto os pressupostos da análise do enunciado e a conceituação da teoria semiótica.

Insera-se aí a noção de enunciado elementar, que se constitui basicamente de um predicado (o núcleo da relação) estabelecedor de uma função. Ao ser investida de um conteúdo semântico qualquer, essa função básica se abre em duas linhas (únicas) possíveis: enunciados de fazer e enunciados de estado. Nesse ponto, evidentemente, aquilo que ainda estava em estado de enunciação (função) recebe um sujeito que aciona o predicado para se constituírem em enunciado.

No capítulo "Semântica narrativa" do seu livro Teoria semiótica do texto, Barros(1990) destaca dois tipos básicos de modalização possíveis no percurso gerativo da narrativa: a modalização do fazer e a modalização do ser, claramente inspirados nos seus respectivos enunciados elementares.

A **modalização do fazer** estaria diretamente ligada aos atos de /transformação/ enquanto a **modalização dos ser** aos de /junção/(enunciados de estado). O "estado", o "ser" de um sujeito será, portanto, sempre a relação de /junção/ deste sujeito e um objeto, que o qualificará. E seu "fazer" a /transformação/ de um enunciado de estado em outro. Está aí a beleza da teoria greimasiana, que parte de uma conceituação binária para chegar à afirmação que "toda transformação produz uma junção e todo enunciado de fazer rege um enunciado de estado"(- Barros,1990:61)

Essa potencialidade, que engloba todas as possibilidades do fazer e do ser gera, ainda segundo Greimas, um conjunto restrito (mas não fechado) de quatro sobredeterminações modais:

/querer/	/poder/
/dever/	/saber/

A **modalização do fazer** será então acompanhada pelas quatro sobredeterminações modais gerando as seguintes estruturas:

/deverfazer/ e /quererfazer/

consideradas modalidades virtualizantes, aquelas que instauram o sujeito

/poderfazer/ e /saberfazer/

consideradas modalidades atualizantes, que qualificam o sujeito para a ação.

Já a **modalização do ser**, que é centrada na relação do ser com um objeto, pressupõe mais um conceito - o parecer. Para o

mundo da significância o oposto do ser não é jamais o não ser (ser) . Aliás não existe tampouco o conceito de oposto mas sim os conceitos de contrário e contraditório, que Greimas utiliza em seu famoso quadrado semiótico para solucionar a dificuldade:

/ser/	contrário	/parecer/
	contraditório	
/parecer/	contrário	/ ser/

então:

/ser/ /parecer/ - aquele que é e parece = verdade

/ser/ /parecer/ - aquele que não é e não parece = falsidade

/ser/ /parecer/ - aquele que é e não parece = segredo

/ser/ /parecer/ - aquele que não é e parece = mentira

É evidente que não se reduz a tão pouco a teoria semiótica greimasiana. Como porém trabalharemos em nossa leitura de Alice apenas com os conceitos até aqui retomados, neles nos fixaremos. A segunda tendência para a qual caminham as pesquisas atuais em análise da narrativa não considera o texto como um produto em si com a função de comunicação e consumo, mas como "processo de produção de sentido, um espaço de significância, onde se cruzam outros textos (intertextualidade) e que se inscreve na História." (Pandolfo,1978:14)

Nesse tipo de análise não se busca chegar à estrutura da obra através do desvelamento das relações sintagmáticas e paradigmáticas estabelecidas, mas sim "ler e interpretar os efeitos de sentido que produz o jogo sem fim de significantes." O sentido perde seu caráter fantástico, deixa de ser uma nebulosa enigmática que precederia toda produção textual e artística da humanidade, mas sim um espaço de correlação intra e intertextual. Nessa linha de análise encontram-se, entre outros, Julia Kristeva e Jacques Derrida, que são referências para as pesquisas atuais desenvolvidas na linha da semiologia.

O grupo que se reuniu em torno da revista Tel Quel e articulou a chamada Nova Teoria do Texto, na verdade bebeu exatamente da mesma fonte greimasiana: o estruturalismo. Nomes como os de Roland Barthes e Jacques Derrida, por exemplo, aparecem como expoentes daquela geração que modificou o pensamento francês.

Da noção básica de estrutura e de que tudo que significa passa necessariamente pelo discurso, legou-nos o estruturalismo a elevação do status da linguagem enquanto ponto de partida e de chegada nas relações humanas.

O que estes pesquisadores "pós-estruturalistas" trouxeram como novidade para a teoria da literatura, especificamente, foi a noção de intertextualidade.

"É preciso não confundir a noção de intertextualidade com a noção de fontes ou de influências literárias, tal como era visto por exemplo, pela crítica positivista do tipo lansoniano. O intertexto não se confunde com as referências marcadas, com a filiação a outros autores, voluntária ou consciente. Mais abrangente, o texto é um campo aberto de fórmulas até mesmo anônimas, de referências cuja origem se perde; são citações sem aspas, inconscientes, automáticas. Ela traz, para o texto, como diz Barthes em algum lugar, o volume da sociabilidade, da cultura de um modo geral. Para Barthes, o conceito de intertextualidade se confunde com a própria definição da literatura. Em nome de um espaço trans-histórico, onde são projetados indefinidamente diferentes códigos culturais, o autor perde sua aura e se torna de certa forma anônimo." (Alencar, 1988:18)

Na moderna semiologia desaparece o conceito de "obra literária" - fechada, acabada, com suas mensagens definidas, dando lugar ao "texto" - dinâmico, questionador.

A leitura que empreendemos de Alice, basicamente faz uso das proposições teóricas dessa semiologia, sem porém deixar de lado algumas categorizações propostas pela semiótica greimasiana.

2. ALICE, ALGUMAS LEITURAS REALIZADAS

Ao se ler Alice no país das maravilhas pela primeira vez (não "ouvir contar", já que a narrativa pura e simples não tem muito que a diferencie particularmente de um conto de fadas tradicional) percebe-se que não é um texto simples, fácil. O depoimento de um profissional que trabalha há muitos anos com crianças e tem por hábito interpelá-las sobre qual historinha elas mais apreciam não chegou a surpreender. Apenas uma, uma só menininha (engraçado não ter sido um menino!) declarou sua preferência por Alice.

Mas que Alice é essa que aparece nas geralmente terríveis adaptações? Mas, se não adaptar, como fazer uma criança pequena, recém-letrada, ter acesso ao calhamaço escrito por Lewis Carroll?

O próprio autor, aliás, consciente de que Alice na versão original é impossível para os muito pequenos, escreveu em 1889 The nursery Alice, uma adaptação.

Bem, então Alice é leitura para adolescentes? Se foi algum dia, talvez na Inglaterra vitoriana, é difícil convencer o público potencial de leitores de Marcelo Paiva, Maria Mariana, Paulo Coelho (só falando dos nacionais) a se interessar por uma história que eles julgam já conhecer através daquelas tais adaptações às quais tiveram acesso ao mesmo tempo que leram Chapeuzinho vermelho, Branca de Neve e os sete anões ...

Talvez o pitéu seja dirigido então a nós, os mais velhos. Davi Arrigucci Jr., em "Alice para adultos" in Achados e perdidos(1979), ao comentar a tradução de Sebastião Uchoa Leite publicada em 1977, aponta alguns caminhos para a discussão dessa dúvida primeira.

Segundo ele, encarar as Alices como leitura para adultos conteria o erro de querer valorizá-las literariamente (o que, aliás, revelaria um preconceito do crítico quanto à literatura dirigida ao público infantil) enquanto dizer serem elas obras apenas para crianças seria a inversão do mesmo equívoco. Pouco elucidativo para nossas dúvidas.

Vamos pensar então sobre o observado por Arrigucci. Fica claro, mesmo na primeira leitura (na qual param 99% dos leitores) que Alice é mesmo uma garotinha e não um personagem idealizado, carregado nas tintas, um engodo para

passar mensagens morais. Ela pensa e age como uma menina muito esperta e ousada, mas sempre como uma criança. A história de Carroll traz a ótica do mundo infantil, do desejo, do mundo onírico. É por isso um livro para crianças sim, pois fala diretamente aos seus pares mirins e pode ser plenamente degustado por eles, já que a beleza do texto não reside apenas nas brincadeiras lingüísticas mas em um jogo maior, semiológico, que não despreza inúmeras possibilidades significantes e significadas ao mesmo tempo. Para uma criança, Alice conta uma história possível.

Mas é Alice também leitura para adultos. Não apenas adultos comuns aliás, mas para iniciados, aqueles que sentem prazer em descobrir os temperos mágicos (e as quantidades usadas, é claro) das comidas literárias mais exóticas. Se assim não fosse, então porque tantos estudos a respeito, tantas abordagens diferentes, na tentativa de entender um pouco mais de um texto intricado e ao mesmo tempo tão aberto? A leitura atenta de Alice no país das maravilhas revela-se uma viagem ao país dos labirintos, como veremos em nossa proposta de leitura semiológica.

Como já dissemos anteriormente, sendo Alice objeto de estudo de tantos especialistas, de tantas linhas de trabalho, seria não só ingenuidade mas também pretensão desconhecer as leituras já realizadas. Evidentemente, nosso trabalho tem um objetivo específico que é a tradução cultural do texto para a LIBRAS, e a leitura que empreendemos teve todo o tempo

isso em mente, mas esse motivo ainda mais torna necessário um levantamento das possibilidades outras: leituras psicológicas, filosóficas, pedagógicas. Não só como tentativa de livrarmos nossa própria leitura do "risco de se tornar desnecessária", como para o enriquecimento das discussões que acontecerão na segunda etapa do nosso trabalho.

Sem querer cometer o equívoco reducionista de encarar as análises existentes em pontos isolados, tentaremos traçar um painel das leituras que julgamos mais importantes.

Gattégno, um dos grandes estudiosos da obra de Carroll na França, vê três linhas (que se entrecruzam em muitos pontos) analíticas em Alice: a da **sátira** (que Uchoa Leite chama de alegórica), que encontra no texto referências paródicas e críticas em instituições políticas, religiosas sociais ou filosóficas; a **psicanalítica**, que ou vê Alice como alter-ego de um problemático Charles Dodgson ou representação simbólica de processos psicológicos de fundo freudiano e, finalmente, aquela que faz da **lógica** e da **lingüística** seu campo de análise. Essa última, por se enquadrar mais de perto com a análise semiológica que realizamos, será retomada em 3.1.

É interessante, porém, que somente a partir de 1932 têm-se notícias de estudos dedicados à Alice (Walter de la Mare, Lewis Carroll, 1932, Londres), o que poderia significar tanto descaso quanto incompreensão por parte da crítica

durante quase cem anos. Para nós é um sinal da falta de ferramentas adequadas ao trabalho com um texto decididamente moderno, intrincado e, ao mesmo tempo, tão óbvio em certas colocações (o autoritarismo dos poderosos, as alusões sexuais etc), que qualquer leitura de Alice corre o profundo risco de se tornar desnecessária.

2.1. Charles que virou Carroll. Uma abordagem histórica.

Dentre os livros aos quais tivemos acesso, destacamos o de Derek Hudson, em um trabalho denominado Lewis Carroll (1958) que tenta traçar um panorama abrangente da vida do autor, e ainda a cronologia (elaborada por Jean Gattégno) que faz parte da mais completa tradução para o francês de Alice, de Henri Parisot.

Acreditamos ser interessante o levantamento de alguns dados biográficos do autor, não com a intenção de "descobrir" razões em seus escritos, mas apenas para melhor situar a sua obra.

Charles Lutwidge Dodgson nasce em 27 de janeiro de 1832 em Daresbury, condado de Cheshire. Terceiro filho do reverendo Charles Dodgson, um importante professor com interesse especial em matemática e apreciador do humor nonsense, Charles desde cedo destacou-se dos demais irmãos.

Aos treze anos elaborava criativos jogos nos jardins de casa para distrair a família, combinando poemas e desenhos em

revistas inventadas e produzidas por ele próprio. É dessa época seu Useful and instructive poetry, que contém antecipações do Humpty Dumpty (personagem do livro Através do espelho e o que Alice encontrou lá) e da história em forma de rabo de rato.

Um ano mais e o pequeno Charles ingressa em uma das mais célebres "public-schools" inglesas da época - Rugby. Os três anos em que passou na instituição não foram os melhores de sua vida, a ponto de ele declarar que nada no mundo o persuadiria a viver lá novamente. Por outro lado, aquele que mais nos interessa, foi nessa época que o garoto começou a escrever as paródias que lhe causavam tanto gosto e que vemos em quantidade nas Alices, participando também da organização de espetáculos de marionetes para os colegas, que causavam grande sucesso na escola.

Em 1851 Charles vai para Oxford, já um universitário na Christ Church College, onde permanecerá residindo até o final de sua vida. Poucos dias após a mudança sua mãe morre. Foram necessários quatro anos de vida acadêmica, já então bacharel, para o autor de poemas (geralmente paródias) e novelas curtas ter coragem de procurar Edmund Yates, diretor da Comic Times. Yates, aliás, foi o responsável pela escolha do pseudônimo "Lewis Carroll".

No dia 25 de abril de 1856, registrado em seu diário com um comentário que ele reservava para os acontecimentos mais importantes : "I mark this day with a white stone", o autor

conhece Alice Liddell, na ocasião com apenas quatro anos. O fato do pai da garota ser o decano da Christ Church e Charles um dos seus mais brilhantes pesquisadores propiciou que a amizade entre o escritor e a família Liddell se estreitasse, a ponto de Alice ter se tornado modelo constante para as fotografias que passaram a ser uma das grandes paixões do rapaz. Segundo Hudson(1958), ele foi o melhor fotógrafo de crianças do século XIX, uma arte novíssima na época, para qual Charles se dirigiu ao perceber que não tinha talento suficiente para tornar-se um desenhista ou pintor de qualidade. (Na edição brasileira traduzida por Sebastião Uchoa Leite as ilustrações são de Lewis Carroll.)

Ordenado diácono da igreja anglicana em dezembro de 1861 (aos 29 anos), Charles não se tornou jamais sacerdote. No final da sua vida, inclusive, considerava-se "praticamente um leigo" (Hudson,1958:11). Sem vocação para o ensino, sua contribuição à vida acadêmica de Oxford restringia-se à pesquisa e à publicação (especialmente em lógica e matemática).

Nas horas vagas Charles continuava sendo um grande inventor de historietas engraçadas, que usualmente contava para as suas pequenas amigas (ele declarava odiar os meninos).

Mas ficou famoso o dia 4 de julho de 1862, quando ele e seu amigo Robinson Duckworth de Trinity levaram as três irmãs Liddell a passeio de barco sobre o rio Ísis: Lorina (13), Alice (10) e Edite (8). Foi lá que Charles/Lewis Carroll

começou a contar a história depois desenvolvida em Alice no país das maravilhas.

É inegável, porém, que Dodgson vinha inconscientemente se preparando para a(s) Alice(s) há mais de vinte anos. Hudson lembra que quando a família Dodgson mudou-se para Croft Rectory em 1843, o menino Charles esqueceu no sótão da sua antiga casa um pequeno dedal, uma luva branca e um sapato do pé esquerdo - objetos que vão aparecer em episódios com o Dodo na corrida de comitê, com o Coelho Branco e com o Cavalo Branco em Alice através do espelho, respectivamente.

É destacável também o fato de ter sido inicialmente Alice fruto de uma narrativa oral, só mais tarde manuscrita. Aproximaria mais o texto dos contos de fada tradicionais?

Em 1863 Carroll é encorajado por amigos a publicar sua história. John Tenniel (mais tarde Sir John Tenniel, famoso ilustrador inglês) aceita ilustrá-la. A obra será lançada em 1865. Neste mesmo ano ele se desentende com os Liddell, o que marcará um antagonismo que durará anos (até 1891, quando se reconcilia com o velho Liddell e revê Alice, agora Mrs. Hargreaves) tendo Carroll publicado anonimamente vários panfletos atacando projetos do decano de Oxford.

Sua única viagem fora da Inglaterra acontece em 1867 (de julho a setembro, pela Europa até a Rússia) mesmo ano em que começa a redigir Alice através do espelho. No ano seguinte seu pai, então arqui-diácono de Ripon, morre. Para Charles "a

coisa mais horrível que me aconteceu", conforme escreveu trinta anos mais tarde.

No natal de 1871, com ilustrações novamente de Tenniel (que aceitou a missão a contra-gosto), doze mil exemplares de Alice através do espelho são colocados à venda e se esgotam até o fim de janeiro do ano que se segue. Sem dúvida um sucesso editorial!

Mesmo assim sua vida não muda e ele segue publicando cada vez mais com seu nome verdadeiro obras de matemática e lógica, além de textos literários sob o pseudônimo de Lewis Carroll mas não destinados necessariamente ao público infantil. Apesar disso a(s) Alice(s) sempre estiveram presentes em sua produção de uma maneira ou de outra. Em 1883 ele inicia um trabalho de adaptação teatral para o texto do país das maravilhas; em 1886 lança uma edição fac-similar das aventuras .

Preocupado com o teatro, publica em 1887 para a revista The Teatre o artigo "Alice on the stage" e ainda em 1890 a adaptação "The nursery Alice" (que iniciara em 1885), com uma linguagem mais simples, destinada às crianças menores.

Porém, cada vez mais ligado à Lógica, ele escreve em 11 de dezembro de 1894: "Eu consagro todo meu tempo à Lógica...", e a partir do dia 8 de novembro de 1897 passa a devolver, sob o carimbo de "desconhecido", todas as cartas enviadas para ele com o nome de Lewis Carroll.

Morre no dia 14 de janeiro de 1898.

2.2. O conto de fadas e Alice

Jean Gattégno(1970) trata, em uma das partes do seu interessante estudo sobre Alice, da questão ser ou não o texto representante da tradição dos contos de fadas. Para os editores do mundo inteiro evidentemente o é. Como já lembramos no início do capítulo, habitam o mesmo "mundo das maravilhas" das coleções infantis Alice, a Branca de Neve, Cinderela e todos os outros personagens maravilhosos.

E o próprio Carroll demonstra não estar distante dessa opinião ao, em The nursery Alice, iniciar o texto de sua própria adaptação de Alice com "Once upon a time, there was a little girl called Alice and she has a curious dream.../ Era uma vez uma menininha chamada Alice, e ela teve um sonho estranho..."

Porém, o texto que analisamos, aquele publicado em 1865, inicia após o poema-dedicatória com uma Alice sonolenta que vê um Coelho e sai correndo atrás dele. Se durante toda a história aparecem indícios de que a menina poderia estar apenas sonhando, isso só fica claro nas linhas finais. O recurso tradicional dos contos de fadas para manter afastado o pequeno leitor do narrado (No tempo em que os animais falavam...Em um reino muito distante...ou o próprio Era uma vez...), em Alice é substituído pelo despertar de uma cumplicidade desde a primeira linha, já que o senso crítico

aguçado da menina-heroína a faz debater e questionar cada passo dado, cada atitude de cada personagem que aparece. E isso dá ao leitor uma sensação de que aquelas aventuras estão sendo vividas de verdade. O próprio recurso do diálogo direto com o leitor ("If you don't know what a Gryphon is look at the picture/ Se você não sabe o que é um Grifo, olhe a figura", e outras), hoje tão utilizado, era na época uma novidade e tinha um objetivo claro: aproximar o leitor das aventuras.

A questão das metamorfoses que acontecem no texto (o bebê em porco, as inúmeras mudanças de tamanho de Alice), que por um lado retomam a tradição dos contos de fadas enquanto acontecimento (aparecem em quase todos eles), diferem dos mesmos por não serem resultado de castigo ou recompensa (no caso, por exemplo, da Fera em A bela e a fera, da Branca de Neve acordando do seu sono de cem anos com o beijo do príncipe). Alice vai pelo país da maravilhas afora trocando de tamanho porque assim o deseja, porque busca soluções, ou à toa, mesmo quando as mudanças aparecem como surpresa para a menina.

Outra questão levantada por Gattégno é que geralmente quando um ser humano se transforma em animal, mantém sua capacidade de falar ou "ao menos pensar em palavras". A razão para isso é que, em função de aquela metamorfose acontecer em razão de um castigo - se for o caso - haveria a manutenção de sua

identidade anterior para que, se houver merecimento, o personagem recuperar sua integridade.

O bebê que se transforma em porco não aparenta estar merecendo castigo algum e não mantém nenhuma característica humana, vira mesmo um porquinho e vai embora. Por outro lado, não há um porquê para ele ou virar porquinho ou uma fruta qualquer ("Pig ou fig?/ Porco ou figo?", pergunta o Gato de Cheshire algum tempo depois de Alice ter-lhe contado que o pobrezinho virara porco e este responder que achava que aquilo iria mesmo acontecer). Nos contos de fadas sempre tudo tem uma razão de ser.

É aliás o Gato de Cheshire um outro exemplo que distancia Alice da tradição dos contos maravilhosos. Como ele, muitos personagens existem apenas enquanto jogo lingüístico. É o gato de Cheshire risonho pois no condado de Cheshire se faziam queijos cuja embalagem mostrava um gato rindo, aliás dando origem à uma expressão local : "Grin like a Cheshire Cat/ Arreganhar os dentes como um gato de Cheshire" (Leite,1977,15). A Lebre de Março e o Chapeleiro Maluco são assim pois as lebres na Inglaterra têm seu cio naquele mês e há uma expressão idiomática que afirma "Louco como uma lebre em março"; também os chapeleiros da época, por tabalharem com mercúrio no tingimento do feltro que utilizavam, tinham fama de doidos.

O exemplo mais interessante é a Falsa Tartaruga, definida pela Rainha de Copas como "...the thing Mock Turtle Soup is

made from/ a coisa com a qual é feita a Sopa de Falsa Tartaruga", sopa essa existente e feita com carne de vitela. Mais linguagem, impossível. Gattégno bem observa, sintetizando suas pontuações sobre ser ou não Alice um conto de fadas, que o país das maravilhas é o lugar do diálogo, do discurso e do discurso sobre o discurso.

2.3. Uma visão psicanalítica de Alice

Como é nossa intenção traçar aqui apenas um panorama das leituras realizadas, entendemos como importante trazer algumas análises psicológicas e psicanalíticas realizadas por autores de várias linhas, mesmo não tendo tido acesso às fontes primárias de informação. É basicamente através de Sebastião Uchoa Leite e Jean Gattégno que construímos nossa visão de tais leituras.

Data de 1935 a primeira abordagem freudiana do texto (Empson, William. "The child as Swain" in Some versions of Pastoral, Londres), talvez por isso mais "isenta" das que a seguiram. Pois para Empson interessa o obra e não o autor. E mesmo a obra sendo merecedora de um cuidado especial nesse tipo de abordagem, pois "os livros (as duas Alices) são tão claramente sobre o crescimento que não há grande novidade em colocá-los sob os termos Freudianos" (in Gattégno:48).

Mesmo sabendo disso o autor vê a entrada de Alice na toca do Coelho como uma volta ao útero materno, a lagoa de lágrimas

como o líquido amniótico, Alice na casa do Coelho em posição fetal, as recorrentes ameaças de decapitação como complexo de castração e muitos e muitos outros símbolos.

No outro pólo se encontra Géza Róheim ("From 'Further insights'" in Aspects of Alice) que vê em Carroll, através das Alices, fantasias canibalísticas e uma linguagem esquizofrênica (fruto "evidente" de uma personalidade idem).

Também os junguianos deram sua contribuição ao "entendimento" de Alice, que funcionaria para Judith Bloomingdale ("Alice as **Anima**" in Aspects of Alice) como a representação do arquétipo feminino, do elemento inconsciente no espírito humano (Leite,1977:19).

2.4. A saga de Alice

Desde o momento que Alice, "ardendo de curiosidade, correu atrás do coelho pelo campo afora" e "entrou atrás dele, sem pensar sequer em como sairia dali outra vez", a menina demonstra a consciência do jogo que se estabelecerá a partir daí: o desencantamento (desvelamento, descoberta) do mundo mítico onde nada é o que parece pelo mundo objetual/real, onde cada coisa deve representar o que é.

O texto narra a trajetória de Alice pelo mundo das maravilhas retirando a cada novo confronto com os personagens as capas que revelam outras capas mas que por fim mostram sua face verdadeira. A arma usada por Alice é,

evidentemente, sua astúcia. O auge desse processo é, evidentemente, a descoberta que todos eles não passam de cartas de baralho.

Essa leitura (Ramos:93), baseada em texto de Horkheimer/Adorno, "Excurso I" do livro Dialética do esclarecimento (1986), traça um paralelo entre Alice e Ulisses, herói da Odisseia, que aproveitamos em nossa leitura semiológica. Partindo do pressuposto de que seja através dos avanços técnicos e científicos, seja com rituais sagrados e mágicos, seja por intermédio da arte, a história do homem é a história da busca da superação do medo do desconhecido. O homem aparece no mundo para dele ser senhor: distingue-se dos animais pelo fato de assumir seus medos e dominá-los. Dominar o medo é dominar a natureza - a natureza do mundo e a natureza das coisas. Assim, consideram os autores o mito forma primeira de esclarecimento.

Na leitura em questão, Alice entra no mundo das maravilhas por curiosidade e imediatamente começa a tentar entender a lógica do mesmo. Assim, pouco a pouco passa a interferir no mundo mítico, seja comendo e bebendo coisas que "aparecem" ou lhe são indicadas, seja discutindo com seus habitantes. Aos poucos Alice torna-se ela mesma personagem das maravilhas, acabando em um tribunal para acompanhar o julgamento de Bill o lagarto e correndo o risco de ser ela

mesma degolada. Seu trunfo para a libertação (do julgamento e do mundo das maravilhas) foi "já ter lido alguma coisa a respeito" de uma corte de justiça e ao questionar a falta de lógica de um júri que dá a sentença antes do veredicto.

Nesse momento a Alice só resta voltar ao mundo objetual, pois ela passa a não aceitar a lógica do mundo mítico. Como bem observaram Horkheimer/Adorno, o grande perigo do esclarecimento é o desencantamento do mundo.

2.5. Alice e o pedagogo

Baseado em experiência direta com seus alunos, Michel Piquemal(1990) elabora uma abordagem bastante nova sobre o texto de Lewis Carroll. Pois, seja qual a linha de leitura realizada, sempre é a visão de um pesquisador adulto, bastante letrado, pleno em referências etc. Já as crianças não sofrem interferências para poder desfrutar do texto, a não ser, é claro, do desenho animado de Walt Disney, das inúmeras adaptações do texto original...

O que Piquemal fez foi simplesmente entregar o livro aos seus pupilos e esperar para ver no que dava.

Ele estava preocupado com o resultado do seu ato, já que a sua própria releitura do texto o fez achar o livro com um

vocabulário e sintaxe muito difíceis, com muitas referências ao mundo específico vitoriano (cerimônia do chá, jogo de críquete, quadrilha). O professor temia que o texto não conseguisse manter o interesse dos alunos.

Seus medos se dissiparam rapidamente, pois a maior parte das crianças (ele não faz referência à idade delas) leu Alice no país das maravilhas na mesma semana proposta, alguns de uma só vez. E todos adoraram!

Para melhor entender como isso acontecera, o professor propôs uma releitura do texto em classe para discussão. Suas observações estão resumidas a seguir:

- as crianças não se detêm nas dificuldades do texto pois o interesse despertado as faz seguir adiante (curiosos como Alice, talvez);
- o texto não é lido "do exterior mas vivido do interior", o que quer dizer exatamente que a heroína consegue uma cumplicidade muito grande com o leitor;
- essa cumplicidade é obtida com Carroll mostrando ao leitor infantil algumas coisas que fazem parte do seu mundo: o sonho, a fantasia, o jogo;
- o jogo em Alice não tem uma função educativa tradicional, aquele que estabelece regras e reproduz a sociedade dos adultos. Os jogos que acontecem são totalmente livres (e sabemos que bastante questionadores da ordem estabelecida);
- no mundo mágico de Alice não há espaço para o medo, como é regra no conto de fadas tradicional, nos quais as crianças

são abandonadas, correm o risco de serem devoradas etc. No país das maravilhas nada de realmente "sério" pode acontecer;

- é o desejo que guia Alice como é o desejo que guia a criança;

- o país das maravilhas é uma paródia "maldosa" do mundo dos adultos e daquilo que incomoda os pequenos: escola, ordens sem explicação aparente, punições, "moral das coisas", linguajar incompreensível (discursos vazios).

Dessas observações Piquemal chegou à conclusão que a grande atração exercida por Alice em seus leitores é o fato que, ao contrário da maioria das obras clássicas destinadas ao público jovem, seu discurso não reproduz aquele do dominante que deseja subjugar o dominado. Não há moral a tirar em Alice. "Não há nada mais do que um passeio impertinente de uma criança no universo dos adultos pretenciosos e ridículos".

E o pedagogo descobriu também nesse trabalho com seus alunos, que apesar de pleno em significação, o texto de Lewis Carroll não interessa nem um pouco ao público infantil se explicado. Alice perde seu charme se for trazida para a racionalização, para o mundo dos adultos. Seu lugar é o país das maravilhas. Piquemal afirma no último parágrafo do seu estudo: "No futuro, contentar-me-ei em colocar Alice em suas mãos (dos alunos) e deixar Carroll se dizer por si mesmo".

2.6. Alice e seu encontro com a filosofia

Wittgenstein vê uma conexão entre poesia e filosofia, já que ambas encaram o mundo (objetos ou situação) de maneira diversa a cada passo. Um conceito-chave para o autor em sua filosofia da linguagem ordinária é o de "semelhança de família". A palavra tem seu significado determinado pelo uso: por ser utilizada em diferentes contextos pode admitir diversos significados. Essa é a definição poética de metáfora.

Warren Shibles (1974), um estudioso do filósofo Wittgenstein, faz uma leitura bastante inovadora de Alice. Baseando-se na proposição wittgenstaniana que o homem pode ficar desorientado se abandonar o plano da linguagem ordinária, e vendo em Alice exatamente um chocar-se com os limites oferecidos pela linguagem, o autor trata das ocorrências capítulo a capítulo, tentando realizar um levantamento completo das mesmas.

Logo de início Alice questiona a utilidade de um livro sem figuras nem diálogos, o que para Shibles evidencia a confrontação da personagem com a linguagem que acontecerá ao longo de suas aventuras.

E assim segue a leitura, que passa a cada capítulo por questões-chave, quase que pontuações dessas confrontações com a linguagem. A oposição sonho X realidade, a definição da natureza ou da essência de alguém, o questionamento sobre

as regras, sobre autoridade, sanidade, julgamento do que é certo, moral, dever, poder, enfim, todas as perguntas que um filósofo tenta responder ao longo de seu trabalho aparecem em Alice através (pela) linguagem poética.

A preocupação de Shibles é detectar quais são os pontos de contato entre essa linguagem e a filosofia.

Outro trabalho que segue pela mesma linha é a leitura filosófica de Gilles Deleuze, A lógica do sentido. Publicada em 1969 na França, pode ser considerada um dos mais profundos estudos à respeito das questões (filosóficas) que a obra de Carroll levanta.

E são elas tantas, e tão bem tratadas, que nos propomos apenas a pincelar em cores tênues aquelas que julgamos mais importantes para nossa discussão futura.

Deleuze traça um paralelo entre os Estóicos e as Alices (basicamente, mas a obra de Carroll como um todo é por ele retomada) sob o ponto de vista de terem sido aqueles responsáveis por uma ruptura filosófica com os pré-socráticos, os socráticos e o platonismo, criando a imagem filosófica do paradoxo. Já Carroll, com suas Alices, teria retomado o caminho por eles percorrido e renovado de certa maneira esses paradoxos, trazendo-os para a linguagem.

Paradoxo entendido como um momento em que dois sentidos opostos são afirmados ao mesmo tempo. Instante de puro devir, que faz confundir passado e futuro, crescer e diminuir (como acontece com Alice). E não é senão na e pela

linguagem que isso pode acontecer? Pois não é ela que tem esse poder de fixar limites para poder ultrapassá-los?

Deleuze vai então, através de trinta e quatro "séries", dissecando todo o discurso de Carroll, sempre remetendo para a questão da construção do sentido e dos paradoxos que a ele são implícitos (non-sense, sexualidade, oralidade etc). Superfície X profundidade. O paradoxo como destituição da profundidade, através do humor, exatamente a versão-linguagem dos acontecimentos de superfície.

Para Deleuze, Alice no país das maravilhas não relata aventuras, mas apenas uma: "sua ascensão à superfície, sua desmistificação da falsa profundidade, sua descoberta de que tudo se passa na fronteira. Eis por que Carroll renuncia ao primeiro título que havia previsto 'As aventuras subterrâneas de Alice'"(p.10)

E sempre a linguagem. Como fronteira, limite. O próprio acontecimento pertencente essencialmente à linguagem, com ela mantendo uma relação definitiva porque nela é que o acontecimento se *diz*. Em Alice essa estranha e necessária intersecção se faz em três partes definidas pela mudança de cenário. Nos três primeiros capítulos, Deleuze vê Alice mergulhando no elemento esquisóide da profundidade (o poço, a lagoa). "Tudo é alimento, excremento, simulacro, objeto parcial interno, mistura venenosa. A própria Alice é um desses objetos quando é pequena; grande, ela se identifica com seus receptáculos." (p.241)

Já nos seguintes (IV ao VII), percebe-se uma mudança de orientação. Mesmo com a questão da casa preenchida por Alice (crescida, ela impede o Coelho de entrar e depois expulsa Bill o Lagarto pela chaminé), que retoma o tema "excremento-/expulsão", há um novo posicionamento da personagem - assumindo seu papel de *objeto interno* da trama. O seu crescer/diminuir não se dá mais em função de um outro (a chave que deverá ser alcançada, a porta que deverá ser aberta), mas em relação a si próprio.

O filósofo lembra que há mesmo uma inversão daquilo que fazia crescer com o que fazia diminuir (antes era comer e beber, agora o contrário), chegando finalmente a um mesmo objeto (o cogumelo) que tem as duas funções. O fato desse cogumelo ser a base na qual se assenta a sábia Lagarta aliado ao aparecimento do Gato de Cheshire sempre como "uma voz na alturas" em contraposição com o bebê que vira porco e pula do colo para o chão e o Leirão que fica dormindo entre a Lebre de Março e o Chapeleiro Maluco, há a inclusão do elemento *altura* para a aventura da menina. Profundidade X altura.

A terceira e última parte (do VIII ao XII) leva Alice ao jardim no qual ela desejara penetrar desde a primeira vez que o avistou, bem no início da sua viagem. Um jardim de superfície habitado por cartas de baralho, figuras planas. Deleuze fala que é sobre essa superfície que Alice distribuirá suas imagens de pai e de mãe e onde ela pres-

sentirá "os perigos do novo elemento: a maneira pela qual suas boas intenções correm o risco de produzir abomináveis resultados e cujo falo representado pela Rainha corre o risco de acabar em castração ('que lhe cortem a cabeça! berrou a Rainha')". (p.243)

Assim, a superfície se rompe e o pacote de cartas voa sobre a menina, encerrando seu passeio pelo mundo das maravilhas. Deleuze não fala, mas fica a pergunta: a superfície é rompida a partir da profundidade ou da altura? E a volta para casa significaria a retomada de qual espaço?

Para nós, a solução encontrada por Carroll para esse impasse introduz uma quarta parte na história. Utilizando a própria terminologia proposta por Deleuze, entre a profundidade, a altura e a superfície e ainda entre o rompimento de qualquer um dessas estruturas, está o paradoxo da imaginação humana, que permite o vivenciar de situações aparentemente impossíveis e incompatíveis entre si.

Alice conta para a irmã suas aventuras, que a seguir sonha com o mundo encantado e, em outro momento ainda, com os olhos fechados (que deixa em dúvida se estaria ainda sonhando ou já acordada) imagina estar ela própria no país das maravilhas ao mesmo tempo que associa imagens e sons do real com os do imaginário. E isso tudo ela vive enquanto acontecimento naquele presente que Carroll nos relata através, é claro, da linguagem. Circularidade infinita.

3. LEITURA SEMIOLÓGICA DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

*"What matters it how far we go?" his scaly friend
replied.*

The further off from England the nearer is to France.

There is another shore, you know, upon the other side.

*Then turn not pale, beloved snail, but come and join
the dance.*

*Will you, wo'n't you, will you, wo'n't you, will you
join the dance?*

*Will you, wo'n't you, will you, wo'n't you, will you
join the dance?"*

"Que tem de mais que seja longe?"- diz a amiga com enfado.

Há outra praia, você sabe? Outra praia do outro lado.

Quanto mais longe da Inglaterra, mais perto se chega da França.

Não tenha medo, meu querido, venha juntar-se à nossa dança.

Você quer, ou não quer, não quer juntar-se à nossa dança?

Você quer, ou não quer, ou não juntar-se à nossa dança?"

A leitura que realizamos e que se pretende semiológica tem como texto matriz aquele editado na Inglaterra (em edição de 1934, a mais antiga a qual tivemos acesso e que reproduz a edição original).

Com a intenção de sorvermos também em nossa língua materna, o português, o vigor da narração carroliniana e além disso, como mais um subsídio para nosso trabalho futuro de tradução cultural para a LIBRAS, realizamos uma tradução pessoal - que se encontra no Anexo 1 (apenas do texto, sendo que para as poesias e canções utilizamos a tradução de Sebastião Uchoa Leite), fazendo uso muitas vezes ainda de uma tradução para o francês de Henri Parisot e outra para o espanhol de

Jaime de Ojeda, dois grandes especialistas na obra de Lewis Carroll.

Optamos por fazer nossa leitura seguindo a ordenação dos capítulos para facilitar o trabalho futuro de tradução cultural e adaptação do texto, destacando blocos de sentido que denominamos genericamente de jogos. Esses blocos foram destacados já que, na etapa posterior que pretendemos empreender em conjunto com o grupo de surdos que realizarão conosco o trabalho de tradução cultural, servirão como pontos de partida para discussões.

Entendemos o texto de Carroll como um grande jogo semiológico construído através do entrelaçamento de pequenos jogos semiológicos. Nossa intenção em nomeá-los segundo algumas poucas categorias foi também didática e objetiva, pensando no trabalho futuro a ser realizado. Não pensamos nunca que enquadrar essa ou aquela manifestação semiológica em um jogo esgotaria a riqueza do texto de Carroll, mas acreditamos ser importante como referência.

Deixamos por ora de lado as ilustrações de Sir John Tenniel enquanto objeto de análise, pois julgamos serem elas dignas de um trabalho que exigiria uma abordagem específica.

3.1. De braços dados com Alice

Na Inglaterra vitoriana, como hoje em dia, o verão é a época da esperança. O sol brilhando convida à vida fora das casas.

É a época dos passeios. É a época do movimento, "dreamy weather" (tempo dos sonhos) que convida à errância.

Assim, em uma tarde de verão, sai o autor de Alice acompanhado de suas três amigas/personagens Prima, Secunda e Tertis (cujos nomes são óbvios disfarces das três irmãs Liddell), para um passeio de barco. O cruel trio (cruel Three) logo de início escapa de sua condição de personagens e passa a requerer do autor que a história seja relatada de acordo com suas exigências.

A poesia que introduz a viagem de Alice pelo país das maravilhas já nos insere, portanto, na lógica que irá dar o tom em toda a narrativa: aquela que se aproxima do nonsense, do paradoxo, da errância. O autor logo de início se coloca não como o "dono" do seu discurso mas escravo dos desejos das três meninas, interlocutor dos desejos do outro.

Na edição inglesa destaca-se o fato das três "cruéis" serem chamadas de Three, em letra maiúscula, como nome próprio. Pode-se perceber com isso a valorização do mundo infantil, mas um mundo infantil pouco ingênuo, curioso e questionador,

que o tempo todo irá testar as certezas da lógica aristotélica dual do bom e do mau, do certo e do errado, da loucura e da sanidade, do animal e do humano e assim por diante.

Ainda na poesia introdutória, Carroll aproveita para nos conduzir ao poço que levará Alice às suas aventuras. "And ever, as the story drained/The wells of fancy dry/ Quando a história já se esgota/Seco o poço da imaginação", indicando que o leitor será cúmplice dessa viagem que se constrói aventura a aventura, até que chege a hora de voltar para casa. Ou de acordar, como aconteceu com Alice.

Na última estrofe da poesia introdutória aparece uma dedicatória à duas vezes personagem Alice - na poesia e na história (ou três, já que sabemos ser também a menina sua leitora "ideal") oferecendo-lhe a narrativa como se fosse uma guirlanda de flores. Aliás, guirlanda que ressurge no início do primeiro capítulo com o questionamento da menina se o prazer de fazer um colar de margaridas seria mais forte que o esforço necessário de apanhá-las ("whether the pleasure of making a daisy-chain would be worth the trouble of getting up and picking the daisies"). Se em 1865 não se falava ainda em tessitura do texto, de intertextualidade, isso não refreou em Carroll a percepção de que a construção de um texto se faz

"Like pilgrim's wither'd wreath of flowers/
Pluck'd in a far-off land/
Tal guirlanda de flores murchas/
Em distante terra colhidas".

Capítulo I

Down the Rabbit-Hole/Para baixo na toca do coelho

Logo no primeiro parágrafo do texto Carroll lança uma polêmica: "and what is the use of a book" thought Alice "without pictures or conversations?/"para que serve um livro", pensou Alice, "sem figuras nem diálogos?"). Para a menina, a existência de um livro que não segue a mesma aparência daqueles por ela conhecidos (os livros infantis) o coloca em uma categoria não analisável.

Muitas são as questões colocadas por Alice que ficarão sem resposta. Em algumas ocasiões o pensamento, ou a discuss-ão, desemboca em uma situação-limite e a saída é geralmente a mudança súbita de assunto ou a retirada do personagem. Em outros momentos a própria construção do texto leva a uma "falta de resposta possível". Denominamos esse jogo semiológico de ilogismo, já que o autor constrói o texto com uma série de evidências com uma lógica interna específica e derruba seus próprios argumentos sem explicação lógica.

Outra leitura que pode ser realizada sobre a mesma questão, a da oposição entre o ser e o parecer, também recorrente no texto, nos mostra constantemente evidências (parecer) que acabam por se revelar falsas, como no caso do bebê embalado

SSSSS

pela Duquesa no capítulo VI que na verdade é um porquinho, ou como aqui no caso do livro sem figuras nem diálogos, que é (ser) mas não parece com os livros conhecidos pela menina. A aparição do Coelho Branco, que aliás como a maioria dos personagens (o Rato, a Lagarta, a Pomba etc) é denominado por um substantivo comum tornado próprio, novamente traz as questões do ser/parecer, já que coelhos não falam, muito menos usam colete ou do bolso tiram relógios. Isso é muito interessante de ser observado, pois o mundo narrado por Carroll apesar de ser aparentemente idêntico aos dos contos de fadas, ou das fábulas "do tempo em que os animais falavam", todo o tempo traz a negação da lógica "maravilhosa". A menina faz uma viagem "ao país das maravilhas", o que já traz um distanciamento evidente. Alice sabe que o que vai acontecendo não faz parte do seu mundo real, mas mesmo assim aceita as regras daquele jogo estranho e se assume fazendo parte dele. Porém, todo o tempo traz referências da sua casa, da sua família, dos seus amigos.

Uma leitura possível do percurso narrativo do texto aproxima nossa Alice do Ulisses (cujos nomes inclusive soam em português de maneira bastante parecida) da Odisseia, se a abordagem for aquela que entende sua viagem ao país das maravilhas como uma busca do estabelecimento da sua identidade. A pergunta *Quem sou eu?* pode ser assumida como a central no texto, se a leitura nos conduzir pelo país das maravilhas como um caminho de auto-descoberta de Alice.

TTTTT

"As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta- a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta

insaciavelmente todos seus papéis." (Horkheimer/Adorno, 1986:56)

Porém, ao contrário de Ulisses, Alice demonstra ter a consciência do jogo que se estabelece. Desde o primeiro momento, quando "burning with curiosity, she ran across the field after it/ queimando de curiosidade ela correu pelo campo atrás dele", mesmo sem saber como faria para sair da toca onde o coelho se enfiara e ela atrás "never once considering how in the world she was get out again/ sem pensar como faria para sair dali", o papel assumido por Alice é o de senhor dos seus desejos.

Sem dúvida alguma, seja qual for a abordagem escolhida, o caráter questionador de Alice estará no centro da análise. Porém, é interessante observarmos que quando esse questionamento se dá na prática, com Alice executando uma ação (ir atrás do coelho, entrar na toca), geralmente vem acompanhado de uma espécie de justificativa do tipo "sem pensar como faria para sair dali", "Alice had not a moment to think about stopping herself/Alice não teve um momento sequer para pensar antes". É como se ao pensar, ao refletir (conversando

consigo mesma ou nos diálogos com outros personagens) Alice pudesse de alguma maneira vivenciar experiências que ela só é capaz de realizar "sem pensar".

Alguns parágrafos adiante Alice deixa claro que existe para ela uma contradição entre o fazer e o pensar, exatamente substituindo um pelo outro "There was nothing else to do, so Alice began talking again/Não havia nada mais a fazer, então Alice começou a falar novamente". Surge aí um tipo de jogo semiológico que denominamos dualidade negada, em que Carrol constrói um discurso determinado cujo significado é sutilmente desmentido pelo significante, ou vice-versa, como veremos em outras manifestações.

Exatamente nesse primeiro exemplo, a menina está envolvida pela "ação" de cair no poço e só no início da mesma, além de refletir sobre sua queda e as conseqüências possíveis, realiza um ato concreto (apanhar o pote vazio de geléia de laranja e a seguir recolocá-lo em uma prateleira). Em todo o restante da seqüência (seis parágrafos) ela "pensa", ou seja, fala consigo mesma.

O amadurecimento de Alice passa por uma auto-testagem dos seus conhecimentos teóricos do mundo. A essa construção denominamos jogo do saber. Daí, ao cair no poço, a menina, no momento seguinte à afirmação de que não pensara antes de nele entrar, passa a racionalizar se este era muito fundo ou ela é que caía muito devagar ("Either the well was very deep, or she fell very slowly"), evidentemente exercitando

sua capacidade de análise espaço-temporal (um pouco mais adiante

ela repete o mesmo processo ao calcular o número de milhas que teria descido no poço até o momento).

O mesmo recurso é retomado quando a menina imagina que poderia atravessar toda a Terra e sair do outro lado do mundo. A idéia de que lá as pessoas caminhariam de cabeça para baixo, e que o lugar seria a Austrália ou a Nova Zelândia, e que poderiam existir placas indicativas, demonstra que Alice já domina conceitos históricos e geográficos. Seus conhecimentos, porém, ainda são rudimentares. Poder-se-ia fazer também uma leitura ideológica, já que para a Inglaterra vitoriana provavelmente suas colônias mais distantes eram um lugar tão exótico que mesmo para os adultos não seria estranho afirmar que "antipathies/antipáticos" (ao invés de "antipodes/antípodas", o que já é uma brincadeira plena de uma carga ideológica) andassem de cabeça para baixo.

Ainda nesse capítulo a menina especula sobre se a chave que ela encontrara sobre a mesa de três pés seria muito pequena ou as fechaduras muito grandes, lembra que quando uma garrafa traz marcado veneno isso significa perigo, que um atiçador de lareira pode queimar se for segurado muito tempo, que ao se cortar o dedo muito fundo com uma faca

geralmente sangra. Alice constrói o seu saber a partir das demonstra-ções desse saber aos quais ela tem acesso, já que é ainda bastante pequena. Ela é o espelho da "sabedoria" dos adultos, dita por eles mesmos. Uma caricatura carrolliana do falso conhecimento apregoado como cultura pelos adultos.

Segue-se então no texto a exposição do que denominamos jogos das dualidades ser/parecer, mais uma vez fazendo com que Alice elabore conceitualmente sua escolha, racionalizando seus próximos passos: os lados do que parecia ser um poço eram cheios de prateleiras, como em uma mercearia; havia alguns mapas e quadros pendurados aqui e ali, parecendo uma papelaria, porém eles estavam pendurados em cabides, como em uma loja de roupas; havia um pote cuja etiqueta indicava(parecia) "GELÉIA DE LARANJA", mas que estava vazio.

Ainda no mesmo parágrafo, Alice dá mostras de que sua viagem se inicia sob a luz da racionalidade e não joga o pote fora por medo de machucar alguém que estivesse embaixo ("for fear of killing somebody underneath"), mesmo estando já envolvida por tanto non-sense. Essa mesma racionalidade é que move Alice a se colocar na categoria dos objetos que observa (processo diferente daquele que chamamos de jogo dos papéis trocados e que descreveremos adiante) e elaborar uma teoria sobre sua própria coragem, inicialmente através do parecer ("How brave they'll all think me at home/Em casa eles vão achar que eu sou corajosa"), e que transforma-se no ser ("Which was very likely true/O que era verdadeiramente

verdade"). Na tradução de Uchoa Leite, "O que era bem provável de acontecer"

A um quinto tipo de jogo semiológico realizado por Carroll em sua obra, nomeamos jogos lingüísticos ou jogos de significante. Como já afirmamos anteriormente, não é nossa intenção categorizar as manifestações semiológicas do texto de maneira exaustiva, tampouco tentar esgotar a leitura em uma classificação. O texto carrolliano constrói-se como uma guirlanda de flores entrelaçadas: diversas espécies da flora se misturam em um único enfeite. O jogo lingüístico ou de significante poderia ser entendido como essa guirlanda, já que cada flor/jogo mantém sua característica e beleza mas contribui para formar o arranjo final. Para nós todas as manifestações que analisamos no texto são jogos lingüísticos, porém, quando a construção está mais nitidamente no nível fonético, morfológico ou sintático a ela damos uma atenção especial. É o caso da palavra "antipathies/antipáticos" sendo usada no lugar de antipodes/antípodas, que joga exatamente com os conceitos de semelhança (significante) e dessemelhança (significado).

Outra manifestação, essa já não só trabalhando os conceitos acima descritos mas também avançando para o nível sintático, com a inversão dos elementos da frase: "Do cats eat bats?/Gatos comem morcegos?" e "Do bats eat cats?/Morcegos comem gatos?" (Infelizmente na tradução para o português é impossível manter o jogo da maneira como proposto pelo

autor, mas em LIBRAS os dois sinais acontecem na face do falante e com o apoio dos dedos indicador e polegar, o que poderá restabelecer a brincadeira.) Apesar de ter seu auge nas duas frases acima transcritas, esse jogo continua no parágrafo seguinte, quando o autor se dirige diretamente ao leitor reafirmando a lógica proposta por Alice ("for, you see, as she couldn't answer either question, it didn't much matter wich way she put it/Como vocês podem ver, ela não conseguia responder nenhuma das duas questões, portanto não importava muito de que maneira ela as colocava").

Finalmente dentro do país das maravilhas Alice se depara com um tipo de situação que será recorrente em toda a história e que chamaremos de jogo dos papéis trocados, quando ao chegar ao primeiro aposento propriamente dito do país das maravilhas (já que o túnel é ainda uma transição para aquele mundo) ela se depara com várias portas fechadas em volta do cômodo, iluminado por uma fileira de lâmpadas. Ao tentar abrir uma a uma sem sucesso, Alice volta para o centro do quarto. Um coelho de parque de diversões evidentemente não tem a tarefa de abrir portas, mas a imagem que Carroll escolhe para a recepção de Alice não poderia ser mais clara, já que naquele país os animais e os objetos têm vida própria e a menina passa a ser mais uma observadora. Para a semiótica greimasiana, reificação e animalização.

Exatamente no parágrafo seguinte Alice encontra uma desses objetos com características humanas, a garrafa que com ela

ZZZZZ

dialoga dizendo BEBA-ME. No mundo objetual não existe o meio-termo, já que cada coisa ocupa um lugar definido. Assim, um líquido que tem ao mesmo tempo gosto de torta de cereja, creme de ovos com leite e açúcar, abacaxi, peru assado, toffy e torradas quentes, e ainda faz encolher, assume um papel de personagem da narrativa. A relação estabelecida, e o interesse para nós é a futura adaptação para o teatro, está no terreno do jogo dos papéis trocados.

Bebendo esse líquido delicioso, Alice realiza seu desejo de encolher como um telescópio e já pode passar pela portinha que leva ao jardim. A referência fálica é total, já que depois ela estica e volta a encolher e assim continua durante toda a narrativa. Como Deleuze(1974), Arrigucci(1979) e outros tão bem abordaram a sexualidade em Alice, deixamos para eles a análise dessa questão e vemos esse encolhe/estica mais dentro do processo de amadurecimento da menina (inclusive sexual, evidentemente).

Nesse episódio Alice lida com o tema da irreversibilidade do tempo, do desaparecimento, da morte em última instância, colocando-se no lugar de uma vela e tentando imaginar como é a sua chama depois que acaba. Sem conseguir lembrar se já tinha visto uma nessa situação, a menina aprende na prática como é uma coisa depois que acontece, pois, já com o tamanho ideal para atravessar a portinha que dava para o adorável jardim ela se lembra que não pegara a chave que poderia abri-la. Assim, pequena demais para alcançar a chave que

AAAAAA

ficara sobre a mesa, Alice senta e chora. O fato de ser a mesa de vidro (transparente, portanto) permite que a menina possa ver (lembrar de) a chave onde a deixara antes de encolher e entender que o passado permanece em seu próprio espaço.

Finalizando esse capítulo, introdutório na verdade ao país das maravilhas, Alice demonstra ainda não estar totalmente adaptada à nova lógica proposta pelo lugar (onírica), pois não percebe que pelo fato de ter desejado encolher aparece uma garrafa que realiza sua vontade. Supondo que ao comer o bolo que se apresenta inesperadamente haveria alguma mudança em seu tamanho, Alice faz uma análise das possibilidades segundo os parâmetros aristotélicos duais ("and if it makes me grow larger, I can reach the key; and if it makes me grow smaller, I can creep under the door/e se isso me fizer crescer eu posso pegar a chave; se ele me tornar muito pequena eu passo debaixo da porta"), porém, colocar a mão na cabeça para medir se está crescendo, utilizando-se como referencial, ela nega todo o "saber científico" que valorizara durante todo o início da trama.

Poder-se-ia fazer uma leitura bastante ideológica desse segmento, já que a questão do referencial está no cerne do nascimento da ciência moderna, momento em que se começam a questionar as verdades universais, únicas. No final do século XIX ainda se acreditava que a ciência poderia ser o caminho para se chegar à "verdade única", que a ciência era

objetiva e estava acima das paixões humanas. Assim, o fato de Alice colocar a mão na cabeça para ver se havia crescido pode ser lido como muito mais do que uma demonstração da ingenuidade infantil. O crítico Carroll brinca com o conceito da objetividade e introduz a relativização da verdade. Esse tipo de manifestação do jogo do saber está presente em todo o texto.

Antes do final há ainda uma manifestação do jogo das dualidades ser/parecer, quando Alice afirma estar já tão acostumada com as coisas extraordinárias no país das maravilhas, que o fato de elas acontecerem (serem) de uma maneira normal lhe parecia chatissime.

Capítulo II

The pool of tears/ A lagoa de lágrimas

Na lagoa de lágrimas, através de uma figura de linguagem que é concreta (um jogo lingüístico), Alice passa por um processo de desarticulação da sua estrutura física: ao esticar como um telescópio, ao ver seus pezinhos ficarem tão longe da sua cabeça, não conseguindo senão olhar com um olho só o jardim no qual desejava entrar, ao diminuir e acabar nadando na própria lagoa de lágrimas que criara. Da mesma maneira, podemos afirmar que existe uma desarticulação psicológica acompanhando a primeira: o questionamento sobre ser ela mesma ou Mabel.

Nos dois casos, porém, esses eventos acontecem através de jogos lingüísticos, o que faz desse capítulo basicamente uma grande brincadeira com a linguagem. Desde a primeira frase "Curioser and curioser!/Muito curiosíssimo e muito curiosíssimo!", Carroll tece uma rede de significantes ora justificadores ora questionadores do sentido. Nesse primeiro caso, que se desdobra ao Alice tentar recitar "A abelhinha atarefada", o fato de a menina não falar um bom inglês ou as palavras não serem as usuais ("she quite forgot how to speak good English/ quase esqueceu como falar um bom inglês" e "did not come the same as they used to do/ as palavras não vinham como de costume", a confusão mental causada em Alice em função dos acontecimentos recentes é referendada na língua. Para a menina o não domínio da língua estaria ligado às pessoas pobres e pouco inteligentes como Mabel.

Como já vimos no em 1.1., essa é a visão da lingüística evolucionista do século XIX e, evidentemente, será um dos pontos-chave na discussão futura que realizaremos para a tradução cultural de Alice.

Com uma solução que denominamos lingüístico-visual, Carroll faz o leitor imaginar o quanto Alice cresceu, já que para se comunicar com os seus pezinhos Alice precisará enviar-lhes cartas. O endereço, próximo à lareira, também reforça a idéia de distância. O fato de os pezinhos passarem a ter identidade própria (além de disporem de endereço, precisariam ser agradados para levar Alice aonde ela neces-

DDDDDD

sitasse, o que caracterizaria um jogo dos papéis trocados) reforça o sentido da desarticulação pela qual passa a menina.

Como estamos percebendo, há constantemente no texto uma superposição de estruturas semiológicas. Destacar, assim, aquelas que denominamos jogos não esgota de maneira nenhuma as possibilidades de leitura de Alice, fato esse que julgamos ser importante lembrar todo o tempo, especialmente nessas ocasiões em que a quantidade de implicações lingüísticas nos dá a impressão de estarmos mergulhando através do poço que leva ao país das maravilhas.

Assim, por exemplo, no trecho a seguir destacado, quando Alice começa um discurso que retoma seu percurso desde o dia anterior e questiona o fato de ela ser ela mesma ou outra, há, além de todo o jogo lingüístico que percorre o capítulo, um jogo do ser e do parecer, já que a menina discute o fato de ela ser ela mesma e parecer alguém outro. Mais uma vez Carroll recorre ao saber acadêmico formal para a auto-testagem de Alice (jogo do saber), que não mais consegue recordar a tabuada, esquece da geografia e se engana com a poesia. Ao tentar declamar "How doth the little.../A abelhinha atarefada" (Na tradução de Uchoa Leite. Na tradução literal, "Como faz o pequeno...", sendo que doth é a forma arcaica do verbo do/fazer utilizado como auxiliar).

EEEEEE

Todo o poema, aliás, utiliza um inglês arcaico, evidentemente parodiando alguma poesia conhecida na época, daquelas que se recitava antigamente em escolas. Alice assume, inclusive, a postura das mãozinhas no colo "as if she were saying lessons/ como se estivesse na escola" (em Uchoa Leite "como se estivesse repetindo uma lição").

Adiante, nossa aventureira cita a Gramática do Latim, retoma fatos históricos (William o Conquistador), fala em francês com o Rato, manifestações todas do jogo do saber.

Outro jogo interessante que se estabelece nesse contato com o Rato, do significante enquanto concretude, como se as palavras trouxessem nelas a sua força (a velha questão da convencionalidade do signo lingüístico), já tivera no primeiro capítulo manifestação. O primeiro contato verbal de Alice com as maravilhas é com o Coelho Branco, que sai assustado correndo ao ouvi-la falar, mesmo que a menina tenha tido cuidado em falar com uma voz baixa.

Aqui, ao falar em francês com o Rato, ele também se assusta, mas ao ouvir a palavra gato, sendo que o mesmo tipo de terror irá acometer os outros animais quando Alice diz gato ou cachorro, ou mesmo suas iniciais (já no cap III - "and why you hate-C and D/...e porque você odeia G. e C." e no final do mesmo capítulo, quando todos os animais vão embora rapidamente após ela mais uma vez se referir à Dinah).

Capítulo III

A Caucus-Race and a Long Tale/ Uma corrida de comitê e uma longa história

No segundo parágrafo deste capítulo, Carroll nos apresenta mais uma manifestação do jogo do ilogismo, já que Alice depois de uma longa discussão com o Papagaio não aceita seu argumento de que ser mais velho o faria saber mais, e a discussão se encerra com a recusa do Papagaio em revelar sua idade. "and as the Lory positively refused to tell its age, there was no more to be said/ e como o papagaio recusava-se terminantemente a dizer sua idade, nada mais havia a dizer". Ao escolher and/e como conjunção e não but/mas, o autor deixa que o fato de não haver nada mais a dizer fique absolutamente distante (dentro dos princípios lógicos aristotélicos) da recusa do Papagaio. Assim, torna-se irrelevante qualquer discussão que se baseie na premissa idade/autoridade.

É interessante que logo no parágrafo seguinte Carroll retome a questão da autoridade, ao eleger o Rato como aquele que "seemed to be a person of some authority among them/parecia ser a pessoa de maior autoridade entre eles" (mais uma vez o Jogo do ser e parecer).

O Rato, aliás, protagoniza adiante alguns dos mais belos jogos lingüísticos do texto: ao contar uma história para fazer a audiência secar (" the driest thing I know/ a coisa

mais seca que eu conheço") ele inicia uma grande brincadeira com significantes e significados que irá ter seu ápice na história (tale) em forma de rabo (tail). Um duplo jogo, já que não só os sons das duas palavras se confundem (na tradução para o português não é possível manter a mesma relação), mas a própria história é apresentada como rabo. Em LIBRAS esse segmento narrativo poderá tornar-se um dos mais belos momentos da montagem teatral em função da possibilidade de concretização espacial da Língua de Sinais. No diálogo com o Pato a questão do it/what em relação ao verbo find/ ter a opinião ou encontrar em português ganha uma tradução bastante interessante já que o "que" pode ser usado para os dois sentidos do jogo que se estabelece em inglês. Uchoa, porém, optou por uma tradução mais literal : "...achando isso conveniente...- Achando o quê?- perguntou o Pato. - Achando isso - replicou o Rato, já meio aborrecido.- Naturalmente você sabe o que "isso" quer dizer. - Sei muito em o que "isso" quer dizer quando sou eu que acho alguma coisa - explicou o Pato. - Em geral uma rã ou um verme. Mas a questão é: o que foi que o Arcebispo achou?"

Na nossa proposta de tradução para o português do trecho em questão: "...found it advisable__Found what?, said the Duck. Found it, the Mouse replied rather crossly: of course you know what "it" means. I know what "it" means well enough , when I find a thing, said the Duck: it is generally a frog, or a worm. The question is, what did the archbishop

HHHHHH

find?/ ...achou que...Achou o quê, perguntou o Pato. Achou que, o Rato replicou irritadamente, é claro que você sabe o que "que" significa. Eu sei o que "que" significa muito bem, quando sou eu que acho, afirmou o Pato, geralmente é um sapo ou uma minhoca. A questão é: o que o arcebispo achou?"

Mais uma vez jogando com os significantes, o Rato e Alice confundem os sons de not e knot, respectivamente partícula de negação e nó. Em português Uchoa Leite proporciona uma linda tradução acrescentando uma frase à história e utilizando um significante idêntico, nós, em dois sentidos: pronome e substantivo. " I had not! cried the Mouse, sharply and very angrily. A knot! said Alice.../ Você não presta atenção em nós! Um nó! disse Alice..."

Um personagem que aparece rapidamente no capítulo II assume agora um papel significativo : o Dodo. Estranho pássaro que não voa, atualmente já extinto, tem seu nome uma origem etimológica para nós significativa. Segundo o Webster's New World Dictionary, a palavra Dodo vem do português DOUDO. Mesmo sem pretender fazer uma análise das gravuras da edição original, seria descaso não nos referirmos particularmente a essa (p. 36), já que a figura do Dodo com uma bengalinha na mão cumprimentando Alice associado ao linguajar pomposo, politizado do animal, nos remete a um homem das altas esferas governamentais ou jurídicas da Inglaterra vitoriana ou até mesmo de qualquer país ocidental desse final do século XX.

Carroll não poderia deixar de aproveitar esse personagem tão exótico e pleno de possibilidades semiológicas. Uma leitura primeira revela o jogo do ser e parecer: ele fala "solemnly/solenemente, muda para "an offended tone/um tom ofendido", "paused as if it thought that somebody ought to speak/fizera uma pausa como se pensasse que alguém deveria falar" e até mesmo faz pose de Shakespeare para mostrar que está pensando ("stood for a long time with one finger pressed upon its forehead - the position in wich you usually see Shakespeare, in the pictures of him"), mas age de maneira oposta à sua aparência (e fala) sofisticada.

O que ele chama de "caucus-race/corrida de comitê"

(uma expressão criada por Carroll a partir da palavra "caucus"- reunião política ou, no sentido pejorativo, "panelinha") é um tipo de competição que não tem regras, início, fim e onde todos são vencedores. Pode-se fazer também desse episódio uma leitura do jogo das dualidades negadas, já que a toda a construção do personagem enquanto representante da lei e da ordem estabelecida (no caso, até mesmo através do desenho de Tenniel) é desmentida por sua proposta totalmente desprovida de qualquer ordem.

Capítulo IV

The Rabbit Sends in a Little Bill/ O Coelho manda Bill o Lagarto

Se no capítulo anterior Carroll privilegia os jogos lingüísticos, aqui temos Alice assumindo três papéis diferentes em uma manifestação do jogo dos papéis trocados.

Logo no início Alice é tomada pelo Coelho como se fosse a empregada Mary Ann e assume o papel "without trying to explain the mistake that it had made/ sem tentar explicarlhe o erro que ele tinha cometido". A menina teme ser descoberta pela verdadeira Mary Ann sem antes cumprir o ordenado pelo Coelho (encontrar as luvas e o leque), colocando-se numa posição de submissão temporária. "He took me for his housemaid", she said to herself as she ran. "How surprised he'll be when he finds out who I am! But I'd better take him his fan and gloves.../ Ele tomou-me por sua empregada, ela dizia para si mesma enquanto corria. Como ele vai ficar surpreso quando descobrir quem eu sou! Mas seria melhor pegar seu leque e luvas..."

Alice mantém sua consciência alerta durante todo tempo em que viaja pelo país das maravilhas, como já observamos no início desse capítulo (na aproximação conceitual entre Alice e Ulisses). Assim, mesmo agindo como Mary Ann, ela começa a refletir sobre a situação de maneira bem-humorada, fantasiando a possibilidade de Dinah passar a lhe dar ordens em sua casa (real). O fato de Alice afirmar que lá a gata seria logo mandada embora confirma nossa leitura inicial, mais uma vez referendada quando a menina conversa consigo mesma sobre a questão de crescer X ficar mais velha. A poesia do pai Joaquim (Capítulo V), aliás, retoma a questão, como discutiremos adiante.

É interessante observar que esse capítulo, fugindo à divisão seguida até agora por Carroll, trata de dois núcleos de ação diferenciados por cenários. Nos três primeiros capítulos a mudança de cenário evidenciava a mudança de ponto de vista (no túnel Alice encontra o Coelho Branco, na Lagoa de lágrimas com o Rato e depois com os outros animais), e agora Alice é confundida inicialmente com a empregada Mary Ann e a seguir com algum tipo misterioso de ser (ponto de vista dos animaizinhos) perto e depois dentro da casa do Coelho, a seguir em sua fuga é confundida por um inseto na floresta (ponto de vista do cãozinho). Mesmo assim, mantém-se o jogo dos papéis trocados, pois Alice é desta vez confundida com um inseto pelo animalzinho.

Nas três manifestações do jogo Alice assume o papel que lhe é colocado, e exatamente por assumi-lo, consegue sair vitoriosa das dificuldades surgidas. Não estaríamos presenciando uma manifestação do "desejo do outro"? Ou seja, nós somos aquilo que queremos ao aquilo que parece ser ao outro o que ele quer? Aliás, essa mesma questão é retomada no capítulo XIX, no diálogo de Alice com a Duquesa.

Mais uma vez a dualidade ser e parecer é tratada por Carroll, que nesse caso surge sobreposta ao jogo dos papéis trocados já discutido.

Ainda no presente capítulo, quando os seixos atirados pelo Coelho Branco e seus amigos no "ser" que invadiu sua casa, "viram" bolinhos (que são comidos pela menina e a faz diminuir e escapar de lá), a naturalidade com que Alice

assume essa mudança de estado demonstra que a menina já entendeu a lógica do mundo das maravilhas.

Podemos trazer todas as questões levantadas por Carroll nesse trecho da sua narrativa para o mundo real e discutir então a relativização constante que nos é exigido para (sobre)viver. Pontos de vistas existem tantos quantos seres humanos há. Em alguns momentos alguns são coincidentes com um grande número de pessoas e é apenas isso que faz as coisas acontecerem. Cabe a cada um analisar seus passos e definir suas estratégias de ação segundo os agrupamentos de ponto de vista.

Capítulo V

Advice from a Caterpillar/ Conselho de uma Lagarta

Repetindo a estrutura do capítulo anterior, com duplo núcleo de ação tratando do mesmo jogo semiológico (no caso, dos papéis trocados), aqui Alice dialoga com dois personagens: a Lagarta (em inglês, caterpillar, que é um substantivo masculino) e a Pomba, sendo por eles questionada sobre "quem é você".

Aproveitando a confusão momentânea de Alice, que passa a se expressar por frases incompletas, de dupla tendência - tanto podendo dizer uma coisa como outra ("I-I hardly kown, Sir, just at present-at least/Eu...eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento...pelo menos"), tanto a Lagarta quanto a Pomba "aparentam" uma firmeza expressa por frases interrogativas diretas, afirmativas e imperativas: "Who are you?/ Quem é você", "Come back!/Volte!", "Keep you temper/-

Mantenha a calma", "Serpent!/Serpente!", "Well! What are you?/ Bem! O que é você?".

Mas quem é a Lagarta? Ou o quê, se pensarmos fora do mundo das maravilhas. Um animal, como muito bem lembra Alice, que sofre duas transformações enormes em sua vida. Nasce lagarta, depois torna-se crisálida e afinal borboleta. Um personagem em mutação como Alice. Sua tranquilidade aparente, respondendo com certeza todas as questões, fumando o narguilé e andando vagarosamente, resume-se no recado "Keep yor temper/Mantenha a calma".

No diálogo com a Pomba, Alice já mais certa de ser, ao menos, uma menininha, não consegue convencer a ave disso, pois parece uma serpente.

No final do capítulo, Alice segurando nas duas mãos pedaços do cogumelo que tanto serve para aumentar quanto para diminuir (portanto com a resolução do seu problema de encolhe-estica), avista uma casinha de um metro e vinte de altura. E resolve diminuir, contrariando o seu próprio plano anterior de permanecer "estável". A justificativa encontrada para a atitude é que "Whoever lives there, thought Alice, it'll never do to come upon them this size/ Quem quer que viva lá, pensou Alice, acho que não seria apropriado entrar com esta altura." Finalmente, ela abandona suas referências de como ser humana para parecer/ser personagem do mundo da fantasia. Podemos dizer que passa a haver uma adesão dos conceitos de ser e de parecer para a menina, que passa a assumir a lógica das maravilhas.

Capítulo VI

Pig and Pepper/Porco e Pimenta

Alice, muito curiosa para saber o que se passava ("She felt very curious to know what was all about..."), avista dois novos personagens no mundo das maravilhas. O que seriam "lidos" por ela no início de sua viagem como um peixe e um sapo vestidos com librés (como ela não viu o Coelho Branco como um mensageiro, mas como um coelho vestido de gente), agora, com a adesão dos seus conceitos de ser e parecer, são "lidos" como lacaios, um com "rosto de peixe" e o outro "cara bem redonda e olhos grandes como um sapo". Alice demonstra com essa conclusão que assumiu a lógica do lugar, o grande jogo das inversões, e passa a partir desse momento a interferir no mundo das maravilhas como personagem dele.

A discussão principal que se estabelece nesse capítulo, porém, é sobre a dualidade sanidade/loucura, como sempre com a questão do conceito limite. Tanto o Lacaio quanto a Duquesa são desdobramentos de um mesmo personagem: eles não estabelecem um diálogo efetivo com a menina, já que estão mais preocupados em recitar suas falas próprias, de maneira neurótica. As perguntas por ela feitas são respondidas aleatoriamente demonstrando preocupações outras (sempre particulares e centradas neles mesmos) que aquelas trazidas por Alice.

O fato de o Lacaio ficar repetindo que tem a obrigação de ficar ali na porta por dias e dias, sem explicações e a Duquesa aproveitar para acusar Alice de nada saber e achar uma moral (afirmada em frases de efeito) em coisas

absolutamente sem ligação, traz também a possibilidade de uma caracterização da visão crítica infantil sobre o mundo dos adultos. Quantas vezes uma criança pergunta aos pais coisas para ela absolutamente importantes e a resposta é que estão ocupados, que têm trabalho a realizar? Ou então desandam a dar "lições de moral" (encontrando em tudo a moral da história) totalmente incompreensíveis para os pequenos? Lacaio imbecis e Duquesas insanas?

Mas a questão da insanidade, já apontada por Alice no primeiro encontro (com o Lacaio: "It's really dreadful, she muttered to herself, the way all the creatures argue. It's enough to drive one crazy!/ É realmente espantoso, ela murmurou para si mesma, a maneira como essas criaturas falam. É o suficiente para deixar qualquer um maluco!"), e observada na cozinha da Duquesa (panelas, pratos e panelas voando, bebê que vira porco) é retomada pelo Gato de Cheshire de maneira insólita e definitiva.

Esse gato, aliás, mereceria um estudo totalmente a ele dedicado, já que se trata de um personagem de inúmeras nuances.

"Well I've often seen a cat without a grin, thought Alice; but a grin without a cat! It's the most curious thing I ever saw in all my life!/ Bem! Eu tenho visto muitos gatos sem sorriso, pensou Alice, mas um sorriso sem gato! É a coisa mais curiosa que já vi em toda minha vida!" Para Alice a idéia de existir um sorriso sem gato em oposição à um gato sem sorriso, à mesma maneira do "Do bats eats cats?", trabalhando a simples inversão gramatical de uma frase é

perfeitamente possível. O interessante é que essa aparição, por assim dizer, acontece quando a menina pede para que o gato pare de desaparecer *repentinamente* (suddenly). E ele o faz então *lentamente* (quite slowly), começando a desaparecer pelo final do rabo e terminando pelo sorriso. Além de um grande jogo lingüístico, temos aqui uma manifestação do jogo do ilogismo.

O diálogo que se estabelece entre Alice e o Gato também gira em torno do tema loucura. Se todos são loucos no país das maravilhas como afirma o Gato, qual seria o parâmetro para definir um não-louco? E se ele próprio se diz louco também, como saber se o que ele fala é verdadeiro ou apenas manifestação da sua loucura?

Capítulo VII

A Mad Tea-Party/ Um chá maluco

O non-sense dá o tom a esse capítulo. É uma série tão grande de loucuras lógicas, lingüísticas e de sentido acontecendo ao mesmo tempo que não é de se estranhar que no manuscrito original (e certamente no relato oral) ele não exista. É bom lembrar que também Porco e Pimenta (Capítulo VI) não existia da maneira como o conhecemos.

A discussão sobre a loucura iniciada anteriormente se explicita desde o título ("A mad tea-party/ Um chá maluco") em jogos lingüísticos sucessivos, com manifestações superpostas (jogo do ilogismo, das dualidades negadas). A seguir listamos as ocorrências dos mesmos:

- "No room! No room! they cried out when they saw Alice coming/Não tem lugar! Não tem lugar!, eles gritaram ao ver Alice chegando.", mesmo estando em torno de uma grande mesa ocupada apenas pelos três (o Chapeleiro Maluco, a Lebre de Março e o Leirão, que dormia). O fato de Alice poder comprovar que o que eles diziam era falso pode tanto classificar a manifestação como jogo do ilogismo quanto servir para introduzir a questão da loucura enquanto linguagem. Eles não poderiam querer mentir, já que a "verdade" está presente. O sujeito, então, revela-se louco quando o que fala pode ser comprovadamente desmentido pelo outro "são". O surdo, que não responde quando questionado e fala coisas que não são compreendidas sem esforço, aproxima-se dessa imagem do louco.

- "Have some wine, the March Hare said in an encouraging tone/ Tome um pouco de vinho, a Lebre de Março ofereceu em um tom encorajador.", mesmo não havendo vinho sobre a mesa. Nesse caso há a repetição da estrutura anterior, mudando apenas o fato que agora a Lebre oferece aquilo que não há.

- Alice estabelece uma discussão com a Lebre de Março sobre o fato de ser educado ou não ter sentado à mesa sem ser convidada e o Chapeleiro Maluco intervém: "Your hair wants cutting/ Seu cabelo está precisando ser cortado", em um típico jogo do ilogismo como já o definimos anteriormente.

- O Chapeleiro propõe uma charada após ser advertido por Alice sobre sua grosseria: "The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he said was 'Why is a raven like a writing-desk?'/ O Chapeleiro arregalou os olhos ao

ouvir isso, mas, tudo o que ele disse foi: 'Porque um corvo se parece com uma escrivainha?'".

- Toda a discussão que se segue, uma pérola das inversões de sentido e significantes, que se explicam por si mesmas. "Do you mean that you think you can find out the answer it? (...) Then you should say that you mean/ (...)at least - at least I mean what I say - that's the same thing, you know./ Not the same thing a bit! said the Hatter. Why, you might just as well say that 'I see what I eat' is the same thing as 'I eat what I see'!/ You might just as well say, added the March Hare, that 'I like what I get' is the same thing as 'I get what I like'!/You might just as well say (...) that 'I breathe when I sleep' is the same thing that 'I sleep when I breathe'!/ It is the same thing with you/ Você acha que pode encontrar a resposta dessa? (...) Então você pode dizer o que acha/ (...) pelo menos - pelo menos, eu acho o que digo - que é a mesma coisa, você sabe./ Não é a mesma coisa nem um pouco! disse o Chapeleiro. Senão você poderia dizer que 'Eu gosto daquilo que tenho' é a mesma coisa que 'Eu tenho aquilo que gosto'/ Seria o mesmo que dizer (...) que 'Eu respiro enquanto durmo' é a mesma coisa que 'Eu durmo enquanto respiro'/ Isso é a mesma coisa com você."

- Um relógio que marca os dias e não as horas.

(Interessante observar que podemos analisar essa manifestação como jogo do ilogismo pelos parâmetros da época, mas que hoje trata-se da coisa mais normal do mundo: relógios que marcam dias, meses e até mesmo o ano.)

- Ainda conversando sobre o Tempo, Alice afirma que seu relógio não marca o ano porque um ano assim permanece por muito tempo. O Chapeleiro responde: " Wich is just the case with mine/ Este é exatamente o caso do meu". Alice fica confusa, pois "The Hatter's remark seemed to her to have no sort of meaning in it, and yet it was certainly English/ O Comentário do Chapeleiro parecia para a menina completamente sem sentido, e ainda assim era inglês." Além de um belo jogo lingüístico (ele se refere ao seu relógio ou ao "seu" ano?), esta também manifestação do jogo do ilogismo traz mais uma vez a discussão da língua e seu papel social. Para que servem mensagens em bom inglês mas que não têm sentido?

Par nosso trabalho futuro de tradução cultural este será um ponto que dedicaremos especial atenção, já que a pretensão é construir um texto literário em LIBRAS, experiência inédita no Brasil. As perguntas que estarão permeando todo o tempo nossa pesquisa será, evidentemente: Isso é LIBRAS? E o que significa?

- Manteiga, aliás a melhor manteiga, sendo usada para lubrificar o relógio danificado. A justificativa dada pelo Chapeleiro foi que algumas migalhas de pão devem ter caído no relógio. O problema residia, portanto na faca usada para passar a manteiga. Mais uma manifestação do jogo do ilogismo.

- Não há solução para a charada proposta. Como no caso do "bom inglês que nada significa" de que serve uma charada que não tem resposta?

TTTTTT

- O Tempo sendo considerado uma pessoa. Todos os conselhos para Alice se dar bem com o Tempo. Nessa manifestação do jogo dos papéis trocados Carroll retoma um tema que durante o texto será bastante tratado. Crescer X ficar mais velho.

- A briga do Chapeleiro com o Tempo e que os colocou infinitamente às seis horas. Além do jogo dos papéis trocados há uma sobreposição do jogo do ilogismo.

- O Chapeleiro conta que a Rainha mandou cortar-lhe a cabeça por estar "...murdering the time/ matando o tempo". Nesse jogo lingüístico Carroll utiliza uma expressão idiomática (que tem significado coincidente em inglês e português) com seu valor denotativo, com isso refazendo o percurso de sentido e ainda outro jogo lingüístico.

- Quando Alice questiona o que eles fazem quando a louça fica toda suja (pois eles vão trocando de lugar), a Lebre de Março não responde, propondo que se mude de assunto, simplesmente. Jogo do ilogismo.

- A Lebre de Março oferece um pouco mais (more) de chá a Alice, que ainda não bebera nada e rebate "so I can't take more/portanto eu não posso tomar mais". Ao que o Chapeleiro responde: " You mean you ca'n't take less,(...): it's very easy to take more than nothing/ Você quer dizer que não pode tomar menos,(...) é mais fácil tomar mais que nada."

As últimas manifestações que destacamos são basicamentes jogos de significantes:

-Alice aborrecida discute com o Leirão sobre a impossibilidade de haver um poço de melado. Como ele afirma que a menina iria acabar a história sozinha se não se comportasse,

Alice afirma: "I won't interrupt you again, I dare say there may be one/ Eu não vou mais interromper. É muito provável que exista um poço assim." O Leirão responde: "One, indeed/Um, certamente!"

- As três irmãzinhas que extraíam melado do poço, extraíam muitas coisa com M. "(...)mouse-traps, and the moon, and memory, and muchness - you know you say things as 'much of a muchness' - did you ever see such a thing as a drawing of a muchness!/. (...) ratoeiras, e a lua, e lembranças, e muito - você sabe quando diz coisas como 'um monte de muito'- você já viu uma coisa como uma extração de muito?"

Capítulo VIII

The Queen's Croquet Ground/ O campo de críquete da Rainha

Poder-se-ia fazer uma leitura do presente capítulo apenas sobre o conceito de **poder**. O próprio fato de serem os personagens cartas de baralho, simples números (o caso dos jardineiros, soldados e crianças reais) ou figuras da realeza, já nos dá condições de interpretação bastante interessantes. O entrada da Rainha e do Rei de Copas na história em um cortejo, a postura dos jardineiros e a reverência educada assumida pela menina nos levam (que a questionadora Alice discute consigo mesma ter feito), evidentemente, na direção de uma óbvia crítica ao sistema político vigente na Inglaterra vitoriana.

Questões intrinsecamente ligadas ao conceito de poder, como justiça e punição são também exemplarmente discutidas por Carroll. O fato de a Rainha de Copas resolver seus problemas

mandando cortar a cabeça de todos ("The Queen had only one way of settling all difficulties, great or small. 'Off with his head!' she said without even looking around/ A Rainha só tinha uma maneira de remover todas as dificuldades, grandes ou pequenas. 'Cortem-lhe a cabeça!', ela ordenou sem nem mesmo olhar para os lados.") acaba gerando um desgaste tão grande das palavras, que, como veremos nos capítulos seguintes, acabam por esvaziar o significado da expressão. Se a Rainha ordena que todos tenham suas cabeças cortadas, ninguém tem sua cabeça cortada, no mesmo jogo lingüístico que observamos no diálogo do Gato de Cheshire com Alice, quando o personagem afirma que todos são loucos no país das maravilhas.

Falar em poder (ou aquilo que poderíamos denominar jogo do poder) nos remete diretamente ao jogo do ser e do parecer, já que as instituições e conceitos que envolvem o poder trabalham exatamente com a tentativa de adesão das duas oposições. Ou seja, para a Rainha o que é verdadeiro é o que ela vê ou aquilo que lhe dizem ser verdade, ignorando propositadamente qualquer tipo de questionamento. Para o poder instituído aquilo que parece, é.

Alice, que penetra no jardim (assim parece, mas é na verdade o campo de críquete da Rainha), através da abertura em uma árvore que a leva de volta ao início formal de suas aventuras no país das maravilhas ("in the long hall, and close to little glass table/ naquela sala comprida e com a pequena mesa de vidro"), irá observar em seu percurso pequenos "flashes" desse jogo.

Logo no início ela se depara com os três jardineiros: Dois, Cinco e Sete, pintando uma roseira branca de vermelho. Manifestação clara do jogo do ser e do parecer, já que a planta "deveria" ser branca. Uma primeira superposição de jogos se dá quando "the one who had spoken first/aquele que tinha falado primeiro" (o Dois), questiona o fato do outro (o Cinco) afirmar que ouvira dizer que o Sete merecia ser decapitado. A resposta de "That's none of your business, Two!/ Não é de sua conta, Dois!" transforma-se em um atraente jogo lingüístico quando se pensa que dois mais cinco somam sete.

Shibles(1974:56) estende a relação numérica das cartas para a relação "social" das cartas do baralho, em que o que é interesse de um é de interesse de outro. Essa idéia é reforçada em outro trecho da narração, quando Alice dialoga com a Rainha e é inquirida sobre quem são aquelas cartas deitadas de bruços (no verso todas as cartas são iguais). Mesmo sabendo quem são (os três jardineiros), a menina responde: "It's no business of mine/Não é da minha conta". Shibles, de uma certa forma, critica Alice por essa suposta indiferença, pois, seguindo a linha da leitura por ele empreendida, responsabilidade e senso de justiça deveriam ser preocupação de toda a comunidade, já que todos estão envolvidos na rede social.

Para nós o jogo que foi estabelecido na primeira parte é reforçado no bloco em questão, já que Alice realmente não faz parte do conjunto das cartas do baralho, não podendo

"ser da conta" dela qualquer relação estabelecida entre os elementos do conjunto.

As cartas de baralho, aliás, estão impregnadas de valor semiológico. Não é à toa o fato de serem os soldados (que na hora do jogo de críquete servem de arcos), os jardineiros (trabalhadores), os cortesãos e os infantes reais simples números. Shibles (p.57) lembra ainda que o Valete em inglês pode ser chamado de Jack ou Knave, sendo que Knave na linguagem cotidiana significa tratante, velhaco. Carroll optou por Knave, fazendo mais uma brincadeira com as palavras e seus sentidos, já que mais adiante no texto esse mesmo valete será acusado de roubo.

O jogo das dualidades negadas apresenta nesse capítulo três ocorrências, todas com a mesma intenção - o logro. Logo que Alice conhece a Rainha de Copas, mesmo dizendo para si mesma que eles (a Rainha e seus pares) não passavam de um baralho de cartas, ela diz "bem educadamente": "My name is Alice, so please your Majesty/ Meu nome é Alice, às suas ordens Majestade", demonstrando através da sua fala a aceitação das regras impostas.

Em outro momento, questionados pela Rainha sobre se as cabeças dos jardineiros já terem sido cortadas, respondem: "Their heads are gone, if it please your Majesty!/ Suas cabeças se foram, para servi-la, Majestade!".

Uma última manifestação, não mais em diálogo com a Rainha, mas sobre ela (o que poderia nos conduzir a uma leitura da oposição dominador/dominado, em que a língua permite uma reversão da relação de dominação através do logro): ao ser

questionada pelo Gato de Cheshire sobre o que achava da Rainha Alice responde "Not at all(...) she's so extremely...Just the she noticed that the Queen was close behind her, listening: so she went on...likely to win, that it's hardly worth while finishing the game/Nada em especial(...)ela é tão extremamente...Exatamente neste instante ela percebeu que a Rainha estava bem ao seu lado, ouvindo...boa nesse jogo que vai ser muito difícil chegar ao final da partida."

Nesse capítulo VIII das aventuras de Alice observamos um fenômeno semiológico que denominamos desvelamento do engano, um sub-tipo de manifestação do jogo do ser e do parecer. Pode-se fazer uma leitura em que todo o capítulo gira em torno de situações nas quais os personagens, de alguma maneira, são obrigados a discutir os conceitos de ser e de parecer. Vejamos suas manifestações:

- Alice vê os jardineiros pintando a roseira branca de vermelho (para parecer vermelha).
- No diálogo dos jardineiros, o Sete teria sido acusado de levar raízes de tulipa ao invés de cebolas para a cozinha.
- A descoberta de Alice de que eles faziam parte de um baralho de cartas.
- As cartas de bruxos são todas iguais, mas ao virar são diferentes.
- Todo o episódio do jogo de críquete leva em conta que são as bolas ouriços, os tacos flamingos e os arcos soldados. A intensa movimentação dos soldados, a inquietação dos

flamingos e as fugas dos ouriços desvelam o engano que poderia se prolongar. (Esse episódio também repete a estrutura da corrida de comitê, já que o jogo de críquete da Rainha não tem regras, nem tempo delimitado.)

Outra leitura possível aponta para o percurso de Alice em direção à aderência dos conceitos do ser e do parecer, ou seja, em certo momento Alice assume a lógica do país das maravilhas passando a agir como personagem do lugar. Esse percurso tem seu apogeu no episódio (Capítulo V) em que a menina, podendo voltar ao seu tamanho normal, opta por diminuir e continuar sua viagem, como já vimos anteriormente.

Alice, completamente envolvida com os personagens do país das maravilhas, transforma-se ela mesma em personagem. A partir daí, o que era curiosidade (com o Coelho Branco) e depois tentativa de entendimento, de explicação, de busca de respostas (com o Rato) passa a ser um questionamento crítico que passará por interferências físicas (o episódio Bill o Lagarto, o bebê-porco, a decisão sobre com que tamanho ficar) e filosóficas (a conversa com a Lagarta e com a Pomba). A descoberta que irá no final do texto resolver a situação de vez, delinea-se no presente capítulo: eles (aqueles que decidiam sobre seu futuro) não passavam de um baralho de cartas. Evidentemente, a descoberta desse fato recoloca todo o país das maravilhas no mundo onírico e não no mundo real do qual Alice faz parte.

Quando no capítulo anterior Alice discute sobre o fato de serem ou não todos loucos no país das maravilhas estaria

também enquadrado nessa possível aderência dos conceitos do ser e do parecer.

O fato de ela abandonar o chá maluco mesmo com a situação não apresentando nenhum risco para si, ao contrário dos outros episódios em que ela sempre foi sistematicamente abandonada (o Coelho que sempre some, o Rato, os animais em volta da lagoa, a Pomba, a Lagarta, o Gato de Cheshire) ou precisou fugir para salvar sua pele (Bill o Lagarto e o Cachorrinho), mostra uma possível tomada de consciência sobre como ela deverá se comportar no lugar.

Destacamos aqui um jogo lingüístico que acabou por ficar mais perfeito em português que no original. Ao saber que a Duquesa fora condenada, Alice pergunta ao Coelho : "What for? said Alice. - Did you say 'What a pity!?' the Rabbit asked. - No, I didn't, said Alice. I don't think it's all a pity. I said 'What for?'/ A que pena? perguntou Alice. - Você disse Que pena!?, o Coelho perguntou. - Não, eu não disse, retrucou Alice. Não acho que seja uma pena. Eu disse A que pena?"

Capítulo IX

The Mock Turtle's Story/ A história da Falsa Tartaruga

Apesar de terem os mesmos personagens e o mesmo cenário, Carroll optou por uma divisão em dois capítulos (IX e X) do episódio em que Alice encontra o Grifo e a Falsa Tartaruga. Destaca-se do episódio, porém, um primeiro movimento, ainda no jogo de críquete da Rainha quando Alice reencontra a Duquesa.

Hoje em dia falar que certos alimentos podem causar reações emocionais não é em absoluto coisa despropositada. A ciência moderna retomou conceitos antigos (homeopatia, por exemplo), adaptando-os ao saber mais recente. No século XIX, porém, a afirmação de Alice que a pimenta poderia tornar as pessoas mal-humoradas, o vinagre azedas, a camomila amargas e as balas doces, não passa de devaneio infantil. Não é à toa que logo em seguida Alice começa a sonhar sobre se tornar Duquesa um dia, uma maneira de Carroll "aliviar" a sua brincadeira.

Também a oposição mundo adulto/mundo infantil acaba explicitado nas escolhas alimentares dos dois lados: os temperos fortes e o chá amargo para os velhos estômagos sacrificados de um lado e a delícia do açúcar de outro.

A moral da história que a Duquesa encontra em cada frase dita por Alice, aliado à sua profunda ignorância (a Duquesa classifica mostarda como animal, depois concorda sobre ser um mineral), traz mais uma vez a questão da fala oca, sem "sentido". "Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves/ Tome conta do sentido e os sons tomarão conta de si mesmos.", é uma paródia do provérbio popular "Take care of the pence and the pounds will take care of themselves/ Tome conta dos tostões e os inteiros (libra) tomarão conta de si mesmos" , em inglês um jogo linguístico que poderia ser classificado como a o mais belo de todo o texto.

Apesar de privilegiar na frase o sentido, a Duquesa preocupa-se muito mais com os sons, com as rimas. Não seria

fora de propósito incluir o diálogo que se estabelece entre Alice a Duquesa no jogo das dualidades negadas.

Quando a Duquesa discursa a respeito do ser e do parecer, e Alice afirma que poderia entender melhor o que estava sendo dito se estivesse escrito, Carroll mostra-se em dia com as teorias lingüísticas da sua época, já que somente com Saussure (1915) começa-se a pensar em uma lingüística da fala. Se a escrita "fica" a fala "passa", é o que se pensava na época. Porém a genialidade do autor traz logo no diálogo que se segue uma discussão sobre o tema, com a Duquesa oferecendo de presente tudo o que ela tinha falado até então, como se fosse um objeto concreto.

Mais um momento que gerará um discussão bastante rica em nosso trabalho futuro de tradução cultural, quando poderemos exatamente aprofundar a proposta que elaboramos em 1.4. sobre a questão fala X escrita em LIBRAS.

A oposição falar (como fazer)/ pensar, já tratada em outros trechos do texto, é retomada ainda uma vez pela Duquesa, ao afirmar para Alice que pensar a fazia esquecer de falar e em seguida questiona até mesmo o fato de a menina estar pensando. Alice não se aventura a dizer em voz alta o que estava pensando, como se o que se pensa devesse ficar guardado dentro dela.

Outra questão que é novamente tratada por Carroll: a oposição tudo X nada, ou, como diria Deleuze, a questão do limite. O Grifo, em duas falas seguidas, afirma primeiro que é tudo fantasia da Rainha pois nunca executam ninguém e depois que é tudo fantasia da Falsa Tartaruga, pois é tudo

fantasia dela. Além da proximidade espacial evidente, o autor reafirma a repetição do enunciado pelo Grifo dizendo que ele usara "very nearly in the same words as before/quase as mesmas palavras que dissera em relação a Rainha". É como se o Grifo com sua fala também participasse dessa repetição infinita de reações a fatos que sempre estariam ocorrendo.

Mais uma situação-limite levantada no episódio fica por conta da Falsa Tartaruga dizer que antes ela teria sido uma Tartaruga de verdade. Fica a pergunta: o que faz de uma tartaruga, uma tartaruga? Como sabemos ser uma brincadeira carrolliana com a "Sopa de falsa tartaruga" inglesa, feita com carne de vitela, incluímo-la no jogo do ser e parecer.

A história contada pela Falsa Tartaruga merece uma atenção especial pela quantidade de jogos lingüísticos encadeados freneticamente:

- A Velha Tartenrruga (Uchoa Leite optou por Torturuga, elaborando uma brincadeira com o fato de "aprender com ela ser uma tortura") que em inglês joga com as palavras turtle -tartaruga de água salgada e tortoise -tartaruga de água doce. **"Tortoise because he taught us"**.

- os nomes dos cursos: "Whashing/Lavagem", que como observa Alice é bastante impróprio para uma escola no mar; "Reeling and Writhing/ Enrolação e Contorção"; as quatro operações matemáticas "Ambition, Distraction, Uglification and Derision/ Ambição, Distração, Enfeiação e Derrisão"; "Mystery, ancient and modern/Mistério antigo e moderno"; "Seo-ography/Marografia"; Drawling, Stretching and Fainting in

Coils/ Arrastamento, Esticamento e Desmaio em Bobinas";
"Laughing and Grief/Risando e Desgosto".

Em Crátilo encontramos a origem da palavra mês. "Mês vem de meiousthai, o que sofre diminuição" (Platão,1973:153). O fato de, para nós, o mês iniciar em um dia 1 e seguir "crescendo" até o dia 28, 30 ou 31 gera um sentimento de estranheza diante dessa possibilidade de "diminuição". O que Carroll faz em seu jogo lingüístico é aproveitar a similaridade fonética das palavras lessons e lessen, porém, para nós leitores privilegiados o jogo vai muito além dos significantes e traz mais uma vez a discussão tantas vezes retomada pelo autor no texto. Afinal o que é o tempo?

A exemplo de outros personagens questionados por Alice durante sua viagem, o Grifo recorre ao jogo do ilogismo para encerrar a discussão. Após um diálogo em que perguntas são respondidas tentando privilegiar a lógica, a menina chega à conclusão que no décimo-primeiro dia seria feriado na escola da Falsa Tartaruga com a concordância da mesma. Alice continua seu questionamento na mesma linha, querendo agora saber se no décimo-segundo dia também seria feriado. "That's enough about lessons", the Gryphon interrupted in a very decided tone. "Tell her something about the games now/ "Chega de lições", o Grifo interrompeu em um tom decidido. "Conte a ela sobre os jogos agora."

Capítulo X

The Lobster-Quadrille/ A dança da Lagosta

Mais uma vez a língua é usada para o logro. Alice, que no início das aventuras apavorou o Rato e os outros animaizinhos falando sobre sua gata Dinah e um cachorrinho, agora afirma que nunca fora apresentada a uma lagosta. Como normalmente no mundo real nós não somos mesmo apresentados aos nossos alimentos, não se pode dizer que Alice mentiu nesse caso. Quando mais adiante a menina começa a dizer que já vira uma enchova no jan...(tar)/"at dinn___" e suspende sua fala a tempo de transformar Jan em um lugar, o que podemos afirmar ter acontecido é a sua compreensão da capacidade manipuladora da língua.

A canção da dança da lagosta, que dá nome ao capítulo, quando joga com o fato que quanto mais longe da Inglaterra, mais perto da se está França, apresenta duas possibilidades de leitura bastante interessantes: a animosidade entre os dois países (que se transformou em certo momento histórico na Guerra dos Cem Anos, perpetuando inclusive a situação), que no Capítulo II quando Alice levanta a hipótese de ser o Rato francês já tivera uma primeira manifestação; e o relativismo de todas as coisas.

Se temos durante todo o texto um embate entre o fazer e o pensar, que já discutimos em várias ocasiões, poder-se-ia dizer também que existe um embate entre o pragmatismo inglês e o racionalismo francês. Por outro lado, quando Carroll afirma que existe sim outra praia do outro lado e que quanto mais longe se está da Inglaterra mais perto se encontra da França, tudo que possa ser considerado "limite" acaba perdendo sentido. O fato de o texto transitar todo o

tempo pelos "dois lados da moeda" enfatiza exatamente o relativismo de tudo. Se há uma lição de moral em Alice, certamente é essa.

Deixando de lado as questões filosóficas, sigamos com os jogos lingüísticos. "Whitings/Enchovas" que são escovas, já que os sapatos no mar não são escovados mas "enchovados" (Whiting além de ser um tipo de peixe também é sinônimo de giz em pó usado em pinturas, o que em inglês gera um duplo jogo lingüístico).

"With what porpoise? Don't you mean 'purpose'?/ Com que delfim? Você não está querendo dizer 'com que fim'?" (Linda tradução de Uchoa Leite!). O que poderia parecer em um primeiro momento apenas um jogo de significantes porpoise/boto e purpose/propósito, com a resposta da Falsa Tartaruga "I mean what I say/ Eu quero dizer o que disse", enriquece-se com a (reiterada) reflexão sobre os propósitos da língua.

Capítulo XI

Who Stole the Tarts?/ Quem roubou as tortas?

Alice, que "had never been in a court of justice before, but she had read about them in books, and she was quite pleased to find that she knew the name of nearly everything there/ nunca estivera numa corte de justiça antes, mas já tinha lido sobre elas nos livros e estava satisfeita por perceber

que sabia o nome de quase tudo em volta", protagoniza mais uma vez uma manifestação do jogo do saber. Nos primeiros capítulos do texto havíamos listado inúmeras ocorrências desse jogo, que foram diminuindo à medida que a menina mais e mais se envolvia na lógica do mundo das maravilhas e passava a atuar em conformidade a ela.

É interessante observamos que Alice percorre nesses dois capítulos finais o caminho inverso, coincidindo com o final das aventuras. Extremamente crítica e comparando todas as situações que acontecerão de agora em diante com seu mundo real, é inevitável que Alice volte para casa, já que os seus conceitos do ser e do parecer mais uma vez se afastam e ela não mais pode participar como personagem do mundo das maravilhas.

Já vimos no capítulo VIII que o poder é alvo das críticas de Carroll. O fato de o Rei ser também o juiz do tribunal e os jurados alguns dos animais mais idiotas do lugar (como Bill o Lagarto), retoma com fina ironia a discussão iniciada anteriormente.

Logo depois de ser lida acusação ao Valete de Copas, que teria roubado as tortas da Rainha, nosso bom Rei (o mesmo que libera o prisioneiros de serem decapitados) quer que seja dado o veredicto. Pelo jeito não são apenas os jurados desinformados...

Os depoimentos das testemunhas não ficam atrás em termos de clareza de idéias e possibilidades de se saber a "verdade objetiva" dos fatos. Quando o Chapeleiro relembra uma data, que é contestada pela Lebre de Março e pelo Leirão, os

jurados somam-nas e dividem por três para obter o resultado. Ao afirmar para o Rei que o chapéu que portava não era seu (já que como fabricante provavelmente o venderia depois) a testemunha é acusada de roubo. A língua, que serve para o logro, pode (é evidente) servir para ser logrado...

O Chapeleiro, que se coloca diante da corte sempre como um "poor man/ pobre homem", demonstra sua fragilidade exatamente através do um discurso confuso. Um jogo lingüístico, intraduzível em português, resume toda sua atrapalhado : "...and the twinkling of the tea.... The twinkling of what? said the King. It began with the tea, the Hatter replied. Of course twinkling begins with a T!/.e a cintilação do chá... A cintilação do quê?, perguntou o Rei. Ela começa com C, o Chapeleiro retrucou. É lógico que cintilação começa com C!".

O Rei, que seria o representante do discurso do dominador (no sentido de dominar a língua e também no sentido político), sentencia para o Chapeleiro que mais uma vez diz ser um "pobre homem": "you're a very poor speaker/ você é um orador muito pobre".

Outro aspecto da justiça satirizado por Carroll é o da liberdade de pensamento possível. Dois pobres porcos-da-índia são "supressed/abafados" pelos oficiais. A idéia é muito próxima à de se "sufocar" uma revolta, por exemplo. Só que no mundo das maravilhas os objetos de "abafamento" são colocados dentro de um saco cuja boca se fecham com cordões e sobre o qual sentam-se os oficiais de justiça. Mais uma

vez o autor dá um sentido concreto a um jogo de significante.

Capítulo XII

Alice's Evidence/ O depoimento de Alice

Como se tudo não passasse de um grande jogo lingüístico, Carroll nos brinda durante todo o texto com inúmeras manifestações das possibilidades da linguagem. Nesse último capítulo, há duas seqüências que poderiam resumir (se isso fosse possível) a visão do autor sobre essas possibilidades. Em um diálogo do Rei com Alice e com a intermediação do Coelho Branco, discute-se exatamente sobre algo que tanto pode ser importante quanto *desimportante* (*important e unimportant*), sendo que o Rei busca a solução correta através da repetição e observação sobre qual delas soaria melhor.

Apesar de partir de uma lei completamente fora de propósito para qualquer lugar que não fosse a Terra dos Gigantes, "All persons more than a mile high to leave the court./ Todas as pessoas com mais de um quilômetro e meio de altura devem abandonar o recinto do tribunal.", uma vez mais Carroll toca na questão da perspectiva do outro. Quando Alice afirma não ter mais de um quilômetro e meio e a Rainha retruca que ela tem quase três é a visão da criança que envolve a relativização do tamanho. Há uma inversão de papéis bastante interessante (jogo dos papéis trocados), já que é a poderosa Rainha (e o Rei, é claro) que está assustada com

Alice. A menina, na visão daqueles personagens, é uma espécie de monstro.

Podemos também encarar essa manifestação como mais um indício do iminente retorno de Alice para casa, já que mesmo os personagens do mundo das maravilhas não mais a vêem como uma igual (a exemplo do que já ocorrera no início da história com o Rato e com os animaizinhos no início da narrativa).

Uma carta que não é endereçada a ninguém, que no final é uma poesia, cuja letra não é do prisioneiro e não tem assinatura no final, é usada como prova contra ele. O texto escrito é perigoso, distante no tempo e no espaço daquele que o produziu. A fala pode ser contestada imediatamente, não a escrita. Aquela carta poderia ter realmente sido escrita pelo Valete, já que poderia ter sido escrita por qualquer personagem do mundo das maravilhas.

Assim, mais uma vez Carroll coloca-se diante do seu tempo, já que apenas em 1915 a proposta saussuriana de lingüística da fala é publicada.

A falta de sentido nos versos é apontada por Alice. O Rei responde que "Se não há sentido neles, isso livra o mundo de um incômodo, você sabe, não precisamos procurar um..."

Mesmo assim ele fica procurando ler nas entrelinhas, procurando talvez um sentido oculto. Poderíamos entender essa manifestação como um possível aviso de Carroll para seus futuros críticos?

O fim da viagem pelo país das maravilhas é marcado pelo grito de Alice: "Vocês não passam de um baralho de cartas!".

LLLLLLL

Imediatamente suas palavras a trazem de volta ao mundo real, onde sua irmã mais velha afasta delicadamente folhas mortas que tombaram da árvore sob a qual se encontravam. Os personagens, que "não passam de um baralho de cartas" são, na verdade, apenas algumas folhas secas...

Alice sonhara, nada daquilo aconteceu. Mas ela conta para a irmã suas aventuras que logo depois se põe a sonhar o mesmo sonho. Porém a irmã é mais velha e leva para o mundo das maravilhas seu jogo do saber muito mais bem estruturado. Ela não poderá por si própria deixar de saber que cada som da natureza corresponde a um daqueles "sonhados" no país das maravilhas.

Mas ela também sabe que Alice continuará fazendo olhinhos brilharem com suas histórias porque Alice **é** literatura . E no grande jogo que é a literatura as experiências podem ser repetidas infinitamente.

CONCLUSÃO

Eco(1994:12) em seu Seis passeios pelo bosque da ficção, retoma, no título de sua obra, Italo Calvino (Seis propostas para o próximo milênio) e Jorge Luis Borges (O jardim dos caminhos que se bifurcam): "Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção."

Quando se chega a um nível de sofisticação intelectual que permite ao sujeito saborear sem problemas esse tipo de citação, o que significa exatamente ter lido os livros sobre os quais Eco discorre, ter lido as obras anteriores (e preferencialmente as posteriores) dos autores referidos e estabelecer as ligações sobre o que eles falam, parece que se chegou a um lugar especial reservado a poucos.

Lá, pode-se ter a visão privilegiada, "superior" e superior, de muitos e muitos caminhos que levam a todos e a nenhum lugar.

Alguns desses sujeitos aos quais nos referimos poderiam dizer que uma figura para definir a imagem que se tem "lá debaixo" é um enorme e infinito labirinto. Nós concordaríamos com esses sujeitos. Bela figura para representar essa compulsão humana para escrever sobre vidas, medos, sonhos. Essa compulsão humana para entender porque se escreve sobre vidas, medos, sonhos.

Muito bem instalados, ao lado dessas pessoas tão especiais, estivemos por um tempo. E lá embaixo no labirinto estavam Alice e Carroll, e todos os surdos de todo o mundo, e os lingüistas e os filósofos, e os artistas, e cada vez mais gente chegando, até percebermos que "lá embaixo" estava ficando cada vez mais perto do "aqui em cima".

Descobrir que o mundo das maravilhas não passa de um baralho de cartas, ou de folhas secas caindo sobre o rosto no despertar de um sonho, como aconteceu com a nossa querida Alice, e entender que o labirinto é sempre maior do que pensamos é exatamente a mesma coisa.

Quando uma dessas pessoas tão *letradas* se depara com um grupo de surdos conversando em sua Língua de Sinais é bem provável que ache aquilo interessante, claro, que linguagem tão expressiva, que beleza plástica, quantas possibilidades de se refletir a respeito! Ela pode continuar sentada em seu banco de observador, pode considerar a respeito e elaborar muitas teorias. Ela pode reunir todo seu conhecimento e escrever uma dissertação de mestrado muito interessante, que irá contribuir em muito para o desenvolvimento científico da semiologia, por exemplo.

Mas ela poderá olhar um pouco mais de perto e tentar realmente compreender o que significa aquilo. Parecer e ser. O mundo real e o mundo das aparências. Como vimos em Alice, qual é o ponto limite? Onde termina o espaço para teorizarmos a respeito de uma língua com tantas especificidades, que, evidentemente, encanta aos pesquisadores, e começa a realidade? Uma realidade de dor,

de sofrimento, de ignorância no sentido literal da palavra.

No Brasil, já dissemos, a comunidade surda constitui-se em uma minoria lingüística espalhada em pequenos grupos por todo o país. Um povo sem história.

É muito pouco apenas encantar-se e refletir a respeito da LIBRAS, mesmo que isso seja o primeiro passo necessário. É preciso fazer mais.

O saber científico que, como pretendemos demonstrar no presente trabalho, contribuiu de maneira bastante destrutiva para o desenvolvimento do indivíduo Surdo, tem uma conta a pagar. Essa dissertação, com sua proposta de respeito total à LIBRAS enquanto língua natural e sua valorização em trabalhos artísticos da comunidade surda, visando o futuro aproveitamento na educação formal desses indivíduos, pretende ser apenas um ponto de luz entre os muitos necessários para iluminar esse imenso labirinto.

BIBLIOGRAFIA

1. ALENCAR, Ana Maria Amorim de. O jogo da repetição ou a repetição do
2. ARRIGUCCI Jr., Davi. "Alice para adultos" in Achados e perdidos: en
3. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem.
5 ed. S.P.: Hucitec, 1990.
4. BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria semiótica do texto. S.P.: Ática,
5. BARTHES, Roland e outros. Análise estrutural da narrati- va.
6. BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral. S.P.: Nacional/EDU
7. CARROLL, Lewis. The complete works of Lewis Carroll. Lon-
8. _____. Aventuras de Alice no país das maravi- lhas. Através
9. _____. Alicia en el pais de las maravillas. Ma drid: Alianz
10. _____. Alice's adventures in worderland and Through the
11. _____. Alice's adventures in worderland and
Through the looking-glass. London: Bracken Books,
1934.
12. _____. Les aventures d'Álice au pays des
merveil- les. Paris: Aubier-Flammarion, 1970. Trad.
Henri Pari- sot.
13. _____. The complete works of Lewis Carroll.
London: Bracken Books, 1994.
14. _____. Tout Alice. Paris: Flammarion, 1979.
15. DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. 2 ed. S.P.: Perspec-
tiva, 1988.
16. DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. S.P.:
Perspectiva, 1971.
17. _____. Posições. Semiologia e materialismo. Lis

18. DEUCHAR, Margaret. British Sign Language. London: Routledge & Kegan Paul. 1984.
19. DRASGOW, Erik. "Bilingual/bicultural deaf education: an overview" i
20. DRUET, Roger e GRÉGOIRE, Herman. La civilisation de
21. DRUCOT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
23. ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. S.P.: Companhia das Letras, 1994.
24. FELIPE, Tanya A. "Bilingüismo e surdez" in Trabalhos de Lingüística
25. FERREIRA BRITO, Lucinda. Integração social & educação de surdos. R.J.: Babel, 1993.
26. GATTÉGNO, Jean. "Chronologie, préface et bibliographie" in Les aventures d'Álice au pays des merveilles.
27. GREIMAS, A.J.(org.). Ensaio de semiótica poética.
28. _____. Semiótica do discurso científico. Da modalidade
29. _____. Semântica estrutural. S.P.: Cultrix/EDUSP,
30. GROSJEAN, François. "Bilingual & bicultural person in the hearing & in the deaf world" in Sign Language
31. HÉNAULT, Anne. Narratologie, sémiotique générale (Les en
32. HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento. R.J.: Jorge Zahar, 1986.
33. HUDSON, Derek. Lewis Carroll. London: Longmans Green & Co.
34. JEANES, Ray. "Sign and deaf education in Australia" in Sign
35. KYLE, Jim(ed.). Sign and school: Using signs in deaf de ve-
33, 1987.
36. KRISTEVA, Julia. Le langage, cet inconnu. Une initia tion
37. MOTTEZ, Bernard. "Deaf Identity" in Sign Language

38. MORRIS, Desmond. La clé des gestes. Paris: Bernard Gras-
39. NAMURA, Maria Inês Cossermelli. A ordem sintática e a re
40. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. Aprendizado e D
41. PAIS, Cidmar Teodoro. Ensaio semiótico-lingüísticos. Pe
42. PANDOLFO, Maria do Carmo. Zadig: análise da narrativa.
Petrópolis: Vozes, 1978.
43. PIQUEMAL, Michel. "Alice et le pédagogue" in Revue
44. PLATÃO. Diálogos (Vol. IX Teeteto - Crátilo). Belém:
Universidade Federal do Pará, 1974. Trad. de Carlos Alb
45. PROPP, Vladimir. Morfologia del cuento. Madrid: Edito-
rial Fundamentos, 1977.
46. RAMOS, Clélia Regina & GOLDFELD, Marcia. "Vendo Vozes:
os passos dados na direção da realização de um pro- gr
47. RAMOS, Clélia Regina. A saga de Alice. Monografia de c
48. REIS, Vania Prata Ferreira. A criança surda e seu
mundo: o estado-da-arte, as políticas e as
intervenções necessárias.
Dissertação de mestrado (não publicada).Vi- tória:
Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.
49. REVISTA ESPAÇO. Ano I. Número 1. Julho/dezembro 1990. R.
50. REVISTA GELES. Número 5. Ano 4. 1990. R.J.: Editora da UFR
51. REVISTA NOVA ESCOLA. Ano VIII. Número 69. Setembro de
52. REVUE LITTÉRAIRE EUROPE. n° 736/737, 68° anée, août/
53. SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral.
54. SHIBLES, Warren. Wittgenstein, linguagem e filosofia.
55. SILVA E CASTRO, Clarice de Andrade. A estruturação
56. SOUZA, Luiz Carlos. Ensino/aprendizagem de leitura em
curso.

57. STÉPHANIE, Nelly. "Zazie au pays des merveilles" in Revue Littéraire Europe.
58. STOKOE, William C. "An Historical Perspective on Sign
Whashington D.C.
Gallaudet University Press. 1990.
59. STRONG, Michael(ed.) Language Learning and Deafness.
Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
60. SVARTHOLM, Kristina. "Bilingual education for the deaf
61. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4 ed. S.P.: Mar
62. _____ . Pensamento e linguagem. S.P.: Martins F
63. WALLIN, Lars. "Os surdos e o bilingüismo" in GELES n° 5, a
64. WIDELL, Jonna. "A cultura Surda Dinamarquesa" in GELES, n°6, Ano 5,
65. WOLL, Bencie. "Historical and comparative aspects of
Matters Ltd., 1987. 66. ZAITSEVA,
G.L. Problems of Sign Language in the
Soviet Deaf Education. Clevedon: Multilingual
Matters Ltd., 1987.
RAMOS, Clélia
Regina. *Língua de
Sinais e Literatura: uma proposta
de trabalho de tradução cultural.*
Rio de Janeiro, UFRJ, Faculda de

Este estudo constitui-se em uma leitura semiológica do texto *Alice no país das maravilhas* visando sua futura tradução para a LIBRAS (Língua de Brasileira de Sinais). Como já se apresenta no título, trata-se de uma proposta de tradução *cultural*, termo que conceitua o trabalho de interação em mão dupla de duas línguas e duas culturas em contato. Além do levantamento da fundamentação teórica lingüística e semiológica necessárias, o estudo aborda historicamente a educação de surdos em vários países do mundo encontrando na filosofia educacional do bilinguismo para surdos o ponto de convergência para o qual rumam tanto as pesquisas quanto a prática.

RAMOS, Clélia Regina. *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1995. 175 fl. mimeo. Dissertação de Mestrado em Semiólogia.

ABSTRACT

This study is a semiological reading of the *Alice's Adventures in Wonderland* aiming at its future translation to LIBRAS (Brazilian Sign Language). As indicated in the title, it is a proposal to a *cultural* translation, meaning an interaction between two languages and two cultures in touch. Farther than raising the necessary linguistics and semiological theoretical grounds, this study historically approaches the deaf education in several countries of the world finding the bilingualism educational philosophy for deaf people as the converging point between research and practice.