

Aquisição de segunda língua por surdos¹

Até recentemente, a maioria dos pesquisadores que estudava o processo de aquisição de linguagem por crianças surdas preocupava-se com os chamados “*deficits* de linguagem” encontrados entre os surdos. Inúmeros relatórios de pesquisas têm focalizado as diferenças encontradas ao se comparar as habilidades de leitura e escrita de crianças surdas com as de crianças ouvintes. As crianças

surdas têm sido muito freqüentemente descritas como “atrasadas” em relação às crianças ouvintes e como “deficientes” e “lentas” em seu desenvolvimento lingüístico.

Aqueles que tentaram explicar o porquê deste atraso, muito freqüentemente colocaram a culpa nas próprias crianças. Tem prevalecido a suposição de que a surdez está vinculada a *deficits* cogni-

• Kristina Svartholm

• Professora do Departamento de Línguas Escandinavas da Universidade de Estocolmo, Suécia.

tivos, além de outros, *deficits* esses que supostamente têm influência nas habilidades de aquisição de linguagem.

Por exemplo, foram detectadas em crianças surdas dificuldades para empregar os tempos verbais corretos em inglês, como quando confundem formas do tipo *My brother is asleep* com *My brother was asleep*. Este problema com o tempo verbal tem sido explicado como uma conseqüência de um conceito de tempo supostamente fora dos padrões entre os surdos; dificuldades com os pronomes *he* e *she* foram explicadas como sendo uma conseqüência de uma percepção desviante das diferenças sexuais; dificuldades para escolher entre *I* e *you* seriam um reflexo de uma concepção não desenvolvida do ego, etc.

Outros erros gramaticais encontrados em textos escritos por crianças surdas foram explicados como sendo o resultado de algum recurso de aprendizagem de língua mais ou menos peculiar. Assim, alguns pesquisadores têm defendido que as crianças surdas

¹ Texto originalmente publicado em inglês sob o título *Second Language Learning*, no livro *Bilingualism in Deaf Education* (Eds. Inger Ahlgren & Kenneth Hyltenstam), Hamburg: Signum - Verl., 1994.

Texto traduzido para o português pela Versatus Traduções e Serviços Especializados Ltda, com a autorização da autora.

criam uma gramática mental própria, uma gramática diferente daquela que se supõe ser a "normal".

Mas afirmativas como essas sobre a aquisição deficiente da linguagem em crianças surdas perdem totalmente a sua força quando deixamos de comparar essas crianças com crianças ouvintes que estão lendo e escrevendo em sua língua materna. Se, em vez disso, analisarmos aprendizes ouvintes de segunda língua, e seu desenvolvimento lingüístico na segunda língua, a situação será totalmente diferente.

Tal comparação irá mostrar claramente que vários daqueles erros gramaticais, que foram descritos como peculiares aos surdos, estão bem longe de serem peculiares. Ouvinte ou surdo, o aprendiz de segunda língua utiliza as informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua. O resultado disso frequentemente foge aos padrões do sistema lingüístico em questão, mas, no entanto, é o resultado de um recurso ativo e criativo de aquisição de língua.

Sob esta perspectiva, os supostos *deficits* encontrados nos aprendizes surdos de segunda língua merecem grande atenção. Em vez de serem tratados como provas de algum tipo de incapacidade, eles podem ser vistos como evidência perfeita da capacidade para a aquisição de linguagem, não apenas nos surdos, mas também, nos seres humanos em geral. Naqueles aspectos em que aprendizes de segunda língua surdos e ouvintes comportam-se de forma semelhante de um ponto de vista lingüístico, é razoável supor que a explicação deve ter em vista a capacidade humana inata para a aquisição de linguagem.

Qual seria, então, o motivo para o fracasso na educação de surdos, revelado em tantos relatórios de pesquisas? Como é possível que somente um número reduzido de crianças surdas saia da escola com um desempenho apenas razoável da língua da comunidade, a despeito de todos os esforços educacionais? E, acima de tudo, como pode ser organizado o sistema educacional oferecido aos surdos a fim de que, ao saírem da escola, eles tenham o máximo de capacitação possível, não apenas do ponto de vista lingüístico, mas também em outros aspectos?

São, ainda, muito escassos relatórios de pesquisa que descrevem processos bem sucedidos de aquisição de linguagem em crianças surdas e

as condições em que estes ocorreram. Mas, a fim de obter respostas para perguntas como essas que acabam de ser mencionadas, há, obviamente, outros dois campos da pesquisa lingüística importantes para a aquisição de conhecimento: a pesquisa sobre aquisição de primeira e de segunda língua em crianças ouvintes. O conhecimento sobre como realmente funciona o desenvolvimento lingüístico e o conhecimento das condições para o sucesso na tarefa de adquirir linguagem devem ser o ponto de partida para qualquer pessoa responsável pela educação de surdo.

Mas — e isto é de suma importância — o conhecimento adquirido não pode ser transferido diretamente para este domínio educacional. Antes disso, é absolutamente necessário fazer uma análise detalhada da sua adequação à situação de aquisição de linguagem pelos surdos. A relevância dessa análise fica extremamente clara quando se consideram as afirmações sobre o desenvolvimento lingüístico dos surdos feitas pelos porta-vozes da educação oral, afirmações e argumentos pinçados, sem adaptações, de teorias referentes ao desenvolvimento lingüístico em crianças ouvintes.

Essas afirmações são feitas, por exemplo, sobre a fala como uma suposta base, mais ou menos inevitável, para o aprendizado da leitura e da escrita — aqui, frequentemente tem sido defendida a necessidade de se seguir a

mesma seqüência adotada pelas crianças ouvintes no aprendizado da fala *versus* língua escrita. O fato de que a maioria das crianças surdas nunca evolui o suficiente no desenvolvimento da fala para que possam ser comparadas com aprendizes ouvintes de leitura iniciantes, tem sido totalmente desconsiderado nesse tipo de argumentação.

Uma outra afirmativa do mesmo tipo refere-se ao modo de se desenvolver a proficiência lingüística na criança surda através dos chamados "diálogos naturais" em "ambientes naturais e maternos", mas para tanto, a fala foi posta como pré-requisito, apesar do fato de que a fala deve ser considerada como um meio artificial de comunicação para a criança surda.

Portanto, qualquer afirma-

rência de conhecimento tem que, necessariamente, levar esse fato em conta.

A questão sobre que tipo de conhecimento pode ser transferido e que tipo não pode ainda está bem longe de ser definida em detalhes, mas estamos no caminho certo para ter uma visão mais clara sobre quais os componentes que devem estar presentes em uma educação de surdos bem sucedida.

Em primeiro lugar, sabemos que a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança. Se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação ativa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível,

"(...) esta primeira língua deve ser de fácil acesso para a criança. Para o surdo isto significa a Língua de Sinais."

ção quanto à utilidade do conhecimento sobre a aquisição bem sucedida de primeira e segunda língua em crianças ouvintes deve ser minuciosamente analisada e avaliada antes que qualquer conhecimento desse tipo seja transferido para a educação de crianças surdas. Aqui, é importante ter em mente aquilo que é específico dos surdos: eles não podem ouvir. A transfe-

ção não se pode contar com um desenvolvimento normal na primeira língua.

Nós também sabemos que esta primeira língua deve ser de fácil acesso para a criança. Para o surdo isto significa a Língua de Sinais. A fala apenas, ou misturas inventadas de fala e sinais (como o sueco sinalizado, por exemplo) são, no mínimo, claramente insatisfatórias como base para

o desenvolvimento normal da primeira língua; nem tampouco são adequadas para o desenvolvimento de uma segunda língua.

Ninguém esperaria que uma criança ouvinte adquirisse uma língua com base apenas em fragmentos indefinidos dessa língua. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda o fizesse, quando a fala é considerada obrigatória para o aprendizado de uma língua? E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra língua. Então, por que deveríamos esperar que a criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados?

Os argumentos que endossam a Língua de Sinais como primeira língua para crianças surdas, são evidentes por eles mesmos quando nos esforçamos para garantir-lhes um desenvolvimento normal e natural da primeira língua. Baseando-nos na pesquisa de Inger Ahlgren, também sabemos como pode se dar esse desenvolvimento normal da primeira língua em crianças surdas, resultando não apenas em crianças dentro dos padrões, mas também em pais confiantes.

No entanto, a naturalidade não pode ser usada como argumento para tentar prover as crianças surdas de um ambiente lingüístico que possa

garantir-lhes um desenvolvimento satisfatório em uma segunda língua. Isto ocorre não apenas devido à ausência de audição em crianças surdas, mas também devido às características dessa segunda língua.

Esta língua, seja ela falada ou usada em sua forma escrita, não é simplesmente uma língua quando analisada sob o ponto de vista da criança surda. Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é algo usado — e adquirido — em situações sociais, uma ferramenta de comunicação a mais dentro de um contexto de utilização imediata. Geralmente, encaramos a língua como algo dotado de conteúdo, mas para a criança, esse conteúdo está subordinado a outras funções da língua. Mais tarde, o conteúdo passará a ser mais importante. Porém, nos estágios iniciais, a comunicação, no sentido mais amplo da palavra, é fundamental.

Está claro que a fala e a leitura labial são inadequadas como veículos para uma comunicação efetiva; caso contrário, a educação oral deveria ter tido resultados gerais mais expressivos. Não se pode simplesmente dizer que os fragmentos percebidos pela criança através dos sentidos da visão e da audição, caso existam, representam a língua para a criança. Os movimentos labiais podem, na

melhor das hipóteses, ser compreendidos por crianças pequenas como um tipo de comportamento em situações comunicativas, mas provavelmente, uma espécie de comportamento um tanto quanto estranho e confuso.

Por outro lado, a língua escrita é totalmente percebida pela criança através da visão, mas isto não é uma língua real, não para a criança. Não é empregada em situações sociais e interativas; não há pistas em um contexto imediato para compreender seu conteúdo, nem tampouco a língua escrita comunica alguma coisa por ela mesma para a criança.

Além disso, não há nenhuma relação a ser descoberta entre a primeira língua da criança e a língua escrita, não há nenhuma semelhança em que possa basear suas habilidades de leitura, e não há nenhum código a ser decifrado, como ocorre quando crianças ouvintes descobrem a relação entre a língua falada e a escrita. Aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua.

Essa tarefa requer certas demandas cognitivas na criança, diferentes daquelas da aquisição da segunda língua em situações naturais e comunicativas. A criança tem que ter maturidade cognitiva suficiente para perceber realmente qual é a forma da língua escrita e para compreender como as linhas, pontos e

curvas pretas podem, em conjunto, conter uma mensagem, uma mensagem sem nenhuma conexão com a situação comunicativa real.

Foram feitas tentativas de se construir a naturalidade, apresentando-se pequenas mensagens escritas a crianças surdas em idade pré-escolar em situações face a face, tentando assim, criar diálogos escritos. Isto poderia parecer um método adequado para se introduzir a língua escrita para a criança. Entretanto, antes de defender esse tipo de ensino, deve-se ter em mente que essa naturalidade construída não pode ser outra coisa a não ser “construída”.

A língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A idéia da língua escrita vai além disso: ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança. Caso contrário, a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas.

Tudo isto tem implicações sobre a época em que deveria ser iniciado o ensino formal de segunda língua. É comum a alegação de que as crianças mais novas têm vantagens sobre as mais velhas na aprendizagem de uma segunda língua. Presume-se que as

primeiras aprendam a língua com maior rapidez e menor esforço. Isto implicaria que o ensino de segunda língua para crianças surdas deveria começar bem cedo, na pré-escola, de modo a ser o mais eficiente possível.

No entanto, tais proposições são, de fato, duvidosas,

de uma língua. Até o momento, sabemos que os bons resultados de crianças ouvintes mais velhas na aprendizagem de uma segunda língua podem ser comparados aos das mais novas, especialmente

“Aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua.”

especialmente quando levamos em consideração uma tarefa de aprendizagem desse tipo. Esta tarefa apresenta dificuldades e pressupõe um certo nível de maturidade cognitiva, que não pode ser exigido de crianças muito novas, sejam elas surdas ou ouvintes.

Aqui, Inger Ahlgren² propõe a hipótese de que esta tarefa de aprendizagem bastante especial para os surdos possa ser ainda mais fácil quanto mais idade tiver a criança. Essa hipótese baseia-se em teorias e dados de pesquisas relativos a crianças ouvintes em situações formais, “não naturais”, de aprendizagem

quando a língua é adquirida em um ambiente escolar formal.

Um outro argumento para o adiamento da introdução do ensino de segunda língua, até que a criança surda tenha atingido a idade escolar normal, é a necessidade de garantir a aquisição da primeira língua adequada à criança. O tempo gasto em comunicação normal com a criança, incluindo informações sobre o mundo, coisas e acontecimentos, parece ser melhor aproveitado do que o tempo despendido em ensino formal durante os primeiros anos da criança, que são muito importantes.

Obviamente, não há nenhuma razão para excluir a criança surda, em fase pré-escolar, da literatura infantil ou de outras formas comuns de usar a língua escrita juntamente com a criança, como, por exemplo, escrever listas de compras ou cartas e postais para amigos e parentes. Mas ler em voz alta para a criança — o que implica na conversão de textos em Língua de Sinais — é algo diferente de ensinar.

A leitura de livros e revistas deve ser feita com crianças em fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade da criança, e não por causa de objetivos educacionais. Através da leitura, a criança será bem preparada para o ensino posterior em uma segunda língua: uma postura com relação à língua escrita como algo divertido e interessante deve ser a melhor base para novos aprendizados.

O mesmo tipo de leitura também serve de base para o ensino. Mas a atitude exigida do professor é diferente da que pode ser — e deveria ser — esperada dos pais e de outros adultos próximos à criança. O professor deverá ser capaz não somente de traduzir adequadamente textos e trechos de textos para a Língua de Sinais e vice-versa, mas também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças.

Tais explicações deverão ser dadas em uma perspectiva de contraste, na qual as diferenças e semelhanças entre a Língua de Sinais e a língua escrita serão esclarecidas. A

² AHLGREN, I. Sign Language as the First Language. In: *Bilingualism in Deaf Education* (Eds. Inger Ahlgren & Kenneth Hylltenstam) Hamburg: Signum-Verl., 1994.

essência desta perspectiva é explicar o significado e o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas.

Por essa razão, desaconselha-se o trabalho com palavras isoladas. Geralmente, analisamos a palavra como a principal unidade lingüística que carrega significado, mas isso não é verdade. O significado não é expresso por palavras isoladas. Ao contrário, o significado é expresso pela colocação das palavras em sintagmas, frases e parágrafos em textos. Isto fica evidente quando traduzimos da língua escrita para a Língua de Sinais: uma única palavra raramente corresponde a um único sinal. É necessário trabalhar com unidades maiores do texto para transmitirmos o significado, e esclarecer o significado, ajudando as crianças surdas na compreensão do significado, isto é a verdadeira essência do ensino da língua escrita como uma segunda língua.

Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o *input* lingüístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se deve às características da língua escrita e à sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser

compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte para a aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da Língua de Sinais ao trabalhar textos e suas formas/significados.

Além disso, o professor de surdos tem uma maior responsabilidade em oferecer aos alunos a maior quantidade possível de *input*. O ensino não pode se basear no impacto da aquisição normal de uma segunda língua em situações comuns de comunicação fora da sala de aula. Em vez disso, o professor deve fornecer às crianças a maior quantidade possível de *input* lingüístico. Isto significa, em suma, fornecer um grande número de textos, ler esses textos juntamente com as crianças — ou seja, traduzi-los para a Língua de Sinais —, responder questões sobre as características dos textos e, en-

iniciantes. Textos adequados podem ser encontrados em livros infantis comuns: contos de fadas, fábulas, todos os tipos de texto apropriados para crianças, reais ou fictícios. Em textos reais, você também encontra o tipo de linguagem que a criança deve aprender: rica, variada e cheia de nuances. Ao utilizar textos deste tipo, você estará fornecendo às crianças não somente um *input* lingüístico variado e rico, como também estará suscitando o interesse delas pelo que a proficiência nessa segunda língua pode oferecer.

O modelo para este tipo de ensino foi desenvolvido na Escola de Surdos de Manila, quando o grupo de crianças com o qual Inger Ahlgren iniciou sua pesquisa estava na segunda série. Desde o início, as crianças "liam", por assim dizer, livros infantis desta forma, e os aspectos gramaticais

"Obviamente, não há nenhuma razão para excluir a criança surda, em fase pré-escolar, da literatura infantil ou de outras formas comuns de usar a língua escrita(...)"

tão, prosseguir com mais e mais textos.

É desnecessário dizer que o tipo de texto usado deve ser interessante, divertido ou estimulante, para a criança. Textos desse tipo raramente são encontrados em livros especialmente adaptados para

diferentes em Sueco x Língua de Sinais eram discutidos em sala de aula. Desse modo, o ensino de gramática estava associado ao que a criança realmente encontrava nos textos.

Gradualmente, conforme suas habilidades de leitura iam sendo aperfeiçoadas — ou

melhor, sua proficiência em sueco — diminuía o papel do professor como tradutor. Além disso, a produção de textos pelas crianças tornou-se uma atividade mais importante em sala de aula, posteriormente realizada com o auxílio valioso do computador. Os exercícios escritos eram apoiados pelo ensino de gramática e por discussões sobre a forma da língua escrita, realizados através da Língua de Sinais.

A Língua de Sinais também era utilizada como meio de instrução, durante todo o período escolar, no ensino de outras matérias. Gradativamente, a língua escrita também foi se tornando uma fonte importante para adquirir e acumular conhecimento e in-

radas para continuar desenvolvendo o idioma sueco do que os outros alunos surdos que deixaram a escola no mesmo ano?

Essas são algumas das perguntas para as quais eu e meus colegas de pesquisa desejamos obter as respostas em um projeto de pesquisa que estamos realizando. Durante os últimos meses do ano letivo, os alunos que estavam saindo da escola foram submetidos a alguns textos em sueco, os quais deveriam ser interpretados na Língua de Sinais. Eles também discutiram os textos com um examinador surdo, que fez algumas perguntas sobre o respectivo conteúdo. Ele não sabia de antemão quais dos alunos pertenciam ao grupo especial. Infelizmente, como conse-

"(...) o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o input lingüístico, disponível e compreensível para as crianças."

formações, tanto em atividades individuais quanto em atividades em grupo de diversos tipos.

O que aconteceu com as crianças, então? Com que nível de proficiência em sueco elas saíram da escola dez anos depois, em 1991? Estavam, de alguma forma, melhor prepa-

quência disso, não temos o registro de um deles nesta parte do nosso estudo; apenas 19 dos 23 alunos analisados foram filmados durante a leitura dos textos.

Um dos textos usados foi selecionado de um outro estudo que eu realizara três anos antes. Originalmente,

extraí o texto de um teste elaborado para imigrantes ouvintes; considerava-se que ele exigia um alto nível de proficiência em sueco para ser compreendido — na realidade, um nível equivalente à proficiência de falantes nativos. Esse texto foi apresentado a adultos surdos matriculados em diversos tipos de cursos de sueco para adultos em várias partes da Suécia. Foi solicitado a eles que respondessem por escrito cinco perguntas relacionadas ao conteúdo. Quando os imigrantes surdos foram excluídos, aqueles que participavam (57 ao todo) consistiam em cerca de 2/3 do total dos adultos surdos que frequentavam tais cursos na Suécia naquele ano.

Somente dois adultos conseguiram fornecer respostas aceitáveis para todas as perguntas. Outros cinco deram respostas aceitáveis para apenas algumas das perguntas, mas a grande maioria nem tentou respondê-las. O texto era nitidamente difícil demais para eles.

E quanto aos alunos surdos que estavam saindo da escola? Primeiramente, um de meus colegas transcreveu os videotapes para o sueco, impossibilitando, assim, que eu

identificasse os alunos. Então, classifiquei os dados em três grupos: aqueles que conseguiram resumir o texto, demonstrando, portanto, que o tinham compreendido; aqueles que tentaram, mas não se saíram tão bem; e, finalmente, aqueles que não conseguiram realizar a tarefa e cujas discussões posteriores demonstraram que realmente não haviam entendido o texto. Este último grupo era formado por oito alunos, aproximadamente metade do total de crianças avaliadas.

As discussões sobre os textos entre os alunos e o examinador são interessantes em diversos aspectos. Uma observação é de grande interesse: todos os alunos do primeiro grupo, que compreenderam o texto, teceram comentários sensatos sobre ele e fizeram sua própria leitura, seja espontaneamente ou quando indagados sobre algumas palavras e sintagmas contidos no texto.

Alguns comentários foram, por exemplo, "Eu não conheço essa palavra, mas não é necessário compreendê-la aqui" ou "Eu não conhecia essa palavra, mas consegui entendê-la a partir do contexto". Os comentários feitos pelos outros alunos foram menos so-

fisticados, como, por exemplo, "Estão zombando de mim!" ou "Que texto complicado e estranho!".

Os alunos que conseguiram resumir o texto de modo satisfatório foram também, como um grupo, muito mais pertinentes em suas observações quanto às palavras e sintagmas que não compreenderam totalmente. Ao tentar

tinha quatro anos e, portanto, tinha o sueco como sua primeira língua e a Língua de Sinais como a segunda. Na escola, desde o início ela tinha algumas aulas de sueco junto com os demais. A segunda criança foi descrita pelo professor como um aluno extremamente participante que se sentia desafiado pelos obstáculos em geral. Sou

"(...) conforme suas habilidades de leitura iam sendo aperfeiçoadas – ou melhor, sua proficiência em sueco – diminuía o papel do professor como tradutor."

adivinhar o significado delas no contexto, suas sugestões geralmente eram mais apropriadas em termos semânticos do que as sugestões dos outros alunos. Neste grupo, somente algumas palavras foram confundidas com outras, semelhantes na forma, mas com significados diferentes, enquanto que, entre os outros alunos, as confusões foram bastante frequentes.

De modo geral, o primeiro grupo apresentou um nível avançado, não somente em termos de conhecimento da língua escrita, como também de consciência de como lidar com as dificuldades de um texto novo e complexo. De fato, o grupo era constituído pelas crianças do projeto mais duas outras. Uma dessas duas tornou-se surda quando

levada a imaginar que este aluno enfrentou uma estrada muito mais árdua para desenvolver sua capacidade de ler e escrever do que os outros.

Resumindo, o modelo bilíngüe aplicado ao ensino de crianças surdas revelou-se um sucesso. O resultado é um grupo de jovens alfabetizados e confiantes — confiantes não somente em sua primeira língua, a dos sinais, mas também em sua segunda língua, o sueco. Para caracterizá-los, o termo "normal" é o que logo me vem à mente. Não há, na realidade, diferença entre eles e quaisquer outros jovens da mesma idade, exceto pelas línguas que utilizam. Espero que todas as outras crianças surdas tenham a oportunidade de se desenvolver e de ser tão normais quanto essas.