


Estudos Surdos III

RONICE MÜLLER DE QUADROS
(ORGANIZADORA)

Estudos Surdos III

 SÉRIE PESQUISAS

Alice Theresinha Cybis Pereira
Carolina Hessel Silveira
Deonísio Schmitt
Gisele Iandra Pessini Anater
Lucyenne Matos da C. Vieira-Machado
Mara Lúcia Masutti
Marianne Rossi Stumpf
Patrícia Luíza Ferreira Rezende
Ronice Müller de Quadros
Roseli Zen Cerny
Rossana Finau
Saulo Xavier Souza
Silvana Aguiar dos Santos
Vilmar Silva



© 2008 by Ronice Müller de Quadros

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA ARARA AZUL LTDA.
Rua das Acácias, 20 – Condomínio Vale da União
Araras – Petrópolis – RJ – CEP: 25725-040
Tel.: (24) 2225-8397
www.editora-arara-azul.com.br

Capa e projeto gráfico
Fatima Agra

Foto de capa
Cristina Matthiesen
Em releitura da escultura “A Catedral” (1908) de Auguste Rodin.

Editoração Eletrônica
FA Editoração

Revisão
Clélia Regina Ramos
Ronice Müller de Quadros
Mariana Klóh Rabello

Apoio



E85

Estudos Surdos III / Ronice Müller de Quadros (organizadora). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

300 p. : 21cm – (Série Pesquisas)
ISBN 978-85-89002-46-2

1. Surdos – Meios de comunicação. 2. Surdos – Educação. 3. Língua de sinais. I. Quadros, Ronice Müller de. III. Série.

CDD 371.912

Aos coordenadores locais dos pólos, aos tutores e aos intérpretes do curso de Letras Libras da UFSC que acreditam na formação de professores surdos e de tradutores e intérpretes da Língua de Sinais Brasileira. Em especial, aos alunos surdos e demais alunos do curso de Letras Libras. Vocês fazem parte deste capítulo da história da educação de surdos no Brasil.

Sumário

Prefácio	9
Capítulo 1	14
MUDANÇAS ESTRUTURAIS PARA UMA INCLUSÃO ÉTICA	
Marianne Rossi Stumpf	
Capítulo 2	30
INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DO USO DA TECNOLOGIA	
Ronice Quadros Muller	
Roseli Zen Cerny	
Alice Theresinha Cybis Pereira	
Capítulo 3	56
OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REVISTA NOVA ESCOLA	
Carolina Hessel Silveira	
Patrícia Luiza Ferreira Rezende	
Capítulo 4	80
AS REPRESENTAÇÕES EM SER SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE	
Vilmar Silva	

Capítulo 5	98
ESPAÇO DE CONFORTO LINGÜÍSTICO/CULTURAL DOS SURDOS NA UFSC	
Deonísio Schmitt	
Capítulo 6	124
PENSANDO EM TRADUÇÃO CULTURAL A PARTIR DO SUJEITO NÃO-SURDO	
Gisele Iandra Pessini Anater	
Capítulo 7	148
INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO	
Mara Lúcia Masutti	
Silvana Aguiar dos Santos	
Capítulo 8	168
ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO: PRÁTICAS TRADUTÓRIAS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS	
Ronice Müller de Quadros	
Saulo Xavier Souza	
Capítulo 9	208
NARRAR E PENSAR AS NARRATIVAS SURDAS CAPIXABAS: O OUTRO SURDO NO PROCESSO DE PENSAR UMA PEDAGOGIA	
Lucyenne Matos da C. Vieira-Machado	



Capítulo 10 258

AS MARCAS LINGÜÍSTICAS PARA AS CATEGORIAS
TEMPO E ASPECTO NA LIBRAS

Rossana Finau



Prefácio

Estamos no ano do lançamento da nova política nacional de educação especial publicada pelo MEC – Secretaria de Educação Especial. Nesta política foi corroborada a educação bilíngüe para surdos com a seguinte redação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a **educação bilíngüe** – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. **Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos** em turmas comuns na escola regular.

(Política Nacional de Educação Especial, 2008, em *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, v.4. n.1, jan/jul.2008 p.16 – grifo meu)

Reconhecida a diferença lingüística dos surdos brasileiros, os alunos surdos passam a ter acesso à educação bilíngüe nas escolas públicas brasileiras. No entanto, estamos unindo esforços para traduzir esta diretriz em práticas de inclusão. A autora **Marianne Rossi**

Stumpf, no capítulo “Mudanças estruturais para uma inclusão ética”, inicia esta contribuição chamando a atenção para a garantia de uma educação de surdos independentemente dos espaços. A autora traz diferentes experiências de outros países em que se desenvolve uma educação bilíngüe para surdos contemplando também a pedagogia surda. Denuncia a educação que está aí e propõe a construção de uma inclusão ética, com responsabilidade social.

Seguindo na perspectiva da inclusão, **Ronice Müller de Quadros, Roseli Zen Cerny e Alice Theresinha Cybis Pereira** relatam a inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. As autoras descrevem o curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina que está sendo realizado na modalidade a distância. As autoras apresentam a criação de um curso voltado para surdos que atenta para a sua especificidade lingüística e cultural. Dessa forma, desde a concepção pedagógica até o acesso aos conteúdos desenvolvidos para o curso, a presença de surdos nas equipes tem sido fundamental. O curso está sendo disponibilizado na Língua de Sinais, o que exige a utilização de ferramentas tecnológicas que favorecem o seu desenvolvimento. As práticas pedagógicas do curso de Letras Libras são exemplos de práticas inclusivas, pois os surdos entraram nas universidades públicas brasileiras e compartilham os espaços com seus colegas ouvintes.

Na rota da desconstrução e construção dos discursos sobre a inclusão, **Carolina Hessel Silveira e Patrícia Luiza Ferreira Rezende** apresentam as suas reflexões e análises no capítulo “Os discursos sobre a educação de surdos na Revista Nova Escola”. As autoras trazem uma reportagem publicada pela Revista Nova Escola sobre a inclusão de surdos na rede regular e desconstroem o discurso publicado evidenciando a falta de conhecimento sobre as diferenças implicadas na educação de surdos. São autoras surdas que mostram os olhares dos surdos sobre a inclusão apresentada de



forma simplificada determinando a exclusão dos surdos da escola. Assim, constroem outros discursos a partir da diferença para se pensar em escolas inclusivas surdas.

Vilmar Silva, no capítulo “As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe”, faz reflexões acerca dos sentidos do “ser surdo”. Os surdos e suas relações com as línguas são ressignificadas nos processos dialógicos mutáveis que fazem parte constitutiva da linguagem e são condições do sentido dos discursos. O “ser surdo” se apresenta no contexto da educação bilíngüe tendo a Língua de Sinais como língua constitutiva da linguagem nos surdos e tendo a Língua Portuguesa como segunda língua. Há um empoderamento da língua dos surdos brasileiros que possibilitam espaços de negociação plurilíngüe na educação. Essa negociação possibilita pensar em outras formas de inclusão.

Em “Espaços de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC”, **Deonísio Schmitt** traz espaços de acolhimento e liberdade diante da diferença. O autor entrevista surdos incluídos em programas de pós-graduação em Educação e Lingüística. A partir dos relatos, Deonísio observa o empoderamento dos surdos, o reconhecimento da diferença, a construção da alteridade surda e a constituição cultural dos surdos no espaço de produção de conhecimento.

Gisele Iandra Pessini Anater, no texto “Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo”, faz uma reflexão a partir dela, autora ouvinte, transitando entre culturas e interações plurilíngües na Língua de Sinais, uma língua visual que provoca movimentos culturais e identitários. Conforto e desconforto, de certa forma relacionados com o texto de Deonísio Schmitt, mas na perspectiva do ouvinte nos espaços interculturais e interlingüísticos. Anater chama a atenção para os processos de tradução cultural que permeiam as interações com os surdos. As fronteiras são os espaços das interações que impõem traduções culturais na



constituição do ser na relação com o outro. Ser ouvinte entre os surdos é ser um estrangeiro em busca de algum tipo de relação de pertencimento. A Língua de Sinais abre este caminho de várias mãos e possibilita a negociação e o acolhimento.

Em “Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção”, **Mara Lúcia Masutti e Silvana Aguiar dos Santos** problematizam o ato tradutório. As autoras fazem uma reflexão sobre a construção ética do ser intérprete de Língua de Sinais enquanto produtor textual. A organização dos intérpretes vem crescendo muito e torna-se fundamental a construção desta ética ampliando a visão do ato tradutório pelo qual este profissional se depara na sua atuação profissional.

Ronice Müller de Quadros e Saulo Xavier Souza, no capítulo “Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras”, descrevem e analisam o processo de tradução que foi sendo construído no contexto do curso de Letras Libras. Os autores apresentam alguns aspectos que evidenciam a especificidade do ato tradutório que envolve a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira, bem como as formas criativas que produziram metodologias para a produção textual na Língua de Sinais a partir de textos na Língua Portuguesa.

Em “Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia”, **Lucyenne Matos da C. Vieira-Machado** descreve sobre os textos produzidos por surdos a respeito de suas experiências na educação e pensa sobre estas narrativas. A partir dessas narrativas, a autora conversa sobre as estratégias de sobrevivência, sobre as resistências surdas e sobre as propostas concretas de educação de surdos, enquanto práticas inclusivas.

Rossana Finau, em “As marcas lingüísticas para as categorias tempo e aspecto na Libras”, nos traz um texto técnico sobre a Língua de Sinais Brasileira. Concluímos este volume de Estudos Surdos, com resultados de uma pesquisa no campo lingüístico com uma contribuição para



os estudos da Língua de Sinais brasileiros. A autora descreve algumas marcas lingüísticas de tempo e aspecto que foram identificadas em sua pesquisa de doutorado. Pesquisas como esta representam subsídios teóricos para o reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil.

Entre estes textos, ser surdo, ser ouvinte, sentir-se estrangeiro, estar lá e cá, ver o outro como exótico ou perceber-se exótico, estar na fronteira são alguns dos elementos que fazem parte dos processos de inclusão. Pensar na educação de surdos exige negociação permanente nos espaços escolares. Não há como simplificar a inclusão, pois a complexidade das diferenças fazem parte do dia-a-dia da educação. É possível sim fazer uma educação bilíngüe, mas isso exige um debruçar-se entre todos estes elementos para trazer para a escola a diferença surda e torná-la um espaço de construção bilíngüe. A coexistência das línguas nestes espaços, a presença dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, os surdos enquanto atores da educação. Uma educação com surdos e outros surdos com outros ouvintes. Assim, começamos a negociar uma educação possível para surdos, independentemente dos espaços.

Estudos Surdos III faz parte da Série Pesquisas em Estudos Surdos, uma idéia que surgiu no sentido de tornar pública as investigações que estão sendo realizadas na perspectiva dos surdos. As investigações que estão sendo realizadas no Brasil começam a apresentar outras possibilidades que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade. Neste volume, temos quatro autores surdos entre os autores. Aos poucos, contamos com as produções de pesquisas dos surdos sobre a educação de surdos. Os colegas surdos passam a ser autores e atores da produção de conhecimentos na área. Assim, estamos desconstruindo e construindo outros olhares sobre os temas que são trazidos nesta série.





Capítulo I

Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética



MARIANNE ROSSI STUMPF — UFSC

Perlin sustenta que: “para os surdos brasileiros é o momento de resvalar pela pedagogia dos surdos e entrar em um terreno de construção de forma despreocupada. O (sujeito) da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com capacidade virtual própria para sua educação que requer ser diferente das outras pedagogias”. (2006, pág. 80)

Para além da crítica o momento é de propor. Perlin sugere que devemos propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que o mesmo tende à diferença cultural.

Ao mesmo tempo em que apenas foi reconhecido o direito do surdo à sua própria língua surge a equação, talvez impossível de resolver. Como ele será sujeito, em um ambiente inclusivo de maioria ouvinte, usará de uma língua oral?

Historicamente, os surdos quando indagados sobre sua escola e seu posicionamento pessoal diante da vida respondiam – “Eu surdo”. Com essa afirmação colocavam-se como impotentes para escolher e também para se responsabilizar por qualquer coisa que acontecesse com eles próprios. Viviam na dependência do ouvinte, fosse ele sua família, sua professora, seu patrão ou seu líder religioso. Na família, na escola, no mundo suas vidas eram decididas por outros, sua comunicação natural era apenas possível de ser exercida, quando tinham a sorte de conhecer outro surdo ou, nos centros maiores, em suas sociedades.



A partir das mobilizações dos movimentos surdos e da promulgação das leis de acessibilidade e da Libras muitas posturas vão se modificando.

Hoje, 44 países reconhecem oficialmente as Línguas de Sinais e os direitos lingüísticos dos surdos. No Brasil e nesses países, as novas gerações pertencentes às comunidades surdas não dizem mais “Eu surdo” - Ser passivo - que não pensa nem escolhe. Sabem que é seu direito usar a Língua de Sinais e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que sempre pressiona pelo intérprete, pela acessibilidade da Língua de Sinais.

Muitos surdos adultos voltam à escola quando percebem que ela se tornou significativa para eles. Procuram o EJA, o Letras Libras, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina CEFET/SC, as universidades. Muitos manifestam que perderam seu tempo e agora querem recuperá-lo.

16



Opções de Mídia e Tecnologia para a Pedagogia Surda

Queremos enfatizar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos.

As *tecnologias*: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, e-mail, chat, webcam, escrita de Língua de Sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, a TV oportunizam e motivam essas participações. Podemos inferir que as tecnologias referidas foram utilizadas como ferramentas pedagógicas surdas, nas escolas pioneiras, pois o ensino em Libras que precisa utilizar o retroprojetor, facilita aprender a Língua de Sinais. Isto reflete na proposta de uso de tecnologias avançadas na Pedagogia Surda.

Importância de construir meios alternativos e espaços de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo [...] que podem se efetivar em escolas ou salas de aula virtual, que ofereçam um espaço de interação com o outro e acesso à informação como janelas para o mundo, visando sua auto-formação e maior utilização no contexto de nossa sociedade. (SANTAROSA, s/d)

Os instrumentos que contêm a Língua de Sinais e o outros artefatos também surdos são os espaços da pedagogia surda. Estes espaços podem estar na escola, na casa, na Associação, no encontro de rua ou na internet. Cada vez mais o DVD com histórias infantis em Língua de Sinais se coloca para as crianças surdas como instrumento pedagógico.

Outras estratégias pedagógicas

Na Noruega os surdos vão para a escola inclusiva, nela se educam com o suporte de professores surdos e intérpretes. Quando terminam o ensino médio são encaminhados para uma Associação de Surdos onde devem estudar por um ano os conteúdos da *Cultura Surda*. São cursos subvencionados pelo governo. Aperfeiçoam a Língua de Sinais e são formalmente introduzidos em sua comunidade. Com isso, o país reconhece a necessidade e pertinência dos jovens surdos participarem de uma cultura que lhes permita viver plenamente sua alteridade.

Em Paris, e na maior parte da França, ainda existem as escolas especiais para surdos que, como já citei, são academicamente fracas. Essas escolas têm como prioridade formar trabalhadores para, assim, os surdos poderem conquistar sua autonomia financeira. A língua de instrução é o Francês sinalizado. O currículo dessas escolas é adaptado a instrumentar os surdos com os conhecimentos



elementares para o exercício de uma vida autônoma. Os surdos franceses e de toda a Europa recebem, além do salário que podem conseguir com seu trabalho, uma pensão governamental e outros benefícios como passagens, pólos de atendimento à saúde em Língua de Sinais, incentivos à cultura surda, etc. Como têm a estabilidade financeira resolvida, os movimentos de mobilização surda são pouco freqüentes. Mais recentemente, aconteceram pela questão do repúdio aos implantes. Os surdos também contam com muitas opções de exercer atividades artísticas e de lazer.

Nós, aqui no Brasil, estamos construindo a Pedagogia Surda de outra forma. Pensamos em fazer melhor quando colocamos que a criança surda deve viver sua cultura desde sempre e que a pedagogia surda precisa estar presente o quanto antes possível na realidade cotidiana da criança surda.

18



Preocupações no povo surdo

A escola inclusiva não trabalha os conteúdos (grade curricular) da Pedagogia Surda.

Daí porque nós professores surdos continuamos demandando prestígio para a Pedagogia Surda na escola inclusiva para a construção do espaço de contato com a Cultura Surda na inclusão. Mesmo assim, no espaço da escola inclusiva ou classe de surdo ou escola de surdo priorizam só as interações entre os indivíduos tirando a oportunidade para viver a diferença.

Como é que deixamos de ser apenas seres que buscam satisfazer suas necessidades para nos humanizarmos assumindo culturalmente nossa humanidade? O processo de humanização é também chamado de constituição da subjetividade. Essa vai sendo formada a partir das relações que vamos tendo com as outras pessoas, com outras subjetividades. À medida que vamos convivendo com

outras pessoas começamos a perceber a necessidade de abriremos mão de alguns dos nossos interesses para o bem-comum. Isso se dá quando reconhecemos o apelo que vem do outro e respondemos abrindo mão de interesses próprios. Pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade.

Temos suficientes narrativas dos sofrimentos subjetivos dos surdos quando foram ignoradas as suas diferenças e a sua cultura desvalorizada. Essas narrativas tendem a exaltar a Língua de Sinais e a necessidade da comunicação plena com o outro onde exista a possibilidade de construção da subjetividade e da inserção numa cultura condizente com as necessidades da pessoa surda.

Tradicionalmente, os cursos existentes trabalhavam com a lógica da visão moderna¹; hoje são feitas tentativas de ajustamento a uma visão mais atual e de acordo com o avanço dos conhecimentos no campo das ciências humanas que propõem a visão sócio-antropológica. No entanto, essa nova postura filosófica encontra, em grande parte dos profissionais que trabalham na área, visível confusão, resistências e pouca implementação. A mudança da oralidade obrigatória para o bilingüismo está muito fraca na educação dos surdos.

A pesquisadora Góes detecta condições adversas que afetam a formação da subjetividade na criança surda e salienta o papel da escola no conjunto de problemas identificados:

É um cenário em que, de várias formas, as comunidades de surdos são silenciadas ou negadas nos projetos educa-

¹ Na modernidade o surdo foi visto como deficiente, então se uniram diversas áreas: médica, lingüística e educacional para curar esta deficiência.



cionais, porque não são admitidas como instância para os processos de integração coletiva e identificação, porque sua língua é parcialmente emprestada e, assim descaracterizada, porque suas especificidades são esquecidas, e porque sua força referencial é neutralizada, ao ser substituída por outra comunidade, essa sim, de caráter circunstancial. (2000)

Dos muitos depoimentos pode-se observar que não há um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na escola regular. O resultado das avaliações é importante como aferição de aprendizagem e elas mostram, em geral, um mau desempenho. Acontece que os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português. As alternativas permanecem obscuras, nem o aluno nem o professor sabem como proceder. Isso deixa ambos numa situação de incerteza e termina o surdo fracassando, mais uma vez, quando não foi ele e sim uma situação de ensino-aprendizagem mascarada por uma boa teoria e fruto de uma prática incoerente a responsável pelo mau desempenho.

20



Mudanças recentes

Os cursos para professores de Educação Especial, dentro das universidades, têm se ampliado bastante e também tentado se adequar às novas demandas ocasionadas pelas leis de acessibilidade e aos progressos nas diversas ciências humanas que apontam para a necessidade de respeitar as diferenças, construindo pedagogias que sejam capazes de atender às especificidades de todos os alunos.

No Grupo de Estudos Surdos – GES – da UFSC tivemos oportunidade de acompanhar várias pesquisas de mestrados e

doutorandos da Universidade que tendo ido a campo observar as condições em que está acontecendo a inclusão dos surdos nas escolas, puderam, em suas observações, apontar para muitas dificuldades: a falta de professores surdos, o pouco domínio pelos professores ouvintes da Libras e, o que é ainda mais negativo, o desconhecimento de toda a comunidade escolar das reais implicações da surdez e a dominância dos estereótipos da deficiência no ambiente escolar que configuram falta de oportunidade para as crianças surdas. Essas desenvolvem identidades fragmentadas e contraditórias, tendo baixa acessibilidade aos conhecimentos propostos. Em resumo, mais pesquisas que dizem que as crianças surdas não estão tendo boas oportunidades no ambiente escolar.

O MEC tem financiado cursos, programas e procurado implantar novas diretrizes para a educação dos surdos. Essas diretrizes trazem uma exigência para com a prática cultural das comunidades surdas que devem fazer parte do currículo escolar. Os movimentos surdos pedem que isto aconteça pela presença do professor surdo na sala de aula para viabilizar o contato com a representação surda e produzir uma percepção efetiva nas unidades escolares.

As diretrizes também determinam que o professor ouvinte, com domínio da Língua de Sinais, seja capacitado para ensino do Português como segunda língua e participante do movimento da comunidade surda. Colocam o contato do aluno surdo com a cultura surda, movimentos surdos, expressões culturais surdas como fator da sintonia do surdo com sua comunidade e motivação na aprendizagem dos estudantes.

Na dissertação de mestrado *A política lingüística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos*, Uéslei Paterno, coloca várias entrevistas, parte de seu trabalho. Uma delas é a que segue:



Uéslei: Aqui a Secretaria de Educação do Estado teve alguma preocupação, alguma orientação para a escola?

S2: Sobre?

Uéslei: Sobre a educação de surdos...

S2: Surdos? O que tem é que às vezes vem alguma informação de um curso que vai ter, ou... assim... ou algum material que venha para a escola né! Tipo computador que viria, né!

Uéslei: Tu acha que é...

S2: Mas eu ainda acho ainda que não só... Porque fizeram da nossa escola um pólo de inclusão né! [SIM]. E já que é um pólo de inclusão eu acho que está deixando a desejar.

Uéslei: Precisaria de mais informação...

S2: Precisaria de muito mais.

Uéslei: E o que eles têm feito agora?

S2: Eles assim... oh... a Secretaria lida muito assim oh... Ela joga a idéia, vocês se virem em fazer né! Depois mais tarde vai verba, vai isso, vai vir. Aí a gente fica capengando... Não é só em relação ao aluno surdo, é também em relação às deficiências que estão sendo atendidas na escola né! Os cadeirantes, né!... Aí precisa de banheiro [ADAPTADO] adaptado...

Uéslei: Pra vir aqui pra cima não tem rampa né! Se um cadeirante se inscrever aqui, a sala tem que ser lá em baixo.

S2: Como ele vai subir né! Não tem como. Daí tem que ter sempre alguém pra trazer ele.

As práticas de inclusão

O que acontece na prática está longe de atender essas indicações. As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola



estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais. Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão lingüística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como vai desenvolver conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda vê o surdo como um deficiente que, por força da lei, está obrigada a receber? As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize.

A mídia veicula algumas histórias de superação por parte de indivíduos surdos que desvelam para a sociedade ouvinte aspectos inusitados e inspiradores e sensibilizam as pessoas por fazerem com que elas se sintam parte de uma humanidade capaz de grandes vitórias. Na maioria das vezes o cotidiano dos surdos oferece poucas oportunidades e grandes dificuldades. Não queremos que alguns poucos surdos tenham sucesso; é preciso que a escola ofereça a todos a superação da exclusão.

Os movimentos surdos apontam para a construção de outra história para sua educação, uma história que não a da falta. Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heróicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente.



As escolas de surdos tiveram papel decisivo na educação de muitos que hoje são adultos perfeitamente viáveis. Não vemos porque desprezar um recurso significativo para a população surda que conta com muito poucos. O que precisamos é qualificar sempre mais o que já existe, levando em conta que essas instituições realizaram suas caminhadas.

Classes especiais que atuem como pólos para agregar alunos surdos em situações geográficas de populações reduzidas são soluções possíveis e desejáveis. O mesmo nas grandes escolas urbanas. É preciso promover o encontro entre pares e com um professor que tenha o conhecimento e o domínio dos recursos necessários. A inclusão de poucos ou, ainda pior, um aluno na classe de ouvintes com um professor já muito demandado e pouco preparado impossibilita os bons resultados. O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. Não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias.

O saudoso Prof. Hugo Beyer observou que o ponto crítico parece ser que os recursos e o *know-how* para um bem-sucedido processo de inclusão escolar, no caso dos surdos, parecem faltar ou existir de forma muito precária, resultando em experiências de frustração para os participantes, sejam professores, pais, ou os próprios alunos. (Beyer, 2005).

A detecção precoce da surdez infantil com encaminhamento das famílias para os esclarecimentos quanto ao papel que a Língua de Sinais pode desempenhar na comunicação com seu filho surdo é um recurso acessível e fundamental que não chegou, ou ainda não é reconhecido pelos órgãos responsáveis pela saúde pública.

Hoje, mesmo os defensores dos implantes cocleares, aqueles que vêem a questão com isenção, apontam que a Língua de Sinais é indispensável para que a criança surda e sua família possam desenvolver uma linguagem comum e fluente em tempo real, quer dizer, na mesma idade cronológica em que o faz a criança ouvinte. Isso acontece nas famílias de pais com filhos surdos que não ficam impedidos em sua comunicação natural pela surdez, nem produzem atrasos na linguagem interna de suas crianças.

Uma família ouvinte bem orientada e que tenha acesso à aprendizagem da Língua de Sinais, junto com o seu bebê, não vai necessitar de recursos extraordinários para dar-lhe uma boa educação. A regulamentação da lei da Libras no capítulo da saúde prevê a orientação às famílias em relação à especificidade lingüística dos surdos. Está faltando organização ou sensibilidade. A Língua de Sinais precisa ser adquirida pelas famílias com bebês surdos; se a família tem a Língua de Sinais, ela não vai ter nenhuma dificuldade maior em educar seu filho.

Percebemos ainda que se a compreensão das questões lingüísticas que afligem os surdos aparece explicitamente nas tentativas de comunicação dos professores em sala de aula. Outras questões, como a necessidade de buscar ajustes curriculares ou didáticos especiais para os alunos surdos, têm sido ainda mais difíceis de serem percebidas e atendidas. As experiências comunicativas frustrantes são sentidas por ambas as partes, porém as dificuldades geradas por questões metodológicas ou curriculares são mais difíceis de serem percebidas pelo professor e o surdo, muitas vezes, fica excluído tentando disfarçar seu estado de abandono. Se os professores agora se angustiam com a falta de uma língua comum com seus alunos, outras necessidades ainda não são percebidas.



O avanço em direção a um paradigma de maior qualidade exige desenvolver um trabalho enfocando a questão das representações sobre os surdos e a questão da identidade construindo uma pedagogia surda que apresenta a surdez como uma experiência visual.

Essa construção pede que exista um engajamento e uma real disposição de cada educador, que tenha sob sua responsabilidade um surdo, ou muitos surdos, olhar de perto as condições de sua escola, sua classe, seu departamento e perguntar se os alunos surdos estão tendo as adequadas experiências visuais ou continuam submetidos a participações fragmentadas e incompletas. Além disso, ter muito presente que é impossível mudar a representação e construir as identidades sem considerar os discursos dos próprios surdos e reconstruir a educação a partir do que eles falam. A pedagogia da diferença impõe mudar a representação da surdez, construir a identidade surda e atentar para as narrativas dos próprios surdos.

A inclusão que os surdos desejam

Os movimentos surdos não querem perpetuar a distância dos ouvintes. Desejam integrar-se à sociedade em tudo. Trabalhar e ser independentes. Participar entendendo o que mostra a TV, votar nas eleições, ter acesso aos programas de saúde, aos shows, aos esportes, ao teatro, à literatura, aos museus, às viagens. Se incluir, podendo aproveitar todas as conquistas que existem para os ouvintes e ficam distantes dos surdos.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos

cursos de formação de professores, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Essa lei que diz só para os pedagogos aprender Libras e coloca só uma disciplina por formação de graduação é pouco. A filosofia das escolas de surdos, classes especiais e da inclusão em geral dizem que elas devem ser bilíngües, mas trabalham pouco com a Língua de Sinais. Uma grande mudança dentro da escola seria a de que as crianças ouvintes também aprendessem a Libras; os alunos ouvintes podem aprender a Língua de Sinais.

Por que não? A Língua de Sinais não é só para surdos; também é possível para os ouvintes, aí se poderia dizer que a escola é bilíngüe. Vejo várias apresentações, pesquisas, livros sempre abordando a educação bilíngüe só para surdos. Há muita polêmica entre o Povo Surdo que teme que a inclusão vá acabar com os profissionais surdos. Pelo contrário, cada vez mais se percebe necessário o professor surdo e há poucos preparados para isso. Essa é minha visão como diretora de políticas educacionais da Feneis.

O surdo irá se integrar se houver acessibilidade, o que vai significar que a sociedade o acolhe. O acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir, o surdo vai aprender a se integrar. Então, a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos. Os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido.


Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. Partindo desse princípio é



que se apresenta uma definição de ética construída por um grande filósofo do século XX, Emmanuel Levinas que escreve:

Descrevo a ética, é o próprio humano. Penso que a ética não é uma invenção da raça branca, da humanidade que leu os autores gregos nas escolas e que seguiu certa evolução. O único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. (1997)

Como ator da comunidade surda preocupa-me o contexto social fortemente desigual que sofrem os surdos particularmente para o acesso à informática, à formação e à cultura, fatores de cidadania e integração na sociedade.

28  As leis de acessibilidade e da Libras incorporam o espírito de possibilitar o pertencimento. Nossos maiores esforços estão na construção de uma pedagogia surda que conduza à transformação desejada, pois sendo da própria sociedade a tarefa de tornar-se menos excludente é das escolas o papel de acolher o diferente, não repetir a segregação e induzir em seus alunos a observação e o comprometimento com comportamentos éticos e construtivos diante das diferenças. Como líder surda questiono as práticas escolares de inclusão mostrando que a possibilidade de transformação na educação dos surdos passa pela adoção de uma pedagogia surda.

Referências:

ALMEID, Elizabeth O.C. de. *Leitura e Surdez*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000

BEYER, Hugo. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOES, Maria Cecília e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e colaboradores. *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes. 1997

PATERNO, Uéslei. *A política lingüística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos*. Florianópolis, 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Universidade Federal de Santa Catarina.

PERLIN, Gládis. *Surdos: cultura e pedagogia*. A invenção da surdez II. Org. Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes. Santa Cruz: Edunisc, 2006.

SANTAROSA, L.M.C.; LARA, A.T.S. *Telemática: um novo canal de comunicação para deficientes auditivos*. 1977. Disponível em: www.niee.ufrgs.br/publicacoes/artigos/da_ribie. Acesso em 20/08/2006.





Capítulo 2

Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia

RONICE MÜLLER DE QUADROS, PhD*

ROSELI ZEN CERNY, Ms**

ALICE THERESINHA CYBIS PEREIRA, PhD***

* Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Coordenadora Geral do Curso de Letras Libras.

** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Coordenadora Pedagógica das Licenciaturas EaD.

*** Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, EGR, CCE, Coordenadora do Hiperlab.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar o Curso de Licenciatura em Letras Libras, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Este curso está sendo oferecido juntamente com oito instituições conveniadas e com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Especial. São nove pólos brasileiros localizados na Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina. Cada instituição tem 55 alunos e no pólo UFSC são 60 alunos, totalizando 500 alunos.

O Curso de Licenciatura em Letras Libras é oferecido na modalidade a distância, prioritariamente para surdos. Apresentamos a metodologia da formação e as tecnologias desenvolvidas para propiciar a acessibilidade dos alunos surdos. O curso está organizado de forma a expressar o conhecimento na Língua de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos. Além do desafio de buscar traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na Língua Brasileira de Sinais, está sendo realizado na modalidade a distância. Para possibilitar o cumprimento desse duplo desafio a participação dos surdos no processo de planejamento e operacionalização tem sido fundamental.



Essa proposição está em consonância com as políticas afirmativas que o nosso país vem assumindo nas últimas décadas. Em observância ao Decreto 5626/2005, o curso de Letras Libras busca garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio de formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inclusão no mercado de trabalho. Os professores formados neste curso irão atuar na formação de professores em nível universitário, na formação de fonoaudiólogos e na formação básica de alunos surdos e ouvintes. Essa formação passará pela Língua de Sinais que inclui aspectos sociais, culturais e políticos. Assim, os surdos estarão atuando neste mercado de trabalho falando sobre a língua usada por eles mesmos. Para viabilizar a formação foi necessário o desenvolvimento de diversas ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, que possibilitassem disponibilizar os conteúdos em Libras e favorecer o processo de comunicação.

32



PALAVRAS-CHAVE: educação a distância – educação de surdos – formação de professores – tecnologias para acessibilidade.

Introdução

A licenciatura em Letras Língua Brasileira de Sinais – Libras – é um curso de graduação que passa a fazer parte do conjunto de licenciaturas em Letras oferecidas pelo Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, a saber, Português, Alemão, Espanhol, Inglês, Francês e Italiano que tem por objetivo formar professores qualificados para atuar no ensino de línguas.

Os alunos do Letras Libras receberão a titulação da UFSC como licenciados em Língua Brasileira de Sinais para atuarem como professores desta língua em diferentes espaços educacionais. Esse curso forma o professor para o ensino da Libras como primeira língua ao lecionar para alunos surdos e como segunda língua ao lecionar para falantes de Português. É um curso que está sendo oferecido na modalidade a distância.

A modalidade a distância visa à democratização desse processo de formação. Diferentes regiões do país estão tendo a oportunidade de formar professores de Língua de Sinais dispondo da competência pedagógica e técnica de um grupo de profissionais com excelência na área, o que visa garantir o êxito do programa que atenderá a comunidade surda. O curso está sendo oferecido em nove pólos brasileiros: a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Catarina. Os convênios foram firmados com todas as instituições de ensino e instaurou-se o processo seletivo. O curso de Letras Libras é uma ação da Universidade Federal de Santa Catarina juntamente com essas instituições conveniadas e com o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Especial. Cada instituição tem 55 alunos e no pólo UFSC são 60 alunos. O curso está organizado na forma de rede, integrando 9 pólos em diferentes regiões do país, totalizando 500 vagas.

Essa proposição está em consonância com as políticas afirmativas que o nosso país vem assumindo nas últimas décadas.



Em observância ao Decreto 5626/2005, o curso de Letras Libras busca garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio de formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inclusão no mercado de trabalho. Os professores formados neste curso irão atuar na formação de professores em nível universitário, na formação de fonoaudiólogos e na formação básica de alunos surdos e ouvintes. Essa formação passará pela Língua de Sinais que inclui aspectos sociais, culturais e políticos. Assim, os surdos estarão atuando neste mercado de trabalho falando sobre a língua usada por eles mesmos.

No âmbito da escola, as pesquisas indicam que a aquisição da Língua de Sinais no ambiente escolar é de fundamental importância para as crianças surdas. Quadros (1997) apresenta três papéis diferentes para a Língua de Sinais dentro do ambiente escolar: a Língua de Sinais como uma disciplina independente; a Língua de Sinais usada para ensinar a língua oral-auditiva; e a Língua de Sinais como a língua usada para trabalhar com as demais disciplinas escolares. Cabe salientar que essas funções são assumidas partindo do pressuposto de que a criança surda já domine a Língua de Sinais, ou seja, essa língua passa a ser tratada pedagogicamente após ser garantida a aquisição da mesma de forma natural e espontânea. É imprescindível também a formação de professores que partilhem do mesmo universo referencial das crianças surdas, para que elas possam estabelecer suas identidades e construir suas relações sociais, lingüísticas e culturais com seus pares.

As pesquisas da Língua Brasileira de Sinais têm trazido uma série de evidências quanto ao seu estatuto lingüístico (Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1997; Quadros & Karnopp, 2004). Os lingüistas reconhecem as Línguas de Sinais de diferentes países

como línguas naturais, no sentido lingüístico, ou seja, línguas que apresentam as propriedades das línguas humanas. Paralelamente aos avanços científicos, os surdos de diferentes países organizaram-se por meio de instituições representativas para convencer o poder público de que as Línguas de Sinais são línguas de fato que pertencem a grupos sociais que se espalham por diferentes países. No caso do Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – desempenhou esse papel. Ao longo dos últimos 20 anos, a FENEIS, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. A lei de Libras reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros. Nesse sentido, a lei desencadeia os direitos lingüísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua.

Considerando-se esses aspectos, o curso de Letras Libras tornou-se uma realidade e se justifica do ponto de vista legal, acadêmico, social e lingüístico. A sua criação é originária do trabalho de um grupo de especialistas da UFSC e da FENEIS, que se reuniram especialmente para este fim. O curso passou por todas as instâncias necessárias para ser aprovado. No momento da sua aprovação, a UFSC, representada pela reitoria, encampou a proposta e a levou ao MEC. A partir daí, iniciou-se um processo no sentido de garantir os recursos necessários para a sua implantação. A Secretaria de Educação Especial junto à Secretaria de Educação a Distância do MEC liberaram os recursos financeiros e o curso se tornou uma realidade.



Organização do curso

Na perspectiva educacional, pensar em educação de surdos é considerar, entre outros aspectos que representam as experiências visuais das pessoas surdas, a sua Língua de Sinais. Os surdos aprendem por meio da sua língua. Há vários relatos de surdos que expressam o quanto o mundo passou a ter significado a partir do momento em que puderam se expressar e ter escutas em sinais. Diante das perspectivas lingüísticas e educacionais, a língua de instrução do Curso de Letras Libras é a Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, esse curso reflete a política lingüística atual na educação de surdos. O curso está organizado de forma a expressar o conhecimento na Língua de Sinais, bem como, a captar as formas de ensinar e aprender dos surdos. O curso é de Letras, licenciatura em Língua Brasileira de Sinais, assim, é um curso que tem o compromisso de formar professores dessa língua. Além do desafio de buscar traduzir essas formas de ensinar e aprender dos surdos na Língua Brasileira de Sinais, está sendo realizado na modalidade a distância. Para possibilitar o cumprimento desse duplo desafio a participação efetiva dos surdos no processo de planejamento e operacionalização tem sido fundamental, pois consideramos que somente quando os próprios surdos participam do processo de tomada de decisões sobre os caminhos que devem ser seguidos, é possível garantir uma forma diferente de pensar a educação de surdos. Pensar um curso de Letras Libras requer pensar um curso a partir de um jeito surdo de entender os conceitos e processar o conhecimento. O desafio da formação de professores de Língua de Sinais passa pela própria língua e envolve, também, as formas de produzir e visualizar o conhecimento.



Planejar e gerir um curso com estas características torna-se um desafio diário para todas as equipes envolvidas, considerando, em especial, o ineditismo desta formação. O curso de Letras Libras é o primeiro curso da América Latina a ser oferecido prioritariamente a alunos surdos.

Nesta formação o currículo é entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas.

Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir currículo como *o projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.* (SACRISTÁN, 2000, p.34)

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica está ancorada nos conteúdos, nos formatos e nas condições da cultura surda. O currículo foi proposto considerando as condições histórico-sociais dos estudantes. Entendemos que é preciso que se busque uma educação que ajude o homem a recuperar os vínculos coletivos, a solidariedade, o respeito pelo outro, a capacidade de se inconformar com as injustiças sociais. Nesse sentido, é necessário que se construa uma concepção multicultural de conhecimentos e de direitos humanos. Na questão curricular isto deve se expressar na ampliação da compreensão dos elementos de poder envolvidos na seleção do conhecimento escolar. As questões do poder e da dominação se expressam em toda a realidade social. Severino (2001, p. 52) afirma que há um elemento que marca a peculiaridade humana: o poder. Segundo este autor:



...a sociedade é impregnada por um coeficiente de poder. Os indivíduos não se justapõem em condições de simétrica igualdade mas se colocam hierarquicamente, uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política.

Entendemos que todo conhecimento é político, pois pode servir à promoção da justiça, da liberdade, da melhoria de vida ou pode servir à submissão e à dependência. Se considerarmos o currículo apenas como uma listagem de conteúdos que todos os sujeitos devem saber, deixa-se de lado uma questão fundamental: o encobrimento das realidades de poder e de conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo.

38



O currículo no Curso de Letras Libras é compreendido a partir de uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Sacristán (2000) nos remete a esta reflexão, argumentando que “não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”. Afirma, ainda, que o tema central da análise de prática de ensino está em ver como se cumpre a função cultural da escola. Em nosso entendimento, isso significa, compreender que o currículo traduz marcas impressas de uma cultura nem sempre visíveis, mas que estão latentes nas relações sociais de uma época.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário

reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. (FORQUIN, 1993, p.10)

Em síntese, reafirmamos que é necessário pensar o currículo sem esquecer duas questões fundamentais: a cultura e o poder, diretamente imbricados na discussão sobre o currículo. Temos claro, também, que se torna fundamental reconhecer a instabilidade do currículo, pois é da natureza do currículo a instabilidade. Apostar na idéia de currículo instável é acreditar que “as substanciações objetivas da cultura não podem ser consideradas como definitivas e absolutas, mas interpretáveis ou provisórias em relação às circunstâncias nas quais foram construídas.” (SACRISTÁN, 1999, p. 157)


O currículo do Curso de Letras Libras está organizado em períodos, com disciplinas que privilegiam o estudo da Libras. Os conteúdos das disciplinas são disponibilizados em três meios: a) Material didático impresso (Caderno de Estudo); b) Material didático *on-line* (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA); c) Material didático em DVD/vídeo. Os materiais didáticos constituem-se em importantes canais de comunicação entre os alunos, a proposta pedagógica e a instituição promotora. Por isso, são dimensionados respeitando as especificidades da realidade sócio-econômica e cognitiva dos alunos e da modalidade de educação.

A carga horária presencial das disciplinas, aproximadamente 30% do total, é desenvolvida a partir das seguintes atividades: a) Aulas por meio de videoconferência: essa ferramenta é utilizada



pelo professores para ministrar aulas, apresentar seminários, debater temas, entre outras atividades didático-pedagógicas. b) Encontros obrigatórios entre os alunos e professores tutores nos pólos regionais; c) Avaliações presenciais das disciplinas.

A carga horária a distância, aproximadamente 70% do total, é desenvolvida com o auxílio das seguintes mídias: a) Caderno de Estudo: contempla as orientações de estudo para cada uma das disciplinas; b) Ambiente virtual de ensino-aprendizagem: disponibiliza os conteúdos de cada disciplina em Libras; e c) DVD: aprofunda uma temática específica de cada uma das disciplinas.

40  A concepção pedagógica parte do princípio que a projeção de um curso à distância requer a consideração das especificidades dessa modalidade de ensino. Em um curso a distância, é necessário utilizar diversas estratégias de ensino que envolvam os atuais meios de comunicação para mediar o processo de ensino-aprendizagem. A escolha das mídias na educação a distância é um ponto chave para o sucesso do curso. Segundo Moore (2007) para termos um programa de educação a distância de qualidade é necessário especialização e tempo na análise das mensagens educacionais a fim de determinar qual a melhor combinação de mídias para chegarmos a um melhor resultado.

No caso específico do Curso de Licenciatura em Letras Libras é necessário considerar, além das características do ensino a distância, as particularidades desta língua. Nesse sentido, a proposta pedagógica deste curso ancora-se em três princípios para a formação na modalidade a distância: a interação, a cooperação e a autonomia.

A idéia é de que tais princípios sejam considerados como meta para orientar o percurso teórico-metodológico do curso. Estes princípios demarcam o referencial conceitual para a estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação. Além de nortear a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem são o referencial básico para toda a equipe multidisciplinar, envolvida na construção dos materiais didáticos.

É importante destacar que estes três princípios: cooperação, autonomia e interação estão articulados porque são interdependentes. A cooperação neste projeto é condição básica para o seu funcionamento. A modalidade EaD requer ação conjunta de equipes multidisciplinares, e por sua natureza somente se faz com base nos princípios de interação e autonomia e no caso do Letras Libras contamos com a participação de surdos em todas as etapas do processo.

Nos processos de ensino-aprendizagem os participantes (alunos e professores) desenvolvem habilidades e conhecimento compartilhadamente, uns com os outros, superando suas limitações e dificuldades coletivamente. Nessas situações, operam com os objetos de conhecimentos e com ferramentas e podem, além de observar os efeitos de suas interações, compartilhar o processo, os resultados e as dificuldades. Ou seja, os estudantes precisam ser ativos, criativos e participativos. Ser capazes de estudarem sozinhos, mas também de estudarem em pequenos e grandes grupos.

Partimos do pressuposto que no Curso de Letras Libras todas as ações são constantemente repensadas e geram novos encami-



nhamentos. Todos os grupos envolvidos participam de fóruns de discussão e a partir das experiências vivenciadas reflete-se sobre as estratégias e conteúdos a serem desenvolvidos.

Equipes Interdisciplinares

A educação a distância exige o trabalho de equipes interdisciplinares. No Letras Libras temos as seguintes equipes: pedagógica, hipermídia, produção gráfica, vídeo, videoconferências, acompanhamento da aprendizagem do aluno (tutores, professores e monitores) e a gestão financeira. Todas estas equipes estão sob a coordenação geral do curso.

42



A equipe pedagógica está localizada no Centro de Ciências da Educação, parceiro neste projeto. É responsável pelos processos de formação, desenvolvimento dos materiais e avaliação do curso. Esta equipe é constituída por especialistas em educação a distância e pelos designers instrucionais. Os designers são: um aluno, surdo, de mestrado em educação, desenvolvendo sua pesquisa em literatura surda; dois doutorandos, surdos, em educação que desenvolvem pesquisas sobre a formação de professores de Língua de Sinais e a história da educação de surdos no Brasil; uma mestra em educação que desenvolveu sua pesquisa na área da interpretação de surdos e uma doutora, surda, em informática educativa (todas bolsistas da UFSC).

O designer instrucional e os especialistas em EaD atuam como colaboradores na definição das estratégias de aprendizado, criando uma metodologia de ensino baseada no aprendizado “visual” como diferenciador do aprendizado tradicional. Eles

participam dos processos que incluem a preparação dos materiais *on-line*, digital e impresso, ou seja, todos os conteúdos passam por esta equipe que organiza e acompanha a sua implementação e desenvolvimento no curso. Essa equipe trabalha, colaborativamente, junto aos professores autores e equipes de produção (hipermídia, vídeo e produção gráfica) no planejamento e execução das ações didáticas do curso e preparação dos materiais (elaboração de hipertextos, planejamento das atividades de avaliação, aprovação dos roteiros do DVD/vídeo, elaboração dos cadernos de estudo). Participa também do processo de produção dos materiais desde a chegada dos textos elaborados pelos professores até sua implantação no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, finalização dos materiais impressos e produção dos DVDs.

Além disso, os designers perceberam a necessidade de incluir no ambiente virtual um dicionário de Libras. Isso se deu, porque, há muitas variantes da Língua Brasileira de Sinais nos diferentes estados envolvidos no curso. Além disso, muitos sinais estão sendo criados ao longo da implementação do curso e o dicionário compartilha entre todos os pólos os significados dos mesmos.

Essa equipe também é responsável pela formação dos professores das disciplinas, os monitores e os professores tutores. Até o momento foram realizadas duas formações de coordenadores locais, duas formações presenciais das equipes de professores tutores, e formação continuada dos professores tutores por meio de videoconferência.

Paralelamente, a coordenação pedagógica está trabalhando no desenvolvimento e aplicação dos instrumentos de avaliação



do curso, pois consideramos que pelo ineditismo da ação a avaliação torna-se fundamental, trazendo subsídios para o repensar do processo educativo.

A equipe de hipermídia, composta por professores do Curso de Design do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, trabalha com o ambiente virtual de Ensino-Aprendizagem do curso de Letras Libras customizando-o e adaptando-o para refletir a Cultura Surda. Desenvolve hipertextos, animações e ilustrações para compor os materiais didáticos digitais que são disponibilizados no AVEA, de acordo com o que foi preparado pela equipe pedagógica, incorporando os vídeos em sinais produzidos pela equipe de vídeo. Além disso, procura implementar o curso na perspectiva visual, incluindo a possibilidade de gravar no ambiente as atividades dos alunos produzidas na sua própria língua.

44



Os DVDs das disciplinas são produzidos por uma equipe de vídeo do Curso de Jornalismo do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC. Os roteiros se baseiam no material encaminhado pelo professor autor e passa pela aprovação dos designers e dos professores das disciplinas. Depois disso, todas as filmagens são feitas com atores surdos usuários da Língua de Sinais e por tradutores da Língua de Sinais. Esse trabalho envolve vários processos de tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais para garantir o acesso ao conhecimento na sua própria língua. Os vídeos são, então, editados e o DVD é gravado e produzido para os 500 alunos.

Sistema de Acompanhamento à Aprendizagem do Aluno

O sistema de acompanhamento à aprendizagem do aluno conta com os professores e monitores das disciplinas e os professores

tutores. Cada professor tutor é responsável pelo acompanhamento de até 30 alunos e mantém contato direto com os professores e monitores das disciplinas.

O professor é responsável pelo planejamento e operacionalização de toda disciplina; acompanha, junto com os professores tutores e monitor, o processo de aprendizagem dos alunos; participa dos fóruns de discussão e do bate-papo; realiza os encontros presenciais por meio de videoconferências e planeja as avaliações.

O professor tutor atua como um mediador entre os professores, alunos e a instituição. Cumpre o papel de auxiliar do processo ensino e aprendizagem, ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, avaliar os alunos e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos. É licenciado em Letras, com conhecimento em Libras e atua junto ao Pólo Regional, 20h por semana, sendo responsável por até 30 alunos. Mantém contato com seu grupo de alunos via ambiente virtual de ensino-aprendizagem e diretamente ao realizar encontros presenciais obrigatórios com seu grupo ou atender solicitações individuais de alunos que se deslocam até o pólo na procura de orientação para seus estudos. Acompanha o aluno em todas as disciplinas do curso, podendo permanecer com o grupo até a certificação final.

O monitor da disciplina realiza seu trabalho sob a orientação direta do professor. A principal função do monitor é apoiar o professor da disciplina e mediar as informações entre o professor e o professor tutor. Na prática, o processo acontece da seguinte maneira: os alunos entram no ambiente virtual, discutem com os professores tutores sobre temáticas específicas relacionadas com



o conteúdo da disciplina. Caso o professor tutor tenha dúvidas sobre algum conteúdo, ele entra em contato com o monitor da disciplina. O monitor faz uma intermediação entre os professores tutores e o professor da disciplina.

Recursos Tecnológicos

O curso está baseado em um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) de caráter livre, chamado MOODLE, utilizado por um grande número de países, o que garante seu contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento. Entretanto, este sistema precisou ser customizado e adaptado para incorporar, tanto em sua interface gráfica quanto em sua estrutura de funcionamento, características que refletissem a alma do curso, ou seja, a Cultura Surda. Desta forma, as equipes de design gráfico e de hipermídia trabalharam de forma integrada com as outras equipes de desenvolvimento do curso para criar e implementar o AVEA do curso Letras Libras. A partir da interação de todas as equipes, ressaltando-se a importância da participação dos designers instrucionais surdos, foram definidos os conceitos que deveriam ser transmitidos no AVEA, que consistem em: amigável, interativo, motivante, dinâmico e funcional. Também era necessário expressar a idéia de celebração devido aos surdos brasileiros terem alcançado tão importante feito.

Visando atender esses objetivos foi realizada uma série de desenvolvimentos no AVEA. Inicialmente, foi planejado um site aberto, que chamamos de pré-login, que inicia com uma animação representando a abertura de uma cortina, resgatando a idéia de uma celebração (Fig. 1).



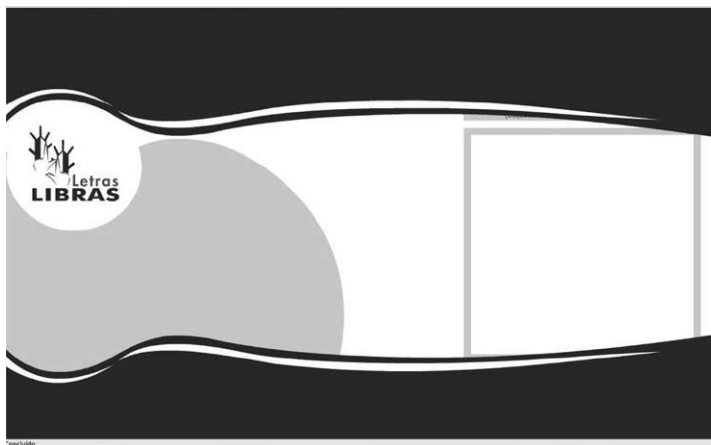


Fig.1 - Abertura da Cortina, animação de entrada do site Letras Libras

Assim que a animação termina, o site pré-login aparece trazendo três diferentes formas de comunicar as informações do curso: em Libras, em escrita de sinais e em Português escrito. Utilizou-se como ícones a própria escrita de sinais devido ao seu aspecto visual e também como forma de divulgar esta nova forma de comunicação (Fig.2). Este site está baseado em HTML, PHP e Flash.

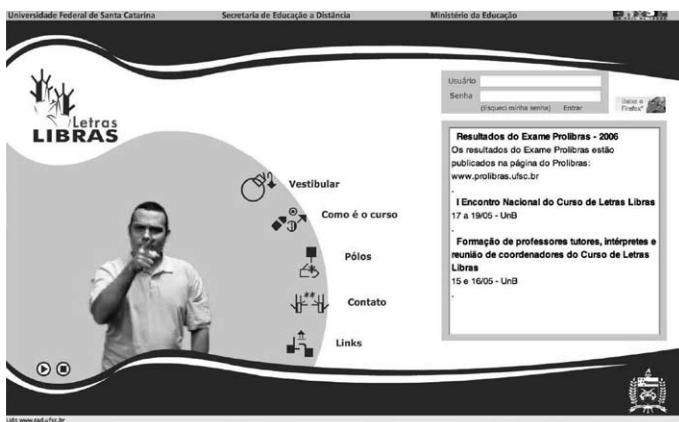


Fig.2 - Site Letras Libras

A partir deste *site*, o usuário do curso entra com os dados de *login* e senha para acessar o AVEA (Fig. 3). A customização da interface gráfica, ou tema, do MOODLE foi guiada pelas definições durante o processo de criação da identidade visual do curso. O uso intenso de ícones em escrita de sinais reflete também um diferencial que o curso traz em introduzir a escrita de sinais além do estudo dos movimentos de sinais. Assim, cada comando de menu tem seu significado equivalente em escrita de sinais.

Para atender as especificidades do curso foram feitas modificações no tema padrão do MOODLE, por meio da edição de arquivos de definição de folha de estilos (CSS) e adição de elementos gráficos. Alguns aspectos gráficos não puderam ser alterados diretamente com as definições do tema, sendo necessária a edição do código-fonte de módulos e outros pontos modificáveis da plataforma. Uma parte específica do AVEA que precisou ser modificada foi a forma de exibição das disciplinas, que de uma exibição em forma de tópicos passou a ser exibida em abas, o que diminui a informação exibida ao aluno em cada etapa de seu estudo. Todo esse processo garante aos alunos surdos a acessibilidade aos materiais.

A lógica de navegação do MOODLE também foi alterada devido à necessidade de criar diferentes espaços colaborativos para garantir a comunicação de usuários específicos e visando garantir a colaboração e troca entre todos os envolvidos. Exemplificando, os estudantes entram no espaço de seus pólos onde encontram seus tutores, professores e também seus colegas de pólo. Os estudantes encontram todos os colegas dos outros pólos quando acessam as disciplinas. Já os coordenadores, ao entrarem no AVEA encontram-se no espaço de coordenadores, tendo privacidade para comunicar-se entre si.



Fig.3 - AVEA Letras Libras



Outra importante modificação foi feita nas ferramentas de comunicação síncrona para incorporar a presença de vídeo como forma de interação. Esta mesma introdução de vídeo foi feita na ferramenta Tarefa para possibilitar o envio de tarefas por vídeo diretamente pelo sistema (Fig. 4). Neste caso foi desenvolvida uma ferramenta para gravação e envio de arquivos de vídeo para servidor. Esta adaptação foi feita baseada na tecnologia Flash-Red5.

Desenvolvemos especialmente para este curso a ferramenta denominada de “Hiperlivro”, com modificação do módulo livro do MOODLE original. Esta ferramenta permite o desenvolvimento e edição colaborativa de hiperlinks de conteúdo didático, possibilitando a criação, em formato hiperlink, de várias páginas, links, glossários e listas de referências bibliográficas, além de permitir a criação de vários caminhos de visualização do conteúdo (Fig. 5).

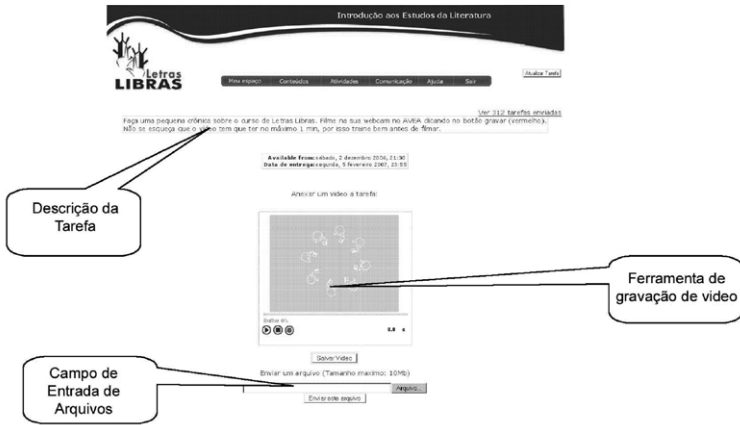


Fig.4 - Gravação de vídeos na ferramenta Tarefa

50



Uma importante adaptação realizada no AVEA foi guiada pela forma de desenvolvimento das disciplinas, como meio de permitir o trabalho colaborativo entre as diferentes equipes. As disciplinas são planejadas e seus materiais são criados em Núcleos de Estudos Colaborativos, chamados NUVECs. No momento em que as disciplinas estão completamente planejadas e implementadas nos NUVECs, estas são replicadas para o espaço das disciplinas reais, onde são acessadas pelos estudantes, professores tutores, monitores e professores. Desta forma, temos as disciplinas mestres que podem ser replicadas, fazendo-se as modificações necessárias, a cada nova edição do curso. Os NUVECs permitem, também a avaliação dos formatos de disponibilizar o conteúdo durante o processo de implementação.

Assim, com estas adaptações e modificações, o AVEA do curso Letras Libras reflete as características necessárias para permitir a interação de seu público-alvo, os surdos.

http://www.ead.ufsc.br - Mozilla Firefox

HIPERMÍDIA

TÓPICOS DA DISCIPLINA

Apresentação | **conteúdos** | Atividades

conteúdos > **As identidades surdas multifacetadas**

6.1 Atividade 5

6.4 Texto

Estamos agora olhando para os fundamentos da educação de surdos, especificamente para o fato de que a identidade surda segue um processo que poderíamos dizer tratar-se de uma unidade fictícia, provocada pela diferença cultural. Alguns pontos promovem a representação de diferentes identidades. Primeiramente vamos conhecer a [luta intersticial](#)! As trocas interculturais também serão sempre constituidoras de múltiplas identidades. Cumpre notar que não é a intenção fazer aqui uma tipologia das categorias, pois estas poucas citações de identidades não esgotam todas as diferenças de identidades surdas [Vamos refletir mais sobre o assunto](#)


Fig.5 - Hiperlivro



Impacto social do curso de Letras Libras

A Lei de Libras 10.436 define que a Língua de Sinais deve ser incluída no currículo dos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia, estendendo a possibilidade de sua inclusão a todas as licenciaturas. A disciplina deve ser ministrada por um profissional que seja competente na Língua de Sinais e tenha habilidade de interagir com os alunos observando o nível lingüístico dos mesmos. Tal profissional deve conhecer profundamente a cultura surda e suas perspectivas históricas, lingüísticas e culturais, em âmbito nacional e internacional. A disciplina deve envolver questões relacionadas à Língua de Sinais, à comunidade surda (aspectos sociais, culturais e políticos) e a relação com o intérprete da Língua de Sinais.

A exemplo do impacto da legislação, no estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Catarinense de Educação Especial, foi implantada uma política de educação de surdos com o seguinte objetivo: reestruturar a política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da Libras de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes e que proporcione ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino.

52  A nova política de educação de surdos prevê professores bilíngües (Língua de Sinais e Português) para o ensino de Português como segunda língua, professores surdos de Língua de Sinais para o ensino dessa língua como primeira e segunda língua e intérpretes de Língua de Sinais.

O curso de Letras Libras visa atender as demandas crescentes, em nível federal, estadual e municipal formando professores de Língua de Sinais com qualidade. É um curso de graduação que inclui os surdos brasileiros nas universidades públicas brasileiras, em um Centro Federal de Educação Tecnológica e no Instituto Nacional de Educação de Surdos e apresenta repercussões na inclusão de alunos surdos em todos os níveis educacionais.

Considerações finais

O curso de Letras Libras tem o compromisso de formar professores de Língua de Sinais. Isso acontece da mesma forma que os

demais cursos de Letras da UFSC, uma vez que o modelo é de licenciatura única, ou seja, o aluno opta pela língua que estudará no curso de Letras. Assim, o curso de Letras Libras não formará alunos para o ensino de Língua Portuguesa, pois há o curso de Letras Português. Isso é muito importante nesse curso, pois os alunos surdos que o frequentam não tiveram a oportunidade de um ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ao longo de sua escolarização e processam o conhecimento na Língua de Sinais Brasileira. Com essa compreensão histórica e cultural, este curso apresenta-se integralmente na Língua Brasileira de Sinais para garantir que o aluno surdo compreenda e construa seu processo de aprendizagem sem, necessariamente, depender do domínio da Língua Portuguesa. A licenciatura única, neste caso, é oportuna, além de se adequar ao padrão dos cursos de Letras oferecidos pela universidade. Esta é uma forma concreta de inclusão social de minorias lingüísticas e de garantir formação gratuita com qualidade.

O curso de Letras Libras está desenvolvendo um aparato técnico que compreende aspectos da tecnologia visual relacionada às formas lingüísticas das línguas de sinais e aos processos de organização do conhecimento elaborados pelos sujeitos surdos. Desta forma, está se conquistando também, com o curso, uma implementação gradativa de sistemas de complexidade de linguagens tecnológicas que se constituem em fontes nacionais de pesquisa aplicada. A área de design e de hipermídia estão operando com tecnologias de ponta e sistemas de comunicação de extrema importância para o desenvolvimento da educação a distância na UFSC.

Espera-se, através do desenvolvimento deste curso, que se potencialize e dinamize o campo de pesquisa com vistas à me-



lhoria da vida dos surdos e dos cidadãos em geral. O processo atual desencadeará a criação de cursos presenciais espalhados por todo o país. Isso garantirá a formação qualificada de professores de Língua de Sinais, prioritariamente, para surdos, como prevê o Decreto nº 5.626. Os surdos trazem consigo a experiência de uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais, uma língua não oral-auditiva, manifestação lingüística própria deles mesmos em sua forma mais autêntica de produção. Os direitos lingüísticos dos surdos brasileiros a partir da Lei de Libras nº 10.436 e do Decreto nº 5.626 passam a garantir a inclusão dos surdos na sociedade brasileira, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento em sua própria língua e garantindo-lhes o exercício à cidadania. O curso de Letras Libras inclui os surdos no ensino superior brasileiro com qualidade, direito nunca usufruído antes por essa minoria social, e conseqüentemente possibilita a sua inclusão no mercado de trabalho.

54



Referências Bibliográficas:

- FERREIRA-BRITO, *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1997.
- QUADROS, R. M. de. & KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004
- FORQUIN, Jean-Calude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- SACRISTAN, J. G. e GOMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. cap. IV.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras*. Florianópolis: UFSC, 2006.





Capítulo 3

Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola¹

CAROLINA HESSEL SILVEIRA²

PATRÍCIA LUIZA FERREIRA REZENDE³

¹ Parte deste trabalho foi apresentada no II Seminário Nacional da Pedagogia Surda realizado em novembro/2007 na Universidade Federal de Espírito Santo, em Vitória/ES. Aqui foram feitas as devidas modificações, com o acréscimo de análise de mais outra edição da revista Nova Escola.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: shcarol@terra.com.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: patyluizafp@yahoo.com.br

A apresentação deste trabalho é um desafio que se nos impõe, pois alerta para a temática da inclusão educacional dos surdos como é apresentada pela revista Nova Escola, em duas de suas edições, nas quais se lançam discursos que aprisionam e regulam as ações pedagógicas do professorado do país. As matérias que analisamos na referida revista expõem fatos sobre os surdos na chamada “inclusão” e conduzem os leitores a entenderem de modo errôneo a realidade educacional, não demonstrando as reais dificuldades dos surdos na “inclusão”.

O corpus deste trabalho são duas edições da revista Nova Escola, a saber:


1. Edição Especial n. 11, outubro/2006, capa intitulada *Inclusão: Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*, matéria intitulada *Além do silêncio*, p. 13 e 36 a 41.
2. Edição n. 206, outubro/2007, capa intitulada *Inclusão: é hora de aprender*, matéria intitulada *Inclusão, só com aprendizagem*, p. 38 a 45.

Como pesquisadoras do campo dos Estudos Culturais e nos valendo de premissas de teorizações foucaultianas, também podemos nos situar como sujeitos de lutas, de batalhas, de resistências. Diríamos também que nos encontramos imersos em um mundo de artefatos culturais, como a Língua de Sinais, metáforas da cultura surda, manifestações de poder surdo que nos dá possibilidade de sermos o que somos com toda a força: *ser surdo*.



O que vem a ser surdo ? Segundo os dizeres de Perlin e Miranda:

Este termo concorre não somente para mover-se e ligar-se à comunidade surda, mas também para a continuidade da exploração de novos níveis de significado (...). Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual (...). Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (2003a, p. 218)

58  Fazendo a análise de discurso sob perspectiva foucaultiana de uma reportagem da revista Nova Escola - considerada a principal fonte de informação do professorado neste país, portanto, exercendo também influência sobre os pensares e fazeres atuantes na educação de surdos - partimos do princípio de que tais discursos aprisionam e regulam as concepções pertinentes à educação de surdos, produzindo significados contraproducentes para os professores-leitores desta revista.

Temos o propósito de analisar os sentidos dos discursos em voga, pois não há discursos trazidos do nada, da escuridão e, em decorrência disso, encontramos em Foucault a possibilidade de pensarmos com liberdade sobre os fatos, os regimes, as verdades impostas pelos paradigmas da ciência; de irmos à busca no desvendamento destes fatos e regimes de verdades, alcançando assim as respostas para nossos questionamentos.

Na literatura de modo geral e nos meios de comunicação, há inúmeros discursos que são um verdadeiro aparato em nossa sociedade, tais como: discurso médico, discurso jornalístico, dis-

curso jurídico, discurso pedagógico, e todos estes podem adquirir sentidos diferentes entre si; um discurso pode interferir no outro campo do discurso, como por exemplo, o discurso jornalístico pode interferir no discurso pedagógico e, assim, também a revista Nova Escola pode interferir nas ações pedagógicas dos professores da educação de surdos.

Ao escolhermos a revista Nova Escola para análise, temos por objetivo entender a regulação e controle de ações pedagógicas através do discurso jornalístico. Temos a intenção de pesquisar os discursos descritos na revista em tela, os quais são preparados para serem aplicados à educação dos surdos. Portanto, nos compete fazer uma leitura crítica dos mesmos, pois podem controlar as ações pedagógicas dos professores atuantes na inclusão de alunos surdos no Brasil.

Michel Foucault oferece-nos suporte para entendermos que a revista Nova Escola pode enunciar, como verdades naturais, pressupostos para a educação. O discurso da “deficiência auditiva” incide de modo a colocar um modelo de sujeito surdo pelo discurso jornalístico, em um dos destacados meios de divulgação pedagógica do país. É importante verificar em que medida isto inviabiliza a nós surdos articularmos e difundirmos nossas formas culturais. Além do mais, esta revista contém os discursos dos “especialistas” da educação especial, da educação de surdos e se vale de um espaço de circulação de conhecimento para a formação de professores, contribuindo, assim, para fortalecer determinados paradigmas tomados como regimes de verdade.

O discurso jornalístico, como dispositivo pedagógico, é uma estratégia de governo ou controle do pensamento das populações, neste caso, os professores. A noção de governamentalidade de Foucault (1979) nos mostra a possibilidade de um olhar crítico



sobre os dispositivos pedagógicos que acabam por constituir os sujeitos surdos. Também devemos encontrar no referencial foucaultiano a possibilidade de ver a governamentalidade como um conjunto de estratégias, práticas, técnicas, exercícios que controlam uma determinada forma de poder sobre a população, o que, em questão, é o professorado, o alvo desejado pela revista Nova Escola. No caso de uma grande gama de professores, considerando que muitos ainda podem não ter conhecimentos sobre peculiaridades dos sujeitos surdos, a revista poderá exercer um controle sobre eles através de discursos prestigiados.

Em *A ordem do discurso*, Foucault escreve: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (2006, p.10).

Necessários e urgentes são os nossos discursos surdos, que podem ser considerados uma prática inferior, uma produção de menos valia (como mostra a nossa História) para as reluzentes e faiscentes páginas da revista, da mídia, com os seus dispositivos pedagógicos.

Estes dispositivos podem deixar passivos os professores que se sujeitam aos discursos jornalísticos como os “oficiais”. Isso é uma possibilidade inquietante. Se assumirmos esta postura, usando o discurso jornalístico como verdadeiro ordenador de práticas, como dispositivo de desenvolvimento de competências para o “atendimento” de surdos, podemos estar deixando que aconteçam vigilância e controle dos corpos surdos.

Os surdos, na Modernidade, se constituíram nos discursos como “deficientes auditivos”, com “déficit de audição”, além de outras terminologias, resultado de enunciados discursivos que, ao longo dos tempos, sofreram dentro de uma estratégia de menos

valia sobre o seu “ser surdo”. Assim mostram as páginas da revista quando se referem aos surdos, utilizando o termo “deficiência auditiva”, além do termo “libras” com letra inicial minúscula, apesar de citarem a expressão “Língua Portuguesa” com letras iniciais maiúsculas (como segunda língua para surdos), mostrando a inferioridade da nossa língua, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais.

São enunciados discursivos como este que constroem aparatos, estratégias e dispositivos que servem à imposição de práticas docentes como um regime de verdade, em que há os propósitos de intervir pedagogicamente nas competências e práticas do professorado.

É relevante, sob a perspectiva foucaultiana, analisar as implicações que este conjunto de aparatos, estratégias e dispositivos pedagógicos e jornalísticos pode provocar no controle de saberes sobre os corpos surdos.



Análise das matérias

A primeira matéria que analisamos se denomina *Além do silêncio*, antecedida pelo título “Deficiência auditiva”, e ocupa a página 13 e as páginas de 36 a 41 de número especial da revista sobre a temática *Inclusão*. É uma matéria fartamente ilustrada, com vários recursos gráficos de fontes diferentes, cores e diagramação. Na nossa análise, vamos destacar pequenos trechos do texto escrito acima mencionado, contextualizando-os e tecendo comentários sobre cada um.

“Quando danço para outras crianças, não ouço as palmas, mas sinto vibração e vejo, nos sorrisos, que elas são para mim” (p. 39 – depoimento de aluna surda dançarina)

Como se denota pela análise da primeira página da reportagem, a criança surda apresenta um discurso não condizente com a cultura surda, aparentemente por falta de um contato com elementos culturais que poderiam levá-la a uma identidade surda, em consequência do encontro surdo-surdo. Sobre cultura surda, é importante lembrar o que afirma Perlin: “Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emergente na problemática da diferença cultural própria.” (2004, p. 76)

A garota, ou ao menos, as pessoas que a assistem, pelo que se observa nas fotos, desconhecem outro tipo de aplauso muito utilizado pelo povo surdo: aplauso visual. A reportagem, por sua vez, não procurou abordar o aplauso visual, amplamente conhecido dentro da cultura surda, e forneceu, portanto, informações errôneas ou incompletas aos leitores dessa revista. Ademais, ainda que a garota não ouça as palmas, é temerário aceitar a idéia de que os surdos, ou quaisquer outras pessoas, sintam a vibração emitida pelas palmas.

“(...) A música e a dança são as linguagens da peça. Ela sente e interpreta orientada pelas ondas sonoras, mostrando que existe muita vida e agitação além do silêncio.” (p. 39)

Há séculos, a sociedade alimentou um mito de que os surdos, como vivem num “mundo do silêncio”, não possuem vida e agitação. Ora, o silêncio que a sociedade ouvintista atribui ao mundo surdo é outro “modus vivendi”, contrário ao mundo de agitação e de muita vida que as pessoas possuem. Não chega a ser cultura, mas sim um modo de vida. Faz parte da vida das pessoas fruírem vidas agitadas ou mansas e a escolha de um tipo de vida depende da situação e da vontade das pessoas. Não necessariamente o seu



silêncio significa vida mansa, como muitos pensam. Todos os surdos desfrutam de uma vida agitada dentro de seu “silencioso som”. Há associações de surdos, há teatro dos surdos, poesia surda, suas festas, seus passeios, há vidas agitadas como também há vidas mansas, sempre em conformidade com a sua cultura, o seu viver, enfim, com seu modo de viver diferente. O silêncio é uma invenção dos ouvintes.

Em verdade, a obsessão de muitas pessoas em normalizar os sujeitos surdos por meio de aparatos auditivos deriva de longos anos e é tamanha a força dessa obsessão que tais rótulos já se perpetuaram em vários meios de comunicação, principalmente nos vários filmes sobre surdos, que quase sempre incluem a palavra “silêncio” como “Filhos do Silêncio” (1986) e “A Música e o Silêncio” (1999). Ademais, houve um fato interessante em que foi realizado um desfile das surdas na Associação de Surdos, na qual a vencedora recebeu a faixa com os dizeres: “Miss Silenciosa”. Vê-se que alguns surdos aceitaram o termo pejorativo *Silencioso*, por falta de informação e, tendo pouco conhecimento de Português, não percebem a carga negativa da palavra. Isso nos reporta a uma afirmação de Wrigley: “o silêncio atribuído à surdez representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento.” (1996, p. 17)

“(...) As pessoas que não escutam são sensíveis à vibração do ar causada pelos ruídos e têm uma percepção extra que as faz reconhecer os ritmos e notar quando alguém aproxima. (...)” (p. 39)

A sensibilidade às vibrações do ar causadas pelos ruídos não é privilégio somente dos surdos, as pessoas ouvintes também sentem vibrações. Mesmo que tais vibrações sejam mais perceptíveis entre os surdos, isto não significa que façam parte da cultura surda. É apenas um traço natural sentir vibração e notar que alguém se



aproxima. Todo mundo notaria, com exceção dos distraídos e de pessoas muito envolvidas com alguma atividade.

“(...) *Ângela adora dançar. E precisa ter música (...).*” (p. 39 – depoimento de mãe de aluna surda)

Os surdos (não todos) também gostam de dançar, porém nem sempre a música é indispensável. Os surdos podem usar música quando quiserem e não é por causa dela que os surdos querem dançar. Eles até dançam sem ela e misturam a Língua de Sinais no meio de seus movimentos, para se divertirem. Nas boates, nos bares, nos locais festivos, os surdos não dizem que precisam da música para dançar, apenas usufruem o prazer da curtição e felicidade. Como disse Strobel:

A música, por exemplo, não faz parte de cultura surda, os sujeitos surdos podem e tem o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural. São raros os sujeitos surdos que entendem e gostam de música e isto também deve ser respeitado.

Respeitando a cultura surda, substituindo as músicas ouvintizadas, surgem artistas surdos em diferentes contextos como: músicas-sem-som, dançarinos, atores, poetas, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros. (2008, p.70)

“(...) *Na hora do recreio, Ângela exhibe coreografias para as amigas, que imitam seus movimentos sintonizados com o ritmo que sai das caixas de som. (...)*” (p.39)

Os ouvintes cadenciam sua coreografia ao som da música, o que não é o caso dos surdos. A coreografia da Ângela foi organizada e controlada por ouvinte. Não faz parte da cultura surda. O ideal - dentro da cultura surda - é a apresentação ao público do teatro



visual, a poesia surda e outros artefatos culturais elaborados por surdos. Fazemos nossas as palavras de Sérgio Lulkin:

Outra possibilidade, raramente posta à disposição, é dar lugar a um processo de criação, seleção, tradução e condução mobilizados pela *cultura visual*, sensibilizada pela plasticidade no espaço. O som se impõe para fornecer o *input* para estes espectadores ouvintes que talvez fossem levados a outra percepção sem os componentes sonoros, numa produção que privilegiasse as linguagens visuais, onde não houvesse uma imposição da fonte sonora e, sim, uma opção de acesso à apresentação cênica, onde fosse oferecido um código visual, um código dos corpos, das configurações do espaço, das possibilidades estéticas que estariam mais centradas na imagem, na produção cultural dessa “música” e menos centrados no som. Então, o privilégio seria de uma percepção e uma concepção que está muito mais presente na comunidade de pessoas surdas do que nas comunidades de ouvintes. Isto não quer dizer, de modo algum, que a comunidade de ouvintes ao redor dos surdos não tenha habilidade para perceber, produzir e compreender uma cultura visual. Pensar assim somente reinscreveria a deficiência “do outro lado”. Buscar uma aproximação com a diferença solicita atenção redobrada, uma escuta sensível. Sem essa escuta, a experiência visual resulta subordinada à percepção acústica. (1998, p. 46 e 47)

(...) Os especialistas do Cresa estão sempre em contato com os colegas da escola regular para tirar dúvidas e sugerir estratégias. (...) (p. 39)

É fato notório a sociedade demandar ajuda de “especialistas” para solucionar os problemas envolvendo os sujeitos surdos. Os



familiares, ao primeiro sinal de suspeita de surdez, buscam recomendações médicas para as dificuldades apresentadas. São raros os pais que procuram apoio de outras instituições destinadas ao desenvolvimento cultural dos surdos, tais como associação, universidades que têm profissionais surdos. E agora, no ambiente educacional, ainda que as escolas “especiais” se declarem bilíngües, é inegável que a maioria dos professores ainda retém uma mentalidade oralista. E, destes professores ou “especialistas”, muitos possuem estratégias baseadas no modelo ouvintista.

Contudo, o que se constata é que a sociedade não procura os surdos, verdadeiros conhecedores dos reais problemas do seu povo e quem mais possui estratégias em conformidade com a cultura surda e com o desenvolvimento pleno da sua capacidade de aprender e de reagir perante as dificuldades impostas pela sociedade. Atualmente, temos uma parcela grande de surdos graduados, pós-graduados, mestres, doutores em área da educação e lingüística, com a incumbência de realizar trabalhos neste campo. Contudo, é muito rara a demanda por esses profissionais surdos. Por que, então, os surdos, apesar de vivenciarem intensamente a realidade específica e disporem de conhecimentos fundamentais à sua comunidade não são chamados (ou são pouco chamados) a se manifestarem e fazerem parte dos espaços institucionais envolvidos com a educação dessa comunidade? De certa forma, continua a demanda por “especialistas” ouvintes. Gradualmente, entretanto, está havendo um processo de formação e abertura do espaço acadêmico para os surdos, como nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assim como pela instituição do curso de licenciatura de Letras Libras a distância, na Universidade Federal



de Santa Catarina, com nove pólos em alguns estados do Brasil, com duração de quatro anos.

“Se houver fotos e ilustrações na sala regular, não é preciso mais nada de especial (...).” (p. 40 – opinião de educadora)

O rótulo “especial” está tão enraizado no cotidiano da educação brasileira que os ouvintes não percebem a sua redundância. Ora, pode-se fazer uma comparação: seria o mesmo que dizer que basta instalar um aparelho de som na aula de música e tudo ocorreria a partir de sua presença.

Ter fotos e ilustrações ou outros elementos visuais faz parte da estratégia de aprendizagem dos surdos e condiz com a cultura surda, sendo necessário, portanto, que haja intérpretes e uso contínuo da Libras, e até mesmo professores surdos, para a exploração do contexto de figuras apresentado na sala de aula. Saliente-se, por oportuno, que, na reportagem, não são somente estratégias meramente visuais que visam à aprendizagem da matéria estudada, mas também se afirma a existência de:

“(...) a instrutora de Libras (que ensina Língua de Sinais); um professor com conhecimento em Libras (responsável por explicar os conceitos das diversas disciplinas com sinais) (...).” (p. 40)

E mais:

(...) A instrutora de Libras ensina os sinais que se referem ao contexto do conteúdo (...). Já o professor em Libras trabalha os significados desses conceitos e vocábulos. (p. 40)

Mais uma vez a reportagem nos mostra o quão inferior o surdo se apresenta no contexto profissional, já que no ambiente educacional foram observadas várias distorções, na nossa avaliação. Historicamente, fomos chamados para sermos o “dicionário ambulante” (de Libras) de muitos professores na escola e, na



maior parte, os ditos “professores especialistas”, como é o caso dos personagens consultados na reportagem, apenas orientavam os alunos a trabalharem com o sinal dado pelos surdos. Por que o surdo não pode desempenhar este importante papel de *professor* e não de mero *instrutor* – palavra com menor status profissional? Por que ele não pode explicar os conteúdos curriculares, como já acontece em várias escolas? Nesse último caso, os surdos já trabalharam com informações importantes apresentadas pela disciplina e mesmo assim não foram considerados, agraciados com o título de “professores” pelos docentes. Sempre os surdos foram considerados tecnicamente como instrutores, mas na verdade, atuavam como professores, apesar de poucos possuírem licenciatura.

No caso do discurso acima, apesar de se afirmar que o “professor de Libras” trabalha com conceitos, ignora-se que os surdos, ao atribuírem sinal a algo, estão de certo modo trabalhando com conceitos, já que muitos conhecem bem a gramática, os classificadores e outros elementos de sintaxe e de semântica da Língua de Sinais, ao contrário de muitos ouvintes.

É papel da professora de Língua Portuguesa ajudar todos a compreender e a elaborar textos escritos. Sua atuação é fundamental, porque em Libras não há conjugação de verbos nem preposições ou artigos (...) (p. 40)

“(...) Por isso, os alunos com deficiência auditiva têm atraso na escrita de quatro anos.” (p.40)

As duas citações acima nos levam a várias considerações. Há necessidade premente de resolver um dos maiores problemas da educação dos surdos: desconhecimento da grande maioria dos ouvintes a respeito de Libras e a conseqüente pouca importância que dão à gramática de Libras – vejam como a reportagem acentua “defeitos” de Libras – o que a língua “não” tem. Só vencendo esse

desconhecimento, os surdos terão um ensino à altura dos outros estudantes, de qualidade. Entendemos que o professor de Língua Portuguesa não deve ajudar os surdos a elaborar textos escritos como se tivesse a idéia de que os surdos dominam Libras dependendo da Língua Portuguesa. O princípio seria ensinar Língua Portuguesa considerando que ela é a segunda língua dos surdos, tal como se ensina Língua Inglesa aos ouvintes nativos da Língua Portuguesa. Em sentido comparativo, é como se o professor de Língua Alemã tivesse a função de ajudar todos os nativos de Língua Portuguesa a elaborar textos escritos em Língua Portuguesa, ignorando que sua gramática é diferente da Língua Alemã, incluindo aí a diferença de flexão de verbos entre essas línguas; nesse caso, os nativos de Língua Portuguesa teriam um atraso de quatro anos com relação à Língua Alemã... Teria cabimento isso? Quadros e Schmiedt explicam:

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – “a” língua da criança surda. A Língua de Sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (2006, p. 24)

A gramática de Libras difere muito da gramática de Língua Portuguesa e a Lingüística já mostrou que não há língua melhor que outra. O discurso remete à idéia de que Libras não supre o aprendizado da Língua Portuguesa, por apresentar “defeitos”. Ora, Libras não se presta ao serviço de ser Português sinalizado, não depende da



Língua Portuguesa, pois se trata de estruturações diversas. No caso da Libras, há elementos de sua gramática que a Língua Portuguesa não possui, tais como os classificadores, por exemplo.

Na verdade, o que ocorre é o fato de muitos professores ouvintes não serem fluentes em Libras para poder ensinar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, já que é necessária fluência para que os alunos surdos possam assimilar os conteúdos em sua língua nativa. Além disso, não é apenas fluência em Libras que os professores ouvintes devem dominar; é necessário o conhecimento profundo da gramática de Libras, sem o qual o professor ouvinte sempre vai achar que em Libras, *faltam* coisas, que em “Libras não há conjugação de verbos nem preposições ou artigos”, o que seria totalmente contraproducente aos atuais inúmeros estudos lingüísticos que apontam veementemente a Libras como a língua natural dos surdos, com gramática própria.

“Ela conhece suas limitações e as compensa com esforço”... (p. 41)

Seria a surdez ou o ser surdo uma limitação? Seria necessário compensar esta “deficiência” com mais esforços do que as pessoas ditas “normais”? É um perigo atribuímos ao ser surdo uma limitação de vida, que carecesse de esforços dispendidos para compensação de algo de menos valia, da deficiência. Os surdos, quando estão imersos na cultura surda, não atribuem ao seu ser surdo uma limitação, aliás, sentem grande orgulho do seu ser surdo, com aparatos culturais próprios e não sentem necessidade de se esforçarem para compensar a sua “deficiência”. Como bem disse Perlin a respeito:

Para os surdos uma questão de relações entre os surdos e de relações com outros grupos humanos, está em ser surdo. É



na pertença ao povo surdo que acontece um processo para a constituição de dinâmicas de poder: identidade, Língua de Sinais, políticas surdas, cultura surda, artes surdas. Para esta afirmativa valem os avanços presenciados no ambiente dos surdos, ou seja, os avanços nos campos da educação bem como o avanço socio-cultural-lingüístico que temos alcançado, os novos rumos, graças às pesquisas iniciadas e inclusive as com presença de pesquisadores surdos. (2003b, p. 117)

(...) *“Espero que ela tenha uma profissão, pois deficiência é problema”* (...) (p. 41 – depoimento de mãe de aluna surda)

A questão principal, a nosso ver, não é ter profissão, pois qualquer um, se quiser, pode ter uma. O mais importante é saber em que profissão o surdo vai atuar. É fato público e notório muitos surdos atuarem como auxiliares, montadores e outras profissões pouco qualificadas. É muito raro ter mão-de-obra surda com especialização maior, que exija mais preparo intelectual, e, quando esse preparo existe, o surdo não é contratado para exercer a sua habilitação plena, mas para um cargo menos exigente. Seria a mesma situação que um surdo formado em Medicina fosse contratado (por ser surdo) para exercer atividades de enfermeiro, por exemplo.

Atualmente, pela lei das cotas de acesso ao trabalho, os surdos, assim como outros grupos de “deficientes”, têm direito a uma porcentagem estabelecida previamente para ingressar em empresas de maior porte. O problema é que colocam tais surdos em setores que, muitas vezes, não têm nada a ver com a sua formação. E isso também vem ocorrendo nas escolas. Silveira critica essa situação:

(...) geralmente escolas de surdos têm poucos professores surdos e continuam contratando professores ouvintes para



trabalhar. Observo que há muitos universitários surdos que estão se formando ou estão quase no final da faculdade e nem são chamados para trabalhar. Ou quando se abre concurso, algum concurso não tem prova de LSB e ouvintes passam como os surdos ou superam os surdos com vantagens na classificação. Também têm surdos formandos em Pedagogia, Matemática, Artes, etc... que trabalham apenas com o ensino de LS. Por que não podem ser encarregados do ensino de Matemática ou Artes ou como professores regentes? Porque já têm professores ouvintes; aproveitam professores surdos apenas para ensino de LS, pois é próprio surdo, própria cultura, etc... Os professores surdos são aproveitados apenas para o ensino de LS! Como se a cultura dos negros se resumisse em dar aula só de capoeira ou dança afro; a cultura dos índios tivesse que se resumir a ensinar como pegar os peixes no rio e nada mais. (2006, p. 110)

72



No discurso da página anterior dito pela mãe da surda, observa-se que a mãe da garota tem uma visão paternalista que se contrapõe à identidade de “ser surdo”. É como se esta “deficiência” fosse um impedimento para exercer uma profissão. Falta a esta mãe um conhecimento de muitos surdos adultos que possuem uma “profissão” como pedagogos, advogados, mestres, doutores, montadores, auxiliares de máquinas, etc.

“Em sala, fale sempre de frente para o aluno surdo (se ele souber ler lábios), escreva no quadro e utilize textos escritos” (p. 41 – recomendações aos professores)

Este discurso contém um risco, pois dá a idéia de que não é necessário o uso de Libras como língua natural do surdo; seria mais conveniente que a revista discursasse: “Em sala, utilize a

Libras para o aluno surdo, escreva no quadro a escrita de sinais e utilize textos escritos”.

A leitura labial, como é sabido, nunca foi cem por cento perfeita e, mesmo quando se trata de surdos que têm melhor habilidade nela, não permite ao aluno uma compreensão global do que está sendo ensinado. Ademais, devemos notar que uma criança surda com parco domínio dos vocábulos da Língua Portuguesa não irá entender de forma plena a palavra emitida pelos lábios e isso influirá negativamente no desenvolvimento educacional da criança. Ela precisa mesmo é de uma língua que lhe permita o acesso pleno ao conteúdo curricular da escola e esta língua é a Libras. Lane nos esclarece sobre a dificuldade de leitura labial:

Considere-se, por exemplo, a dificuldade de uma criança de nove anos inserida num programa educacional para crianças surdas. O professor, que se encontra à frente, dirige-se à turma, mas a criança é típica e profundamente surda, ela dificilmente consegue compreender uma única palavra pela observação dos rápidos movimentos dos lábios do professor, mesmo as crianças com deficiências auditivas pouco profundas ou com aparelhos auditivos não conseguem perceber o professor. Um estudo demonstrou que no final da escolaridade os estudantes surdos da Grã-Bretanha não lêem melhor os lábios do que uma pessoa qualquer (apesar de todo o tempo de estudo dos estudantes). Experimente o caro leitor ligar a televisão para ver o telejornal da noite sem som e veja o quanto pode ser difícil ver televisão deste modo. (1992, p. 121-2)



Como o autor sugere para os ouvintes, agora vocês, leitores, também podem fazer a experiência de tirar o som da televisão e, sem *closed caption*, tentarem ler os lábios de quem está falando...

Estranha-nos que, após a criação da Lei Federal 10.436, de 24/04/2002 e sua regulamentação através do Decreto 5.626, 22/12/2005, que oficializam a Libras como língua natural dos surdos, ainda impere a “leitura labial” nesta reportagem, não dando destaque merecido a Libras.

Vejam agora o termo descrito na página 13, no quadro intitulado *Termos que você pode evitar*: “*SURDO-MUDO E MUDO: O surdo só não fala porque não ouve. O certo é dizer surdo ou pessoa com deficiência auditiva*”

Este discurso visa a orientar quanto às diferenças terminológicas corretas a serem utilizadas, mas, infelizmente, a reportagem peca por não colocar as diferenças entre estes termos “surdo” e “pessoa com deficiência auditiva”, pois são visões antagônicas. A revista trata estes termos como simples sinônimos, o que não condiz com as pesquisas atuais dos Estudos Surdos. Como bem disse Silveira, quando analisou notícias em jornais sobre surdos: “(...) temos o caso mais comum, que é ocorrerem as palavras “surdo” e “deficiente auditivo” como sinônimos, para não repetir. Provavelmente, os jornalistas não percebem o valor diferente que têm as duas expressões. Não são simples sinônimos.” (2006, p.4)

A segunda análise que realizamos foi de outra matéria da revista Nova Escola, intitulada *Inclusão, só com aprendizagem*, em edição do mês de outubro do ano de 2007, número 206, e nela percebeu-se que houve continuação de alguns discursos tradicionais sobre a educação de surdos. Vejam os trechos a seguir:

“(...) *A instrutora Rosely Oliveira ensina Libras para Heloísa Duarte e para a aluna Caroline Gomes na EM Cornélio Vaz de Melo. Depois, a professora usa também as mãos para contar histórias dentro da sala.*” (p. 42 – frases em destaque na matéria)

“(...) Antes, Caroline só imitava o que os outros faziam, sem autonomia. Por mais que nos esforçássemos para conversar, não sabíamos como agir”, lembra Heloísa (p. 42)

“(...) A menina, que até a chegada de Rosely só fazia garatuijas no papel, hoje reconhece letras e escreve o próprio nome.” (p. 42)

Conforme a matéria, Heloísa é professora da Caroline Gomes, de 6 anos de idade, a única surda na sala de aula numa turma com colegas ouvintes. A instrutora de Libras Rosely Oliveira está na escola três vezes por semana, trabalhando como monitora, auxiliando a professora no aprendizado de Libras, que por sua vez tenta repassar conteúdos em Libras na sala de aula. Questionamos esta forma de aprendizagem, uma vez que Caroline não tem acesso às peculiaridades da Pedagogia Surda na sala dita inclusiva. A política da Rede Municipal de Belo Horizonte é encaminhar alunos surdos para a rede regular de ensino com a presença de instrutores surdos, que apesar de terem importância na aprendizagem dos alunos surdos na escola regular, ainda não são suficientes, uma vez que, segundo a reportagem, a instrutora só comparece na sala de aula três vezes por semana, e ainda assim, também deve ensinar Libras à professora Heloísa. Isso dá a entender que essa ainda não é plenamente fluente em Língua de Sinais para transmitir conteúdos à aluna surda e, além disso, deve trabalhar simultaneamente com alunos ouvintes, ou seja, a Língua Portuguesa se encontra em predominância na sala de aula, inexistindo a Libras como língua dominante na sala inclusiva.

Onde está o intérprete de Libras na sala de aula? Onde está o professor surdo? Como já explicitamos anteriormente, há diferença entre Instrutor e Professor. Não desmerecemos a atuação da Rosely Oliveira na sala de aula, sua presença é inestimável para o aprendizado e identificação cultural da aluna Caroline, porém



questionamos esta forma de aprendizado na Política Educacional de Belo Horizonte, que não contempla as peculiaridades da Pedagogia Surda, ou seja, escolas de surdos, professores surdos, artefatos culturais e educacionais condizentes com o aprendizado pleno e significativo dos alunos surdos. Sobre as Políticas Educacionais de Inclusão, Lunardi afirma claramente:

O que interessa ser problematizado não é a presença do surdo ou dessa comunidade como um perigo preciso, mas os discursos que o colocam em relação a fatores de risco. Para o discurso da inclusão e, então, para a Educação Especial, é um risco os sujeitos deficientes não estarem ocupando um espaço nas escolas regulares; afinal, o fato de eles não estarem incluídos é um risco para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, enquanto sujeitos produtivos e úteis para o Estado. (2003, p.134)

76

Concluindo? Ainda há batalhas por longos tempos!

Como pesquisadoras do campo das lutas surdas, questionamos as linhas e as entrelinhas dos discursos da revista Nova Escola, provocando os novos saberes, os novos fazeres, os novos pensares. Numa revista, que é a que tem maior penetração e é a mais lida pelos professores de todo o Brasil⁴, num número especial sobre

⁴ A revista Nova Escola, criada em 1986, tem periodicidade regular desde sua fundação e, conforme informações nela inseridas, sempre efetuou vários convênios com órgãos oficiais para distribuição gratuita a escolas públicas. Conforme dados do site <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=24>, acessado em 26 de maio de 2008, tem uma tiragem de

“Inclusão” e numa matéria sobre inclusão que é chamada de capa, ainda encontramos tantos discursos que menosprezam o surdo, como um deficiente, como um “ser em falta”, precisando de “compensações”. Nós, surdos, devemos sempre ir à busca de outros campos, de outras batalhas, para sempre questionar, interrogar, contestar os regimes de verdade impostos por outros campos que não os nossos. Perlin retrata bem a nossa posição atual:

A experiência na diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pela diferença? O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de sobrevivência. A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos. Diferenças que unem enquanto posições de luta pela identificação cultural. Daí o povo surdo figurar no espaço da pedagogia dos surdos. (2006, p. 73)

Enfim, estamos nos espaços de negociação, com resistências e lutas para que seja prevalecido o nosso ser surdo com todas as peculiaridades possíveis para a construção e reconstrução de uma

697.600 exemplares, das quais 371.790 pertencem a assinaturas, e entre elas 159.533 são pagas pelo FNDE. A projeção do total de leitores, conforme o mesmo site, é de 1.233.000, sendo que nenhuma outra revista destinada para o público de professores no Brasil se aproxima desse número.



Pedagogia Surda, com constantes questionamentos em relação a discursos jornalísticos de larga penetração, como no caso, a revista *Nova Escola*, constituindo assim uma nova visão sobre a pedagogia das diferenças.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem de Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LULKIN, Sérgio. “O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada”. In: SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LUNARDI, Márcia. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis, MIRANDA, Wilson. “Surdos: o narrar e a política”. *Revista de Educação e Processos Inclusivos: Estudos Surdos*, n.5. Florianópolis: UFSC, 2003a.

PERLIN, Gladis. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Porto Alegre, 2003b.

PERLIN, Gladis. “Surdos: cultura e pedagogia”. In: LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana S. (Orgs.) *Invenção da Surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. P. 63 a 84.

QUADROS, Ronice Müller de, SCHMIEDT, Magali. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Gráfica Palotti – Brasília: MEC, SEESP, 2006.



SILVEIRA, Carolina Hessel. *Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras*. Anais do 2º. SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ulbra, 2006.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis: UFSC, 2006.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Lagoa Editora, 2006.

WRIGLEY, Owen. *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

Matérias analisadas

Edição Especial n. 11, outubro/2006, capa intitulada *Inclusão: Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*, matéria intitulada *Além do silêncio*, p. 13 e p. 36 a 41.

Edição n. 206, outubro/2007, capa intitulada *Inclusão: é hora de aprender*, matéria intitulada *Inclusão, só com aprendizagem*, p. 38 a 45.

Filmografia

Filhos do Silêncio (Children of A Lesser God). Direção de Randa Hainef. USA: Paramount Pictures Corporation, 1986. 1 filme (118 min), son., col.

A Música e o Silêncio (Jenseits der Stille). Direção de Caroline Link. Alemanha: Europa, 1999. 1 filme (110 min), son., col.





Capítulo 4

As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe

VILMAR SILVA*

* Professor do CEFET-SC

O exercício proposto neste ensaio é o de apresentar uma reflexão introdutória sobre as representações em ser surdo¹ no contexto da educação bilíngüe. Para tanto, (re)visito pressupostos políticos dos estudos pós-coloniais na tentativa de encontrar brechas para um outro olhar que não se localiza apenas no campo das representações hegemônicas das línguas orais, mas também em territórios simbólicos que se constituem a partir das Línguas de Sinais.

A dimensão política, aqui proposta, não se restringe às ações oficiais voltadas à educação bilíngüe, mas às relações de poder entre surdos e ouvintes. É uma política especificamente cultural que se



¹ Segundo Perlin (2003, p. 100), o ser surdo se constitui na própria experiência de si que não é outra coisa “senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os diversos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. Nesse sentido, Perlin e Quadros (2006, p. 171) levantam três aspectos que consideram determinante na formação do ser surdo “(a) a experiência (estar fazendo) no ato de transforma-se: faz-se experiência no contato com a diferença que está no outro surdo. É um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção; (b) a experiência (exportada) no ato do surdo dar: de sua experiência do estar sendo surdo ao outro surdo, identidades em questão de dependência, que têm a necessidade do outro igual e (c) a experiência de resistência ou fragmentação: é a experiência que acontece nas trocas com os ouvintes”.

refere às representações flutuantes e instáveis do ser surdo, que muitas vezes provocam embates e conflitos no espaço escolar.

As representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, ouvir e falar, traduzidas na prática pedagógica pelo ler e escrever tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranheza e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação. Entretanto, esse exercício não se localiza na lógica explicativa das oposições binárias – línguas de sinais/línguas orais, educação bilíngüe/educação monolíngüe –, mas na complexidade efêmera que transita entre esses extremos. A idéia é colocar em dúvida se a produção e a socialização do conhecimento acadêmico só são possíveis a partir da norma ouvinte. É na tensão provocada nos espaços de negociação entre surdos e ouvintes que se constrói este ensaio.

82



A Educação Bilíngüe na Pós-Colonialidade

A educação bilíngüe no Brasil pode ser compreendida a partir de uma insuficiência representacional sobre o ser surdo gerada pela política de homogeneidade e normalidade do mundo moderno em que os sujeitos que estão à margem encontram dificuldades de colocar em circulação as suas próprias narrativas. Dito de outra forma, o ser surdo, na maioria das vezes, não tem tido o controle sobre a sua própria representação frente às forças desiguais e irregulares de representação cultural no contexto escolar.

Contrapondo-se a essa lógica colonialista podemos encontrar outros discursos sobre a educação bilíngüe, dentre eles, o da crítica pós-colonial que emerge das lutas das minorias sociais. Segundo Bhabha (1998, p. 239), a análise pós-colonial formula

“suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade”.

O pós-colonialismo não se dá no campo das homogeneidades, normalidades e certezas históricas da modernidade, mas sim em suas contingências que são “freqüentemente os fundamentos da necessidade histórica de elaborar estratégias legitimadoras de emancipação” (Bhabha, 1998, p. 240). A diferença cultural² para os sujeitos que estão à margem não representa apenas uma estratégia de emancipação, mas de sobrevivência, tornando-se inevitável a construção de um outro olhar não agenciado³ à colonialidade.

² A diferença cultural como uma forma de intervenção política, “participa de uma lógica de subversão [...] nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, [...] designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado [...] intervém para transformar o cenário de articulação – não simplesmente para expor a lógica da discriminação política. Ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica de articulação, mas o topo da enunciação. O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria que resiste à totalização (BHABHA, 1998, pp. 227 e 228)”.

³ Segundo Ashcroft (2005, p. 8), o termo agência refere-se à “habilidade de atuar ou fazer a performance de uma ação. Na teoria contemporânea depende da seguinte questão: se os indivíduos podem começar uma ação de maneira livre e autônoma ou se as coisas que eles fazem são, de alguma forma, determinadas pelas maneiras nas quais suas identidades foram construídas. A agência é particularmente importante na teoria pós-colonial por se referir à habilidade que os sujeitos pós-coloniais têm em começar ações de engajamento ou de resistência ao poder imperial”.



Porém, esta construção não exige apenas uma mudança de conteúdos acadêmicos, mas de “uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais” (Bhabha, 1998, p. 240). As contingências também históricas são marcas “do espaço conflituoso mais produtivo, no qual a arbitrariedade da significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso social”, onde a reconstrução terá o seu real significado “se for reconstruída por aqueles que sofreram o sentenciamento da história” (Bhabha, 1998, p. 240).

Ao contrário da educação bilíngüe pautada nos pressupostos da modernidade, os estudos pós-coloniais se propõem a construir o conhecimento acadêmico a partir das margens, representando os próprios discursos dos sujeitos que estão nas margens. O intelectual surdo pós-colonial não apenas narra as suas histórias de resistência, mas também se alinha aos movimentos de resistência como uma estratégia de levar o olhar hegemônico a uma crise. Isto se dá, porque o discurso colonialista supõe representações e práticas de significação em que o ser surdo é visto como um sujeito incapaz, primitivo e incompleto. Este discurso coloca um eu ouvinte supostamente superior em relação a um outro não-ouvinte – o surdo – supostamente inferior. Segundo Skliar (1999, p. 7), essas práticas colonialistas criaram um “conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos”. No fundo o que o colonialismo fez e continua fazendo é expandir ainda mais sua dominação cultural, e isto não é uma mera coincidência: o colonialismo criou um objeto – o não-ouvinte – a ser manipulado para seu propósito clínico, cultural e econômico.

Mas, será que realmente existe um discurso colonialista que ordena e regula tudo sobre o ser surdo? Para Homi Bhabha esse discurso colonial que a tudo ordena e regula simplesmente parece ter sucesso em sua dominação sobre o colonizado. O sucesso aparente do discurso colonial está marcado pela resistência dos colonizados. A autoridade colonial sabe que a suposta diferença – os surdos são inferiores aos ouvintes – é uma ficção que pode ser minada pela resistência da população colonizada. Entretanto, esta resistência é simultaneamente reconhecida e negada pelo colonizador. De forma significativa, há uma tensão permanente entre a ilusão da diferença imposta pelo discurso colonial e a resistência dos povos colonizados. Para Bhabha, o poder colonial é ansioso, e nunca consegue totalmente o que quer. Isto é, não existe uma situação estável entre colonizadores e colonizados. Essa ansiedade abre uma brecha no discurso colonial, que pode ser explorada pelo colonizado.



O Agenciamento Lingüístico dos Movimentos de Resistência Surda

No Brasil, o processo de colonização na educação bilíngüe passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos de resistência surda, no final do século passado,⁴ passaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua acadêmica.

⁴ Dentre eles, destacam-se Perlin (1997); Quadros (1997); Skliar (1999); Souza (1998) e Fernandes (1990).

O agenciamento lingüístico foi uma das brechas encontradas, por esse movimento, para deslocar a Língua de Sinais Brasileira do campo da clandestinidade para o político. Este agenciamento unificou a organização política dos movimentos de resistência surda, captando, registrando e refletindo os interesses das comunidades surdas brasileiras. Ao trazerem a Língua de Sinais Brasileira para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da Língua Portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles a Língua de Sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino.

86

É importante compreender que este movimento não converge com as políticas monolíngües construídas pelos estados nacionais, como o caso do Brasil, muito pelo contrário, ela se apóia nas políticas pós-coloniais em que as línguas de grupos minoritários estão no mesmo *status* da língua oficial do país tanto no campo lingüístico como no político, social e cultural. Segundo Quadros (2006, p. 26), imagina-se que no Brasil todas as pessoas adquirem a Língua Portuguesa como primeira língua, ignorando que:

os falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos, as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e que temos, também, falantes, digo “sinalizantes” da Língua de Sinais Brasileira (os surdos e familiares surdos brasileiros).

Todas essas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngüe.

No caso dos surdos, o governo brasileiro, mesmo reconhecendo o estatuto da Língua de Sinais Brasileira – Lei 10.436/2002 –, impõe a Língua Portuguesa na modalidade escrita como a língua acadêmica. Ao definir esta política, cuja premissa é de que o uso da Língua de Sinais leva ao não uso da Língua Portuguesa, o governo gera uma política de exclusão dos surdos no meio acadêmico.⁵ Ao contrário do Brasil, no Canadá, por exemplo, dependendo da região, a língua acadêmica é o Inglês ou o Francês. Os canadenses por terem mais de uma língua oficial, ampliam as suas possibilidades de interação social e conseqüentemente de produção de sentidos.

O fato dos surdos poderem vir a ter uma língua acadêmica diferente da maioria do povo brasileiro não implica em uma ameaça para a nação, muito pelo contrário, amplia os espaços de interação entre surdos e ouvintes. Os surdos parecem “estrangeiros em seu próprio país” embora estejam em contato permanente com a Língua Portuguesa e, dependendo do contexto, a utilizam de diferentes formas. Nos estudos em Língua de Sinais Brasileira no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), quando algum educador ouvinte não compreende o que educador surdo falou em Língua de Sinais, o educador surdo

⁵ Para uma população de 5.735.099 surdos (censo IBGE/2000), tínhamos em 2006 apenas 2.428 surdos nas universidades brasileiras, sendo que destes 353 estão em instituições públicas e 2.075 em instituições particulares, o que corresponde a 0,042% de surdos no ensino superior (MEC/INEP/2006).



escreve na Língua Portuguesa para facilitar a negociação de sentidos. Essa postura dos educadores surdos acontece a partir de uma necessidade e não por imposição de uma política lingüística.

Porém, o exemplo anterior, não representa a complexidade da situação bilíngüe dos surdos no Brasil. Não podemos esquecer que a língua visual-espacial e oral-auditiva são de modalidades diferentes; a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais Brasileira; os surdos aprendem tardiamente a Língua de Sinais Brasileira; os surdos da zona rural, geralmente, não dominam sequer a Língua de Sinais Brasileira e são raros os surdos brasileiros que dominam a Língua Portuguesa com proficiência. Para Quadros (2006, p. 28)

88

Se não fosse a diferença na modalidade, todos teriam tranqüilidade em reconhecer as pessoas surdas enquanto bilíngües. Elas nascem no Brasil e, portanto, fariam a Língua Portuguesa. Convivem com os surdos, portanto, usam a Língua de Sinais Brasileira. No entanto, não é dessa forma que caracterizamos a situação bilíngüe dos surdos brasileiros, se é que podemos considerá-los genericamente com este *status*.

Portanto, compreender a situação bilíngüe dos surdos no Brasil exige, no mínimo, outros referenciais teóricos que não se situam apenas no campo da aquisição de uma segunda língua. Os surdos freqüentemente afirmam que a Língua Portuguesa, por ser de um sistema de representação diferente das Línguas de Sinais, não tem como ser a sua segunda língua. Para eles, as outras línguas visuais-espaciais, como por exemplo, Língua Americana de Sinais, deve ser a sua segunda língua, além disso,

propõem que os surdos devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita depois de aprenderem a escrita da Língua de Sinais Brasileira. Capovilla (2002, 256), corrobora com esta idéia ao explicar sobre a descontinuidade na aprendizagem de uma segunda língua por crianças surdas.

Na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre três contextos comunicativos básicos: a comunicação transitória consigo mesma (i.é., *o pensar*), a comunicação transitória com outrem na relação face a face (i.é., *o falar*), e a comunicação perene na relação remota e mediada (i.é., *o escrever*). Com isto todo o seu processamento lingüístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para essa criança há uma compatibilidade entre sistemas de representação lingüística primária (i.é., a língua falada) e secundária (i.é., a língua escrita alfabética).[...] da criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua Língua de Sinais primária na modalidade visual e quiroarticulatória (i.é., *quiro*, do Grego, *mão*). Mas, frente à tarefa de escrever, espera-se que o faça por meio de palavras de uma língua falada estrangeira – a *Língua Portuguesa* (grifos do autor).

Segundo Quadros (2006) há dois movimentos de resistência surda quanto ao uso da Língua Portuguesa, enquanto uma outra língua, e não como uma segunda língua. O primeiro é o movimento oposicional que se localiza dentro de uma perspectiva progressista de educação bilíngüe. Este movimento enfatiza a noção de diferença



cultural, porém, de forma estática, ignorando o papel das interações sociais no desenvolvimento político, histórico e cultural dos próprios surdos. Seriam surdos só os surdos com “S” maiúsculo, os surdos militantes, isto é, os surdos que se opõem frontalmente aos ouvintes. Por se colocarem dessa forma, ao mesmo tempo que denunciam o apagamento da Língua de Sinais Brasileira pela imposição do uso da Língua Portuguesa como língua acadêmica também reduzem as possibilidades de interação entre surdos e ouvintes. O outro movimento, defino-o de pós-colonial, mesmo se apresentando de forma embrionária é um movimento de resistência surda que se desloca das relações oposicionais – surdos/ouvintes, Língua de Sinais/Língua Portuguesa – e entra em espaços de negociação sem uma preocupação de vigiar as fronteiras. A língua, independente de sua modalidade, é vista como um instrumento de poder que pode desconstruir as próprias representações hegemônicas sobre o ser surdo. Porém, os dois movimentos convergem em um ponto: a Língua de Sinais deve ser a língua acadêmica dos surdos, por uma questão muito simples, a Língua de Sinais é a língua que lhes permite ser o que sempre foram e serão: surdos.

90



O Enunciado “Ser Surdo”: Um Olhar pela Semiologia Pós-Colonial

O enunciado “ser surdo” com suas representações coloniais e pós-coloniais é marcado pelo processo relacional, em que a Língua⁶ de Sinais não se situa em um campo neutro e homogêneo sem

⁶ Nesse ensaio a língua de uso comum é a Língua de Sinais Brasileira tanto nas interações entre surdos quanto nas interações entre surdos e ouvintes. Portanto, em vez de usar o vocábulo “palavra” utilizarei “sinais”.

variações dos contextos sociais, culturais, e ideológicos, mas ao contrário, ele se constitui pelo processo dialógico em que estes contextos diversos são determinantes na produção de significados.

Nesse processo dialógico, a diferença e a alteridade são elementos constitutivos tanto da linguagem quanto do processo da significação. E é nesse processo dialógico, em que há garantia de significação fora da construção da produção e da recepção dos enunciados, em que os interlocutores da língua travam uma luta constante pelo significado. (SOUZA, 2003, p. 128)

É nessa tensão pela produção de significados que se pode evitar a mera substituição de uma representação por outra. Isto é, por esta perspectiva não cabe criar no campo da pós-colonialidade uma imagem mais autêntica do ser surdo do que fora antes retratado pelos textos coloniais. Para Bhabha tal tendência de autenticidade é fruto de uma posição arraigada na visão linear, evolutiva e progressiva, que procura conectar fatos e eventos a partir de uma lógica de causa e efeito. Em termos de linguagem, esta perspectiva não capta “a descontinuidade e a diferença implícitas na lacuna entre o significante e o significado” (Souza, 2003, p. 115). Bhabha menciona que o “real”, o “autêntico” não é algo recuperável mediante a um retorno a uma suposta origem. Essa prática analítica que elimina “o conceito de uma realidade transcendental e não-mediada abre uma fenda entre o significante e o significado”, não postulando uma representação de algo exterior,

mas sim como um processo produtivo de significados, através do qual várias posições de sujeitos ideológicas e historicamente situadas podem ser estabelecidas, posições a partir



das quais o significado é construído [...] Nesse processo, o significado é construído numa dinâmica de referências e diferenças em relação a outros discursos ideológica e historicamente construídos (isto é, os discursos dos colonizados se constroem no contexto dos discursos dos colonizadores e vice-versa) [...] (SOUZA, 2003, p. 117).

Nesse sentido, em termos de representação não existe uma imagem mais autêntica do ser surdo, pois ela é construída tanto pelo colonizado como pelo colonizador, isto é, o que existe é uma imagem híbrida do ser surdo. Esta imagem contém traços “de outros discursos à sua volta num jogo de diferenças e referências que impossibilita a avaliação pura e simples de uma representação como sendo mais autêntica ou mais complexa que a outra” (Souza, 2003, p. 117).

92



Segundo Bhabha, esta busca pelas origens é um processo inócuo e infrutífero típico do realismo e do historicismo que procura “identificar um começo, um ponto de origem a partir do qual todo o passado de uma cultura pode ser visto como se fosse um processo linear” (Souza, 2003, p. 118). Entretanto, ao adotar a estratégia desconstrutiva de Bhabha, o ser surdo não mais autêntico, mas híbrido pode ser pensado a partir do seu próprio enunciado.⁷

Ao contrário da visão idealizada de Saussure sobre o signo, pressupondo uma ligação direta entre significante e significado,

⁷ “Enquanto a enunciação se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado, o enunciado se refere à fala ou ao texto produzido por esse locutor nesse contexto. Nesse sentido, Bhabha compartilha uma visão sociodiscursiva da linguagem, em que, em vez de sistemas e falantes abstratos e idealizados, existem usuários e interlocutores sempre sócio-historicamente situados e contextualizados” (Souza, 2003, p. 118).

isto é, entre palavra e conceito, Bhabha, ao contrário se apóia no conceito socio-histórico do signo bakhtiniano. Para ele, a conexão entre o significante e o significado se dá:

mediada por intérpretes ou usuários da linguagem sempre situados socialmente em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais, marcados por todas variáveis existentes nesses contextos (classe social, sexo, faixa etária, origem geográfica etc.) [...] como tal, o signo bakhtiniano é sempre material, produto de condições determinadas de produção e fruto do trabalho necessário da interpretação. Tal conceito de contexto e de condições socio-históricas de produção e interpretação é chamado por Bhabha de *locus* de enunciação. (SOUZA, 2003, p. 119)



Portanto, para compreender as representações sobre ser surdo se torna indispensável compreender o *locus* de enunciação de quem está sinalizando, porque diferentemente dos enunciados colonialistas prontos, homogêneos e fechados, os enunciados a partir do *locus* de enunciação está atravessado por contextos diversos que constituem qualquer sujeito – surdo ou ouvinte, isto é, o *locus* de enunciação é o que Bhabha chama “terceiro espaço” em que “toda gama contraditória e conflitante de elementos lingüísticos e culturais interagem e constituem o *hibridismo*” (Souza, 2003, p. 119).

Na interlocução, o ato de sinalizar, isto é, o enunciado, não pode ser considerado fora da enunciação e para compreendê-la⁸ é

⁸ Para Bakhtin (1992, p. 349), “toda análise científica se resume, no mais das vezes, a descobrir o que já estava dado, já presente e pronto antes da obra [...]”.

necessário entender que ela sempre acontece num processo dialógico. Segundo Rehdan (2003), o enunciado procede de alguém e se destina a alguém, ao mesmo tempo, que propõe uma réplica. O enunciado por ser um ato sinalizado é constituído de significação e de sentido e sua compreensão também só é possível na interação.

A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos. (RECHDAN, 2003, p. 1)

Sendo assim, a interação passa a ser o meio mais significativo na produção do sentido. Conforme Bakhtin (1992, p. 129), o sentido do enunciado é concreto, “tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um sentido”. O sentido é único, não renovável, individual e ex-

É como se todo o dado se reconstruísse de novo no criado, se transfigurasse nele”. Dessa forma, tudo é reduzido ao dado prévio, ao já pronto. Na verdade, “o objeto vai edificando-se durante o processo criador, e o poeta também se cria, assim como sua visão do mundo e seus meios de expressão”.



pressa a situação histórica, cultural e ideológica no momento do enunciado. Portanto, o enunciado “ser surdo” expressa sentidos diferentes em cada momento de interlocução. Não depende apenas dos aspectos lingüísticos, mas também do contexto em que ocorre. Assim, no enunciado “ser surdo”, há tantos sentidos quanto os diversos contextos em que eles aparecem.

O enunciado é produto da interação de sujeitos socialmente organizados, sendo o diálogo a sua forma mais importante. O diálogo transcende a comunicação sinalizada. O diálogo permite todas as formas de comunicação visual-espacial, cujo sinal se orienta em função do interlocutor. O sinal é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ele serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 1992, p.113). É na interação locutor e interlocutor que a língua vive e evolui historicamente. Em Bakhtin, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. Dessa forma, os enunciados só podem ser ressignificados na interação locutor e interlocutor.

No dizer de Bakhtin (1992, p. 348), o enunciado:

sempre cria algo que, antes dele, não existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado*.



Ao criar algo novo a partir de alguma coisa dada, mesmo mantendo o dado, o enunciado possibilita o aparecimento da enunciação do “ser surdo”. É na produção e na interpretação do sinal que se constroem os sentidos e os significados do “ser surdo”. Cada sujeito é o resultado da polifonia das muitas falas sociais, mas, ao mesmo tempo, também é uma dessas falas sociais, pois como ensina Bakhtin (1992, p. 46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”.

Na perspectiva pós-colonial o processo dialógico é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Dessa forma, o enunciado “ser surdo” não é isolado, estanque ou oposicional ao ser ouvinte e nem acontece fora de contexto com variações ideológicas, históricas e sociais, muito pelo contrário, ele se atravessa, se hibridiza. É no processo dialógico sempre mutável que o enunciado “ser surdo” toma forma e sentido.



Bibliografia

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. “A morte do autor”. Trad. Mario Laranjeira. In: BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BHABHA, H. K. *Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Relatório Anual de 1993 a 1998*. Rio de Janeiro: FENEIS.

- HUDDART, D. *Homi K. Bhabha*. London/New Iork: Routledge, 2006.
- LARROSA, J. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, T. (Org). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARQUES, M. C. S. *Vozes Bakhtinianas: Breve Diálogo*. Porto Velho, Rondônia: UFRO, 2002. (<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo36.html>).
- MACHADO, I. J. R. *Reflexões sobre o Pós-colonialismo*. São Carlos: UFSCar (texto do Mini-curso “Pós-colonialismo” da Semana de Ciências Sociais).
- PERLIN, G. T. T. *O Ser e o Estar Sendo Surdo: Alteridade, Diferença e Identidade*. Porto Alegre: UFRGS/CED, 2003 (Tese).
- QUADROS, R.M. & SCHMIEDT. *Idéias para ensinar Português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- RECHDAN, M. L. A. *Dialogismo ou Polifonia?* Campinas, São Paulo: Universidade de Taubaté, 2003. (<http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo>).
- SKLIAR, C. (Org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, vol.I-II, 1999.
- STUART, H..Quando Foi o Pós-colonial: Pensando no Limite. In: SOVIK, L. (Org). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- SOUZA, L. M. T. M. “Hibridismo e tradução cultural e Bhabha”. In: JUNIOR, B. A. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence*. São Paulo: USP, S/D (texto).
- SOUZA, M. R. *Que palavra de Falta?: Lingüística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





Capítulo 5

Espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC¹

DEONISIO SCHMITT²

¹ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

² Doutorando em Lingüística e Mestrando em Educação na UFSC em 2008. (bolsista de pesquisa com Professora Dra. Ronice Müller de Quadros – Grupo de Aquisição da Língua de Sinais).

RESUMO

Este artigo possibilita a observação da disciplina Estudos Dirigidos à Língua de Sinais, Cultura e Identidade, oferecida no programa de mestrado e doutorado de Lingüística da UFSC em 2007/1. Na primeira parte deste trabalho, apresentamos um estudo sobre o espaço lingüístico/cultural na Universidade Federal de Santa Catarina, com base na teoria Estudos Culturais apresentada pelo Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza - DLM - USP. Em seguida, apresentamos nossas reflexões sobre a proposta de conforto à Educação de Surdo relacionada ao acesso ao mestrado e doutorado. Isto possibilita a reflexão de estudo dirigida à leitura no contexto que busca contribuir para a pesquisa da narrativa do sujeito surdo desta universidade. O estudo demonstra o acadêmico com nível de pós-graduação no espaço lingüístico/cultural, a proficiência em Língua de Sinais e a política na Educação de Surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos, Cultura, Identidade, Língua de Sinais e Políticas.

ABSTRACT

This article enables the observation of the discipline Studies Oriented to Sign Language, Culture and Identity offered at the program of master and doctorate in Linguistics at UFSC, in 2007/1. At the first part, we present a study about the linguistic/



cultural space at the Federal University of Santa Catarina, based on the theory Cultures Studies presented by Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza – DLM - USP. Then, we present our own observations on the proposal of comfort to the Education of the Deaf, related to the access to the master and doctorate programs. This enables the analysis of the study oriented to reading in a context which intends to contribute to the research of the narration of the deaf subject at this university. This study presents the post-graduate student at the linguistic/cultural space, proficiency in Sign Language and Policy of Education of the Deaf.

KEY WORDS: Education of the Deaf, Culture, Identity, Sign Language and Policies.

100



Introdução

Iniciei minha pesquisa na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina - junto ao GES – Grupo de Estudos Surdos em 2003, quando comecei a preocupar-me com a educação de surdos em Santa Catarina e no Brasil. Por isso, comecei a pesquisar os temas sobre a educação de surdos e a troca de experiências no conflito com outros espaços, na possibilidade de desenvolver melhor o domínio da Língua de Sinais dos surdos. Este grupo de estudos surdos, inserido nos programas de pós-graduação em mestrado e doutorado, busca dados de experiências e propostas de cada área de conhecimento na região. A proposta apresentada no GES procura melhorar a forma de educação dos surdos catarinenses e nossos objetivos são o acesso dos surdos à escola e a garantia da

qualidade do ensino através da pesquisa pedagógica no Estado de Santa Catarina. Mas como tem sido a participação do movimento surdo neste espaço lingüístico/cultural na UFSC? Para responder a esta pergunta foram observadas as seguintes etapas:

- Identificar o sujeito surdo no espaço lingüístico/cultural na Universidade Federal de Santa Catarina em pós-graduação mestrado e doutorado;
- Observar como é o sujeito surdo de pós-graduação;
- Realizar a pesquisa de diferença de outro surdo;
- Apresentar a conquista no espaço lingüístico/cultural;
- Pesquisar a narrativa do acadêmico com nível de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e verificar como a união dos movimentos surdos promoveu a realização de seus objetivos.

Estas e muitas outras narrativas contadas e vividas em grupos, num momento extremamente conflitante da sociedade brasileira, permitiram-me ver o mundo de diferentes maneiras e me possibilitaram perceber formas particulares de viver o surdo no conflito na universidade.

O espaço de conforto é a relação de acadêmicos de mestrado e doutorado que compartilham o mesmo espaço universitário, além das oportunidades de pesquisa e aquisição de conhecimentos. Nesse âmbito, há duas áreas de estudos surdos que se confluem: a Educação e a Lingüística. As áreas de pesquisas acadêmicas mais avançadas em nível de pós-graduação mantêm uma relação de liberdade e acolhimento do surdo que vive sua cultura surda, subjetividade e política de conforto em espaços até então inexplorados. Então, sugiro que o surdo mostre sua experiência de pesquisa mais ligada às especificidades e opiniões de cada um



no estudo dos problemas teóricos e práticos no que concerne às pesquisas de sua língua, identidade e cultura.

A relação no espaço de conforto no programa de pós-graduação será importante para o pesquisador surdo universitário e as pesquisas conterão o teor do surdo narrando o próprio surdo, valorizando sua identidade e seu espaço de conforto.

Espero que essa grande oportunidade de espaço de conforto seja a oportunidade de o surdo universitário pesquisar fatos relativos, também, à educação de surdo no Brasil.

Aspectos dos estudos culturais e estudos surdos

De fato é importante o surdo ter as oportunidades nas universidades federais em todo o território nacional para que procure o espaço lingüístico/cultural e político na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e também na pesquisa sobre educação de surdos e Língua de Sinais.

Esta prática de pesquisa em educação está inserida na abordagem dos Estudos Culturais, embora haja controvérsias que podemos acompanhar em Costa (2005:110 e 111):

A relação entre Estudos Culturais e o campo da educação permanece curiosamente contraditória: ela é subenfatizada no circuito dos Estudos Culturais em termos das relações históricas entre dois campos, todavia, em termos de produção de estudos, expande-se rapidamente nos círculos da educação. Por exemplo, apesar da recorrente afirmação de Raymond Williams de que os estudos culturais se originaram do campo da Educação de Adultos, e apesar do fato de a atuação inicial do Centro de Estudos Culturais



Contemporâneos ter incluído trabalho em educação e dois sucessivos Grupos de Educação, a educação de adultos como origem dos Estudos Culturais foi marginalizada em favor de uma preponderante narrativa que coloca a crise nas Humanidades e nas ciências sociais como momento originário dos EC, e a educação não é mais discutida nos currículos dos Estudos Culturais como um campo contributivo a esse debate. Por outro lado, os estudos culturais emergiram e se expandem rapidamente na educação radical na América do Norte como sucessores da teoria e da pedagogia crítica e multicultural, além de estarem sendo institucionalizados em departamentos de Estudos Culturais e centros de educação. Este painel [do IV CROSSROAS - 2002] explora focos como a natureza e o perfil da relação contemporânea entre Estudos Culturais e educação; a contribuição que Estudos Culturais e educação podem aportar para seus discursos e práticas; exemplos de projetos concretos que mesclam educação e estudos culturais.



Na verdade, os Estudos Culturais vêm sendo uma exigência do surdo que luta por seus direitos de acesso ao espaço da universidade, tanto na graduação como na pesquisa em pós-graduação, estimulando uma nova construção de identidade no espaço lingüístico/cultural na educação de surdos.

Os autores Skliar e Lunardi (2000:11) explicam os Estudos Surdos:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções

lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez e os surdos. (SKLIAR E LUNARDI, 2000:11)

Os surdos têm direitos a escolhas na área de educação, com sua língua própria. Para isto, esta língua deve estar à disposição nas escolas de surdos e na prática pedagógica de ensino favorecendo a competência do professor surdo. A prioridade é o ensino de Libras no espaço de educação de surdo. Por exemplo, o curso do programa de pós-graduação de doutorado que iniciou em 2004 é importante para a educação do surdo no Brasil.

As pesquisas dos Estudos Surdos em nível de mestrado e doutorado existentes na universidade, os pesquisadores de pós-graduação investigam o caminho de política e luta pelo direito à pesquisa dos problemas sobre a educação de surdo, política, cultura, identidade, o que promove o desenvolvimento da cidadania do surdo, da Língua de Sinais e o atendimento das exigências do surdo. Isso mostra que precisamos de uma proposta melhor no espaço da instituição pública e na sociedade em geral.

O consolidar das bases: empoderamento, cultura, alteridade e diferença.

A trajetória dos Estudos Culturais ajuda a identificar o que os surdos sofreram no tempo do modelo ouvinte. Como os surdos estiveram isolados da sociedade, os ouvintes mantiveram sempre o preconceito, estereótipos e excluíram os surdos da sociedade.

Neste confronto com o colonial as mudanças de representação, as propostas políticas, o pedido por uma pedagogia



da diferença, do surdo conflita com o discurso colonial que reivindica repetindo que isto de política surda é “gueto”, que é “surdismo”, disfarce de uma política de repressão, conceitos estereotipados, declarações e mitos acompanham este retorno do reprimido. (PERLIN, 2006)

Vou relatar esta perspectiva no momento em que teóricos como Hall (2003) comentam que os Estudos Culturais ressaltam a diferença do jeito próprio da cultura surda que vem participando da sociedade cada vez mais e representam os direitos dos surdos construídos na diferença, na maneira dos intelectuais estabelecidos e, ainda o conceito identidade e também as identidades surdas, lutas e intempéries dos sujeitos surdos na construção da nova identidade.

Os Estudos Culturais abrem perspectivas profissionalizantes e no âmbito intelectual do surdo porque se referem à vivência de ação política, econômica, social e simbólica na estratégia dos próprios Estudos Culturais. Entretanto, algumas questões serão levantadas com a intenção de seguir os Estudos Culturais que propõem pensar o ser surdo numa perspectiva da teoria cultural.

A teoria cultural se expressa como sucessão de identidades no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem, expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural.

O surdo participa no espaço da sociedade em que vive no momento como um “outro” surdo que vem participando dos encontros, eventos, seminários, congressos e outros. Isto é, o povo surdo participa do espaço, da luta pela educação e pelos direitos culturais.

O surdo tem a capacidade de discutir política, fazer exigências sociais e criar associações com o intuito de viver em comunidade,



sempre são capazes de lutar pela sociedade do povo surdo. A Língua de Sinais escrita é importante, como diz Stumpf (2004), ajuda na pesquisa da comunidade surda para que se compreendam a escrita dos próprios surdos, a se comuniquem pelo visual na Língua de Sinais.

A pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, lingüística, artes surdas e organizações surdas.

Na explicação anterior à citação, o sujeito surdo não é inválido. A representação do sujeito surdo é a capacidade na diferença, na proposta de política de pedagogia visual dos parâmetros e não como incapaz ou deficiente.

Nas narrativas dos sujeitos surdos na pesquisa em pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, foram expressas algumas opiniões dos surdos nomeados M_1 , M_2 e D_1 , D_2 .

Foram feitas 5 perguntas a cada um deles, a saber:

- 1) Como surgiu o espaço lingüístico/cultural na Universidade Federal de Santa Catarina na pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado?
- 2) Qual é a diferença do espaço mestrado e doutorado?
- 3) Qual foi o primeiro espaço de surdos em pós-graduação? Por quê?
- 4) Por que a Universidade Federal de Santa Catarina conseguiu o espaço lingüístico/cultural do surdo para o acesso à pesquisa? Por que antes não havia o espaço?
- 5) Qual a relação de conforto do surdo na pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado?



M₁

- 1) *A história eu não conheço, apenas sei que a partir do momento que entrei para o Mestrado abriram muitas portas para o novo conhecimento. Eu já venho de outra tentativa, mas sem sucesso. A importância de estar numa Universidade Federal onde a Libras é respeitada para mim é muito importante. Estou tendo muito acesso devido a UFSC oferecer a acessibilidade de comunicação. Aqui tenho intérprete e também tenho professora Surda dando aula para surdo e ouvinte. A forma de avaliar os trabalhos está conforme indicado no Decreto 5626/2005;*
- 2) *Eu faço parte da Pós-Graduação da Lingüística e aqui não temos ainda doutorandos surdos em Lingüística;*
- 3) *Quem entrou primeiro na Lingüística foi a mestranda Ana Regina e Souza Campello;*
- 4) *Não conheço a história em detalhes;*
- 5) *O Relacionamento com os doutorandos por ser mestranda é natural devido estamos em mesmo espaço e também usufruímos o conforto lingüístico da mesma língua.*

M₂

- 1) *Surgiu com a luta e determinação das professoras Ronice e Gládis para a inserção da linha de pesquisa “Educação e Processos Inclusivos” em acordo com as leis de Salamanca, Libras e Inclusão;*
- 2) *Mestrado é para ser mestre e dar aulas em universidades enquanto doutorado é para ser doutor e orientador de alunos da pós, e também pesquisa avançada;*
- 3) *Acredito que a UFSC tem sido o primeiro espaço, pois oferece todos os recursos para um surdo estudar e pesquisar tais como: Libras como primeira língua; professores bilíngües; intérpretes de Língua*



de Sinais; colegas surdos; prova especializada; e materiais visuais. Tendo ali todas as características da cultura surda;

- 4) *Isto aconteceu com a vinda das professoras Ronice e Gládis à Universidade que abriu a porta para nós, surdos! Acredito na negociação para conseguir tais espaços, basta apresentar uma proposta decente e explicar motivos. Agora que a lei Libras-2005, está sendo apresentada no momento, acredito que as outras universidades passarão a abrir portas para a educação de surdos, é preciso dos surdos mestres e doutores para ocupar o espaço para incentivar a cultura surda nos espaços diferentes da sociedade educativa;*
- 5) *Eu estou satisfeito em fazer mestrado na UFSC, pois posso ser eu mesma, surda! Tenho intérpretes de LS para acompanhar as aulas e apresentação de trabalhos, tenho professoras bilíngües com as quais troco muita informação; tenho os colegas surdos para várias discussões e troca de idéias.*

108

D₁

- 1) *Em 2003, Ronice Quadros abriu o concurso para contratação de Instrutor de LSB para gravação da UFSC como disciplina opcional. Não pude registrar por contar de curto espaço. Rodrigo Rosso fez e passou. Antes disso, em 2002, entrei em contato com a Dra. Lucinda Brito para abrir curso de pós-graduação para surdos. Ela alegou que seria trabalhoso e burocrático. Em 2004, no em meados do mês de agosto, recebi, edital do concurso para doutorado de educação da UFSC, optei em inscrever, mesmo sabendo que a escola onde trabalhava estava para fechar. Tinha sonho e desejo de fazer doutorado e ser pesquisadora na educação dos surdos. Inscrevi-me, fiz as provas e passei. O espaço lingüístico/cultural da UFSC abriu muitas oportunidades para a comunidade surda;*

- 2) *A diferença entre os dois é o tempo de pesquisa. Mestrado exige tempo curto e com pequeno projeto, enquanto Doutorado não;*
 - 3) *Inicialmente foi em UFRGS – Rio Grande do Sul e esta experiência motivou a implantação para outros Estados como Santa Catarina e Bahia. Este é um momento estratégico e político para a comunidade surda e povo surdo mostrar suas experiências intelectuais;*
 - 4) *Por causa da Lei 10.436, seu decreto e regulamentação da LSB. Esta é uma necessidade de dar auto-estima e encontro de identidade surda que estava oprimida pelo sistema “ouvintista”.*
 - 5) – *Com a participação dos intérpretes de LSB;*
 - *Com a participação de professor (a) surdo (a);*
 - *Com a participação de professor (a) usuária de LSB;*
 - *Com a participação de colegas não surdos e usuários de LSB;*
 - *Com a participação de colegas surdos.*
- Afinal tem o espaço de LSB onde posso comunicar no meu dia-a-dia.*



D₂

- 1) *Você se refere no quesito a Língua de Sinais? Aos surdos? Bem se for, o espaço se iniciou no momento que os surdos começaram a participar do espaço universitário, com a disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, a partir daí o espaço foi crescendo e abrindo oportunidades nos programas de pós-graduação em Educação e posteriormente em Letras. Com a utilização da Língua de Sinais a participação de intérpretes foi crescendo aleatoriamente;*
- 2) *Técnicamente são graus distintos em nível de conteúdo e cronogramas;*
- 3) *Na UFSC? Penso que seja do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação de Educadores, em 2004. Porque foi um programa que permitiu um espaço lingüístico viável;*

- 4) *Bem, há uma enorme diferença neste aspecto, antes os surdos estariam sujeitos a uma concorrência no espaço adequado aos ouvintes, hoje o surdo pode competir num espaço plausível dentro da mesma universidade;*
- 5) *São significativas, pois temos acesso a Língua de Sinais, a intérpretes, e principalmente a teorias que envolvam pesquisas sobre os surdos.*

Analisei as entrevistas dos quatro surdos universitários (M1, M2, D1, D2) dos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado – comprovando que essa abertura de acesso promoveu o reconhecimento e valorização do ensino superior. A universidade, principalmente a UFSC, abriu as portas ao pesquisador surdo, sendo a pioneira no Brasil no sentido de promover uma política de educação de surdo. Como é possível perceber nas narrativas, todos os surdos ficaram contentes no espaço de pesquisa que o abre a um novo conhecimento teórico mais avançado. Até bem recentemente, o surdo não tinha espaço próprio para participar de programas de mestrado e doutorado e agora temos mais amplitude de idéias e de valorização como profissionais pesquisadores surdos brasileiros.

Nota-se nas narrativas que os surdos têm uma consciência de seu papel de pesquisadores e reconhecem as funções de cada um ao responderem a pergunta de número 2. Certamente, eles serão disseminadores de conhecimento, aumentando cada vez mais o interesse de outros surdos e aumentando, assim, a realidade de sucesso do surdo pesquisador. Além disso, pode-se identificar, nas narrativas de todos os sujeitos, a total consciência do marco e das pessoas envolvidas no processo de ampliação do espaço de conforto ao surdo. É mais uma parte da história surda que se registra tendo como personagem principal o próprio surdo.



É importante registrar o momento de acesso universitário do surdo, seja no domínio público ou privado, que oportunizou a abertura de vagas a surdos, como aos sujeitos desta pesquisa. Vamos lutar pelo direito político de o surdo ter acesso à Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, teremos muitos outros surdos declarando o mesmo que D2 quando responde à quinta pergunta quanto à relação de conforto do surdo na universidade: “*São significativas, pois temos acesso a Língua de Sinais, a intérpretes, e principalmente a teorias que envolvam pesquisas sobre os surdos*”.

Povo surdo: busca de posições de poder

O surdo vive um momento de oportunidades como um grupo organizado na sociedade, cultura, migração, identidade que são disseminados dentro de uma nova esfera social. Estes espaços foram conquistados nas lutas dos movimentos, são espaços multiculturais, num momento pós-colonial.

O espaço multicultural se expressa como sucessão no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem, expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural.

O povo surdo vem participando desta comunidade pós-colonial lutando pelo direito do espaço cultural e também do centrismo³. Por exemplo: aqui nesta universidade todos os povos surdos estão lutando pelo direito de muitos com quem vivem em contato mostrando a capacidade de estudar, de buscar conhecimento, objetivando a qualidade de linguagem, das narrativas, dos diferentes. E isso é repensar a identidade.

³ Centrismo: espaços de pesquisas e divulgação para a sociedade.



A identidade nacional que Bhabha (1998:224) explica:

É nessa altura da narrativa do tempo nacional que o discurso uníssono produz sua identificação coletiva do povo não como alguma identidade nacional transcendente, mas em uma linguagem de duplicidade que surge da divisão ambivalente do pedagógico e do performativo.

As diferentes identidades podem compartilhar o mesmo espaço social, por exemplo, surdos com ouvintes, mas respeitando as diferenças, participando juntos na sociedade. O surdo deve construir sua identidade própria e peculiar, lutando pelo direito cultural e social. No que diz respeito à diferença cultural do povo surdo⁴, a comunidade imaginada como nação ocorre no tempo homogêneo da narrativa de ambas as culturas surda e ouvinte conquistando seus respectivos espaços.

Na atualidade, o surdo tem a sua identidade e a igualdade. Todas as comunidades surdas têm os direitos de cidadãos surdos, assim como os ouvintes. A performance da cultura surda sempre mostra o desafio dos próprios surdos na Língua de Sinais e na diferença dos ouvintes. A comunidade surda é importante na representação dos povos surdos.

As diferenças culturais das identidades surdas têm se legitimado principalmente na defesa da Língua de Sinais como sendo a língua natural dos surdos. A pedagogia dos surdos é a diferença

⁴ STROBEL (2006), Povo Surdo: conjunto de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço.

do ouvinte no cultural, na interdisciplinaridade dos conteúdos e contextos.

Leituras da alteridade surda

Na alteridade surda de formação docente na universidade, o surdo tem a capacidade de produção acadêmica na própria Língua de Sinais, na formação de currículo e alteridade do ouvinte. O curso de pedagogia oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina⁵ foi o primeiro espaço do outro, de identidade na área de educação do surdo, com acesso à qualidade de aprendizagem através do professor bilíngüe e também do intérprete de Língua de Sinais.

O surdo tem o direito de acesso à universidade de curso profissionalizante, na formação em pedagogia e qualquer licenciatura. É importante desenvolver a capacitação cognitiva na Língua de Sinais para entendimento e qualidade de ensino a distância no espaço de alteridade. O primeiro espaço no grupo surdo na universidade garantiu a formação em 2006 na UDESC o curso de pedagogia a distância. Foi maravilhoso e motivo de orgulho do nosso surdo em Santa Catarina, lutando na política pela educação e mostrando a capacidade dos direitos surdos como cidadãos.

No espaço ouvinte da universidade há espaço para estudo de pesquisa sobre a qualidade de ensino e a diferença na identidade do surdo. No contato com o ouvinte, qual alteridade na aprendizagem e na metodologia, relativas à adaptação curricular do ouvinte? E o surdo, como está se desenvolvendo no parâmetro de pesquisa



⁵ UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

em que cada um reforça a busca do conhecimento no espaço de identidade na área? O surdo teve acesso na universidade dos ouvintes, na sala de aula compartilhando com o ouvinte, trocando conhecimento e experiência no parâmetro da Língua de Sinais e Português. Neste contexto, há a alteridade de leitura do professor ouvinte repetindo e falando muito sem fazer sentido para o surdo, no quadro pela frente ou pelas costas, explicando o conteúdo, trabalhando com os alunos ouvintes que compreendem a comunicação e os conceitos. Na aprendizagem, a experiência é a diferença do surdo que compreende pelo espaço-visual na leitura.

Então, surge o surdo lutando politicamente pela educação, pelo direito à busca do espaço no outro momento de alteridade de conhecimento adaptado do ouvinte.

114



Na atualidade temos a formação profissional no curso de pedagogia para o surdo ter o acesso à escola regular do ouvinte como professor, ensinando o grupo de alunos surdos na Língua de Sinais. Neste ensino, dá-se a qualidade da educação com os alunos surdos interessados pelo primeiro contato em Língua de Sinais com o professor surdo, a intervenção no espaço cultural com os alunos surdos para entendimento do parâmetro curricular.

Mediante a possibilidade de luta política pela educação no espaço da alteridade, os profissionais surdos de licenciatura precisam marcar a diferença no parâmetro curricular do ouvinte. A Língua de Sinais é importante no campo universitário para acessar o curso de pedagogia ou Letras Libras, simbolizando a conquista de espaço na sociedade de modo que o surdo participe na luta pela educação nesta área.

No pós-colonialismo a sociedade surda vem lutando, centralizando outro espaço cultural, sempre buscando alteridade na intervenção no outro campo interior que vem para associação de

surdo, vem conhecer a realidade no outro surdo, participar no movimento cultural mais unido desta representação do direito e força na política do surdo, lutando por direitos no espaço social, interagindo com esta para construir a própria educação de surdo. É importante a intervenção do surdo no conhecimento cultural e na identidade surda que vem lutando pelos direitos na outra alteridade de ouvinte.

O autor Cortés (1999:48) comenta:

Éstas están intimamente ligadas a la política, las estrategias de poder y la mitología productora de estereótipos, que establece una representación de las otras culturas de acuerdo con el principio de la diferencia con la cultura-sujeto (la cual, como consecuencia, es también representada).

É interessante a pesquisa da alteridade surda lutando no espaço cultural de identidade. Na minha leitura, o autor auxilia, com a experiência de pesquisa no campo universitário na área de educação surda, na compreensão da formação da qualidade de ensino e importância profissional no espaço de pesquisa e de adaptação de metodologia no curso de pedagogia para surdos nas universidades. Por isso, o movimento surdo tem que lutar na política de alteridade no outro espaço cultural do pós-colonialismo, na construção do surdo centralizada na identidade da diferença do ouvinte.

Aspectos da pedagogia da diferença ou pedagogia dos surdos

Na reflexão contemporânea vemos as diferenças na pedagogia dos surdos nos aspectos da identidade e alteridade nos Estudos Cul-



turais em educação dos surdos. O surdo tem a cultura própria, a Língua de Sinais e também a identidade. Isso é importante, segundo Silva (2000), no que diz respeito ao outro mundo da diferença na identidade que compartilha a política de educação dos surdos. A pedagogia surda é a diferença no parâmetro curricular.

Os Estudos Culturais vêm participando do momento histórico-cultural e da sociedade na luta pelo direito ao espaço de identidade dos grupos surdos e do caminho para uma nova identidade.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidade democrática, assentada na educação de livre acesso. (COSTA, 2005:108)

A citação de Costa (2005) se refere aos Estudos Culturais, às exigências dos surdos lutando pelo direito como cidadãos, à identidade na diferença dos ouvintes. Percebemos a diferença de cultura na comunidade surda e como as sociedades expressam nos espaços culturais a tentativa de “descolonização” do conceito de cultura. Como as sociedades dos ouvintes não vêem a cultura dos surdos, sempre buscam o conhecimento do espaço de identidade na outra cultura e não conhecem o espaço na identidade de diferença no outro momento da conquista de espaço. Essa é a perspectiva de educação crítica na política.

É esta busca comum de seus direitos como cidadãos, as suas reivindicações sociais e políticas de educação e de trabalho, que



na verdade lhes são negadas. O que causa estranheza na nossa discussão é, entretanto, a falta de pesquisa na teoria da identidade e da diferença cultural dos ouvintes.

“A identidade e a diferença têm a ver com atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.” (Silva, 2000:96).

Na atualidade as pesquisas na área da educação de surdos foi ampliada no seio de grupos de Estudos Surdos. Assim, há um espaço próprio em que o surdo debate e investiga a política de educação buscando adaptar os parâmetros curriculares à sua necessidade. Com isso, há uma expansão do direito do surdo à sua cultura e identidade.

E sobre o problema de educação de surdos, Silva (2000:97) se manifesta:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Na escola regular em Santa Catarina os professores não conhecem a Língua de Sinais dos alunos surdos e a pedagogia tem nesta área do parâmetro curricular na educação dos surdos a diferença de metodologia do ouvinte. Essa é a preocupação que os professores ouvintes têm ou deveriam ter de pesquisar a cultura dos surdos atravessando a escola em todo o ensino regular? No momento, não temos os profissionais ouvintes usando Língua de Sinais. São poucos e é preciso expandir o curso de Língua de Sinais nas es-



colas com os instrutores dando aula de Libras para que o ouvinte entenda a cultura surda, identidade e movimentos surdos.

Nesta proposta de pesquisa sobre a alteridade na pedagogia dos surdos, queremos incentivar a força política estratégica nos estudos da pedagogia surda. No passado, lutamos na Universidade do Estado de Santa Catarina que garantiu o curso de pedagogia para surdos e podemos abri-lo no espaço desta Universidade Federal de Santa Catarina no futuro, com melhor qualidade de ensino na área de identidade política do próprio surdo.

Relações interculturais

No oralismo os surdos viviam isolados na cultura dos ouvintes. Neste contexto, não participavam das associações e não conheciam a cultura surda, o movimento e identidade surdos. Minha preocupação é que, na realidade, os surdos sempre deixam o ouvinte fazer a proposta na política do ouvintismo, mantendo este procedimento na inclusão. No mundo ouvinte, continua a política de inclusão dos surdos com base no oralismo. Eles vivem nas famílias de ouvintes com a comunicação na Língua Portuguesa e os surdos estão isolados no espaço cultural desta sociedade, pois têm a diferença cultural do ouvinte.

A inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade, revela uma possibilidade de se construir projetos político-pedagógicos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda.



Por enquanto, os surdos no oralismo têm a influência da Língua Portuguesa quando se fala do tradicional uso do aparelho auditivo e do não-uso da Língua de Sinais. Cadê o espaço cultural do surdo?

Os surdos nascem no mundo de ouvinte e adquirem a Língua Portuguesa no oralismo, desde então, sob influência do ouvinte, que sempre manteve os surdos no oralismo pela terapia de fala. O oralismo é um treinamento como papagaio e não tem a cultura surda, subjetividade e identidade; é superficial. Mas eu não concordo com essa influência de ouvintismo que manteve tudo na língua falada, na cultura do ouvinte. Isso é um problema: a clínica de terapia de fala na sociedade. A clínica é o problema ou o uso que se faz dela? Não pode haver quem queira se beneficiar dela espontaneamente, como se aprende uma língua estrangeira, e não por imposição?

Os ouvintes têm incorporado às escolas elementos da cultura surda, como alguns usos restritos de Língua de Sinais, mas é um disfarce porque a prioridade é a fala e não a Língua de Sinais. Alerta! É preciso ter cuidado com esta instituição!

Nas relações interculturais, os surdos sabem a importância de intervenção na história, no encontro com outros surdos na sociedade isolada, nos líderes, na emancipação, na luta política, na identidade surda. Eu me lembro de quando era criança, como eu ficava superficialmente na sociedade de ouvinte, pela barreira de comunicação na língua oral.

Os surdos vêm participando de movimento social, de emancipação, da criação de associações no Estado de Santa Catarina e de seus espaços culturais, da divulgação de novas amizades, que promovem o encontro e intervenção intercultural dos surdos na década de 50. Por isso a importância política dos movimentos sociais surdos nas associações.



Este trabalho ajudou muito na compreensão da experiência a partir da leitura do texto intercultural e do autor Fleury. Na reflexão intercultural, os surdos se unem à procura de espaços culturais de intervenção na sociedade de surdos, no momento de emancipação social do movimento, na realidade do encontro com os líderes surdos na Língua de Sinais.

Considerações finais

Finalmente, é importante que o grupo surdo participe da universidade ou da comunidade surda continuando o movimento de luta pelo direito ao acesso no espaço lingüístico/cultural e para garantir o estudo e pesquisa em educação de surdo em nível de graduação e também pós-graduação mestrado e doutorado. Todos têm que unir forças de poder por uma política e pela educação dos surdos.

Podemos perceber que nós, os surdos, estamos começando a divulgar na sociedade a Língua de Sinais e as possibilidades de pesquisa acadêmica nas universidades brasileiras ou na UFSC sobre a nova proposta, sobre os problemas de pesquisa relativos à educação de surdos e introduzindo noções de identidade cultural no espaço conflitivo da área, no programa de pós-graduação.

Esse momento cultural do surdo na área do conhecimento acadêmico é importante para as realidades de pesquisas que apresentam ao sujeito surdo possibilidades de melhoria no ensino superior nas universidades de todo o Brasil. Na verdade, o surdo tem a capacidade de comunicação na Língua de Sinais, que é sua diferença com o ouvinte, além do espaço



lingüístico/cultural. Isso é importante para a identidade do surdo que busca o espaço cultural. Na UFSC, por exemplo, temos o curso de Letras Libras que é o pioneiro, uma vitória do surdo brasileiro acessando a primeira universidade do Brasil que oferece oportunidade, “acessando o primeiro curso de Letras e temos a construção da identidade fazendo prevalecer a qualidade de ensino”.

Então, o surdo está vivendo um momento de construção de identidade no caminho da pesquisa no espaço cultural e acadêmico.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo, Ed. USP.
- CHAMBERS, Lan. *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.
- CORTÉS, Ovidi Carbonelli. *Traducir al outro: Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 1999.
- COSTA, Marisa W. “Estudos Culturais e educação – um panorama”. In: SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) *Cultura, poder e educação Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*: Canoas: ULBRA, 2005.
- FLEURI, Reinaldo. *Intercultura y educación*. Disponível em: www.astro-labio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php.
- HALL, Stuart. “Estudos Culturais e seu legado teórico”. In. SOVIK, Liv. (Org.) *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



HUYSSSEN, Andrés. “Mapeando o pós-moderno” In BUARQUE DE HOLANDA, Helosia (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rosco, 1992.

LOPES, Corcini Maura. NETO, Veiga Alfredo. “Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar”. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 1983.

MÉLICH, Joan-Carles. “A resposta ao outro: a carícia”. In Jorge Larrosa & Nuria Pérez de Lara (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes 1998.

PERLIN, Gladis. *O retorno do surdo*. In ACOSTA, Victor, no prelo 2006-04-04.

SILVA, Tomás Tadeu da. “A Produção Social da identidade e da diferença”. In SILVA, T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L., “Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar”. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: LOVISE, 2000.

STROBEL. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2006. Dissertação Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. *La identidad y la respuesta por la alteridad em el âmbito de la formación docente universitária*, 2005.

THOMPSON, Kenneth. “Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo”. In SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) *Cultura, poder*



e educação Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: ULBRA, 2005.

TOURAINÉ, Alan. *Uma visão crítica da modernidade.* Caderno de sociologia. Porto Alegre, Volume 5, p. 32-41, 1993.





Capítulo 6

Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo¹

GISELE LANDRA PESSINI ANATER²

É preciso deixar-se traduzir para não deixar-se convencer de que somos todos iguais.

¹ Neste artigo a denominação *não-surdo* ou *ouvinte* será usada como referência ao sujeito que transita entre culturas, que vivencia contextos de relação com surdos e com outros ouvintes usuários de uma língua comum, a Língua de Sinais. Também, que compartilha experiências visuais, diferindo do *ouvinte* que é identificado pelos surdos como seu oposto, ou seja, em oposição à surdez.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, sob a orientação da professora Dra. Ronice Müller de Quadros.

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões a partir do sujeito não-surdo, que vivencia o processo e estado de *tradução cultural*, ao ter de transitar entre culturas, entre a sua e a do outro – surdo – e interações lingüísticas, em que a Língua de Sinais é o elo visual responsável pelo movimento das identidades. Nossa proposta envolve a tentativa de compreender quem é esse indivíduo que se encontra em um espaço fronteiro onde a sua(s) identidade(s) se configura(m) conforme a trajetória que percorre, ou seja, de acordo com o tempo e o espaço, de modo que parecem sempre fragmentadas, porém, as quais estão em constante formação e re-significação.



Introdução

Estar fora de casa, e, contudo sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo [...] (Charles Baudelaire)

Com a proposta de discorrer a respeito de língua, cultura, identidade e diferença, a partir das relações entre sujeitos surdos e não-surdos, iniciamos algumas reflexões, sobre as quais possivelmente não teremos conclusão, isto porque o movimento sofrido pelas

identidades, por não serem fixas nem unas, se faz presente na tessitura das idéias deste artigo.

A epígrafe acima é nosso marco inicial, pois revela um pouco sobre o mundo partilhado por aqueles indivíduos que, ao articularem a comunicação por meio da linguagem, expõem as suas identidades, porém, não as abandonam de forma a manterem a segurança da qual precisam ao vivenciar o contato com o outro. Entre eles damos destaque ao não-surdo definindo-o como alguém que se afasta do seu ninho para viver em fronteiras, sem deixar de se sentir em casa e, desejando se juntar ao outro; é agente de tensão e de realce. Contudo, e paradoxalmente, torna-se oculto aos olhos alheios, uma vez que assume parte de outras identidades que se entrecruzam, e sofre as interferências culturais.

126

Ao falarmos das relações entre surdos e ouvintes, em situações de interação e de necessidade comunicativa, em que a língua daqueles e o conhecimento acerca de seus elementos culturais são necessários para a compreensão, devemos pensar em articulação da linguagem. Torna-se importante, também, nossa aproximação das questões relacionadas às identidades que constituem os sujeitos em contato, conseqüentemente, às culturas envolvidas nessa relação, de forma a nos voltarmos às línguas em cena, uma vez que estamos falando de surdos (e Língua de Sinais) e de ouvintes (usuários de língua oral), ambos brasileiros. E nesse estágio importa-nos também uma ressalva sobre a diferença de modalidade entre essas duas línguas, como parte das diferenças culturais, ainda que algumas propriedades sejam partilhadas (como, por exemplo, o processo de aquisição de desenvolvimento da linguagem das duas), uma vez que o objetivo principal é o de comunicar por meio de sinais que compõem a língua dos surdos, através do espaço, de modo a intercambiar um mundo integralmente visual.

Com base nas reflexões de Bhabha (2005), e nas de Souza (2007)³, trazemos para nossas ponderações a *tradução cultural*, processo e estado vivenciados pelo ouvinte ao ter de atravessar constantemente, com suas identidades, as diferentes fronteiras culturais, de modo a criar vínculos nem sempre livres de tensões e confortáveis. Também Hall (2006), ao mencionar a identidade cultural no momento da pós-modernidade tardia, é fonte que se agrega às nossas colocações, as quais revelam um sujeito constituído de várias identidades, e que, conforme o contexto, revelam-se contraditórias, instáveis e/ou fragmentadas. Como complemento, e para início de leitura, torna-se viável pensar também em *identidades em processo*, em formação constante (HALL, 2006, p.38); ou seja:

como algo desigual e inacabado, cujos valores e significados estão sempre sendo re-significados, muitas vezes constituídos por exigências e práticas incomensuráveis, formadas no ato de sobrevivência cultural. (BHABHA, 1992 apud GESSER, 2006, p.142)

Somadas a essas colocações, é apresentada neste artigo a tentativa de entender quem é esse indivíduo não-surdo, que precisa se acostumar com o outro e se fazer acostumar, a fim de que, diante

³ O professor da USP, Lynn Mario T. Menezes de Souza, convidado pela professora Ronice Müller de Quadros, ministrou na UFSC uma semana de curso, durante o mês de abril de 2007, em que apresentou suas reflexões acerca de “Linguagem e Cultura: de Expressão para Articulação”. Baseado em Homi Bhabha, Souza desenvolveu suas explicações, as quais também são de apoio para a concretização deste artigo.



da diferença, muitas vezes entendido como um estrangeiro, não se confunde com um intruso, mas se esclareça como alguém que é diferente social, cultural e lingüisticamente e passível de *auto* e *inter-constituição* através das relações que estabelece. Essas rotulações, esses estigmas, bem sabemos, fazem parte de toda cultura que se vê ameaçada com a presença do outro, como forma de distanciamento; quando os objetivos se fundem (sejam pela educação, pelo trabalho, em favor do conhecimento através das línguas etc.) as marcas se desfazem porque se sobrepõem, reproduzem outras de maior força.

Diante dessas explanações passamos às seguintes, a fim de delinear algumas das experiências visuais que o ouvinte precisa assimilar no contato com o surdo.

128



Experiências visuais do indivíduo não-surdo: a começar pela língua

Poucos homens são dotados da faculdade de ver; há ainda menos homens que possuem a capacidade de exprimir.

(Charles Baudelaire)

Nossas⁴ experiências (como sujeitos não-surdos) introduzem as nossas relações com o outro no mundo. Quando se dão os contatos com o aprendizado de uma segunda língua (ou L2) oral-auditiva, que não aquela adquirida naturalmente no processo de aquisição da

⁴ Recorremos à generalização ao registrarmos “nossa” para nos referirmos ao indivíduo não-surdo já mencionado no início do artigo.

linguagem⁵, e, ainda que estejamos tratando de, e com, modalidades análogas, aspectos lingüísticos (de ordem física ou estrutural), de ordem vocabular, gramatical ou sócio-cultural interferem na *performance* da língua para cada sujeito, diferentemente. Desse modo, temos de lidar com as diferenças lingüístico-culturais, que irão refletir em nossas produções na L2.

Como se não bastassem essas “adequações”, e segundo alguns estudiosos da área das neurociências que envolvem a linguagem, para o aprendizado da língua sinalizada teríamos que desenvolver estímulos visuais que se projetam em regiões cerebrais bem distantes se comparadas à localização de projeção dos estímulos auditivos; e não sendo surdos não é o treino da Língua de Sinais, através dos estímulos visuais, que definirá nossa maior ou menor habilidade individualmente, mas sim, a competição das vias neuronais⁶, que



⁵ Para conhecimento: Há um período de maturação cerebral específico para a aquisição da linguagem (seja ela oral ou de sinais). Para as Línguas de Sinais o desenvolvimento do cérebro depende de estímulos externos; estudos da área das neurociências demonstram que para o período crítico esses estímulos são fundamentais. Ou seja, caso não aconteçam, o desenvolvimento cerebral pode ser prejudicado de forma que não se possam reverter as mudanças. É importante salientar que o período crítico existe dos três aos cinco anos de idade, e que, após este, a *performance* do indivíduo já não é a ideal para a aquisição da linguagem, de forma que a assimilação de alguns aspectos lingüísticos poderão acontecer, mas o nível de desenvolvimento da linguagem não terá sido atingido. (RODRIGUES, 1993, p.12-17)

⁶ Através de alguns experimentos realizados com surdos e ouvintes (mesmo estes últimos sendo filhos de surdos) tornou-se possível concluir que “a maior habilidade para discriminar e seguir estímulos, como o movimento das mãos, na periferia do campo visual é uma grande vantagem para o surdo [...]”, não porque ele treina mais, ou está acostumado ao uso da língua, mas sim

se inicia muito cedo no cérebro humano. Isso significa que os surdos já têm determinado no seu desenvolvimento a capacidade visual que não é a mesma dos ouvintes, porém a organização cerebral da Língua de Sinais é a mesma para a oral-auditiva, o que faz daquela uma língua natural que tem também o seu período crítico de aquisição.

Ao considerarmos essas importantes caracterizações, para pensarmos no contato entre surdos e não-surdos, com suas experiências visuais e por meio da Língua de Sinais, passamos a entender como os sujeitos da interação se visualizam, sendo culturalmente traduzidos a todo instante. O que existe além da subjetividade de cada um ultrapassa barreiras físicas; a inversão dos papéis se faz necessária, uma vez que o surdo passa a perceber o ouvinte usuário da Língua de Sinais (em seus diversos níveis) como *o outro* por meio das identidades que se adequam aos diversos contextos sociais e lingüísticos. A aceitação do ouvinte pelo surdo depende de alguns fatores, conforme explicam Skliar & Quadros (2000):

Os diferentes tipos de “ouvintes” têm diferentes níveis de compreensão destas experiências visuais [as que perpassam a visão] incluindo o respeito e/ou o domínio da Língua de Sinais. Tais experiências tornam possível a participação em menor ou maior grau na comunidade surda. Isso significa que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas

porque as células nervosas do córtex visual desse indivíduo encontram-se de forma isolada, em colunas, no início da vida, e com o estímulo dessa região no cérebro vai restar apenas a ramificação nervosa essencial; assim se dá o mecanismo de competição, que não acontece apenas em uma modalidade (visão), mas também na acústica e visual. (RODRIGUES, 1993, p.15)



surdas. Assim sendo, as pessoas que têm mais experiências visuais passam a ser mais aceitas pelos surdos. (p.22)

Essa existência, de “diferentes tipos de ouvintes”, nos leva a entender que também a cultura destes não é singular, de modo que há entre eles grupos seletos nos quais se incluem os sujeitos de maior contato com surdos, de forma a serem tão importantes para estes – como são, por exemplo, a maioria dos intérpretes de Língua de Sinais – por participarem diretamente das lutas pelas causas surdas, a começar pelo reconhecimento lingüístico dentro da comunidade. São, conforme descrito por Perlin & Quadros (2006), aqueles

ouvintes que admitem a alteridade, a diferença de “ser surdo” [e que] Junto a esses, os surdos estão alcançando uma maior tolerância e [encontrando] mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos. Além de narrar e defender a alteridade surda, esses ouvintes também entram na causa social surda, incentivando-os para a política da diferença e para a conquista do seu espaço cultural, ou seja, espaço de um novo desenvolvimento cultural. (p.182)

Dentre esses objetivos a língua aparece como constituinte da cultura. Porém, quando falamos em língua, de maneira geral, em defesa de uma comunidade ou de um povo, a idéia de *cultura nacional* toma destaque e

não importa quão diferentes seus membros [da sociedade] possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura



nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para apresentá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional. (HALL, 2006, p.59)

132

Precisamos desfocalizar as lentes que estão sobre a concepção da unidade almejada. A intenção de aproximar os diferentes e transformá-los em seres unos pertencentes a uma sociedade homogênea, imaginada, é conseqüência da modernidade e da globalização. A *vantagem* encontrada na formação de uma cultura nacional favoreceu apenas o que hoje temos como “padrões de alfabetização universais; [que] generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais” (HALL, 2006, p.50). Com isso, a luta da comunidade surda, constituída por uma tradição cultural que envolve uma língua antes não reconhecida pela maioria lingüística, tomou forma e contribuiu para que pudessem mostrar à nação moderna a existência de *híbridos culturais*. (HALL, 2006, p.62). Nesse sentido as idéias de Bhabha (apud GESSER, 2006, p.142) podem ser relacionadas à formação, também, do ouvinte como um híbrido de culturas, de modo que essa condição

não diz respeito a uma mistura racial de indivíduos, mas constitui um processo de tradução cultural: um modo de conhecimento, um processo para se entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória.

Dentro dos atuais contextos em que a interação surdo/não-surdo se faz necessária, em ocasiões em que estes têm trabalhado cada vez mais juntos e vêm se dedicando fundamentalmente às suas formações, cresce o empenho a fim de determinar ou limitar os elementos formadores da chamada cultura surda. Não mais as idéias de homogeneidade e de generalização culturais são importantes; inúmeras reflexões acerca de identidade e diferença, da Língua de Sinais, e das relações de poder se desenvolvem em torno, e a partir de culturas já afirmadas – e nesse caso já é de conhecimento que a ouvinte é a mais evidente, não somente por questões de imposição de poder, historicamente registradas e vividas, mas também por questões que sempre envolveram essa maioria lingüística.

Dentre as preocupações mais recorrentes encontram-se as que envolvem a busca pela definição do surdo como indivíduo constituído culturalmente dentro de uma cultura hegemônica, ouvinte; também há a intenção de propagar conhecimento a respeito do movimento cultural mobilizado pelos surdos a todo país. Em meio a essas inquietações, ao pensarmos em diferenças culturais, outras mais nos provocam, contudo, se considerarmos que “os espaços das culturas são regidos por poderosas tramas de poder. [e que] cada cultura é em si mesma autoridade” (PERLIN, 2006, p. 137), entendemos o porquê de uma superposição de culturas ter marcado de maneira profunda os surdos durante sua história, provocando-os para os movimentos de lutas e de libertações.

Mas aos que mantêm o contato com estes, no âmbito profissional e acadêmico, como mencionado, essas são idéias que já estão mais que internalizadas e desconstruídas, de forma que puderam constituir-se também como pertencentes à cultura dessas pessoas.

Todavia, ao olharmos de fora vemos refletir questionamentos e impressões resultantes dos contatos entre surdos e não-surdos.



Não tão simples, já que estão envolvidas as diversas características da cultura de cada um dos grupos; passa a interessar não somente a visão da minoria⁷ lingüística representada pelos primeiros – assim considerados apenas porque existem em menor número do que os ouvintes⁸ –, mas, também, a posição de ser o outro, o ouvinte. Como este lida com a necessidade (seja ela pessoal, profissional ou social) de se comunicar com outros intérpretes⁹ e de se definir em um espaço *relacional*, onde a alteridade é transparente; de

⁷ Para melhor entendimento vale citar a definição de Skliar (2003) sobre o conceito, uma vez que este é recorrente nos estudos atuais que envolvem política lingüística, educação etc. “O termo ‘minoría’ nunca se refere a uma medida numérica de um grupo. Às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é então o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, é sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados (p. 9). Para acrescentar, também as reflexões de Bhabha (ver nota seguinte) convergem com as do autor citado e com as nossas.

⁸ Em suas reflexões, Bhabha apresenta a experiência da ironia, através da qual simultaneamente o sujeito se encontra em uma posição superior e hegemônica de dominação dentro do seu grupo e em outra inferior. E diante disso pensou o hibridismo, enfocando a linguagem e a construção de identidade, que muito têm a contribuir quando pensamos sobre as relações entre o surdo e o ouvinte, de forma a descartar qualquer pré-conceito errôneo ou conflitante. (BHABHA, 1998)

⁹ Vale destacar o conceito de Bhabha que revela o intérprete, como membro de uma comunidade heterogênea e usuário da linguagem, sempre situados socialmente em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais, marcados por todas as variáveis existentes nesse contexto (classe social, sexo, faixa etária, origem geográfica etc).



assumir a cultura surda, mesmo sem se desconectar da sua cultura adquirida. Esse *vão intercultural*, gerador de contradições, incerteza e ansiedade, que definimos conforme Bhabha (2005) por *cisão*, é o grande responsável pela afirmação do hibridismo no seio da identidade de cada um desses usuários da linguagem que os aproxima ao mesmo tempo em que os repele.

Cultura e Identidade: (des)Encontros transitórios

A Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte sendo a outra metade o eterno e o imutável. (Charles Baudelaire)

A visão de quem está na transição entre culturas é altamente reflexiva; tudo é *novo* e provisório, instável. “O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* do passado e presente” (BHABHA, 2003, p.27); as culturas se entrelaçam, por mais que pensemos no distanciamento entre maioria e minoria, cultural e lingüística; ao conviverem necessitam e sofrem os (des)encontros. Idéias de pertencimento ajudam e dão segurança aos indivíduos culturais, como observamos nas relações de uma comunidade surda, que, mesmo estando seus indivíduos em processo de tradução cultural, desejam o resgate do passado (da memória), a vida em conjunto e a perpetuação da herança (HALL, 2006, p.58). A busca por uma identificação para a constituição da identidade surda é algo recorrente; isto a partir do que temos observado sobre a luta dessa comunidade para o resgate da sua história e afirmação social a partir do reconhecimento lingüístico. Mas não é apenas a língua o instrumento de constituição



das identidades, os papéis na sociedade também participam desse constante processo de formação. Por isso é importante entender que, apesar da nossa autonomia diante das relações sociais que estabelecemos,

não há escolhas nas nossas identidades, isso independe da nossa mera vontade. Elas são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E [...] essas práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas e imutáveis ao longo da vida dos sujeitos. (BERGAMO & SANTANA, 2005, p. 568)

Também o não-surdo passa por momentos de resistência, vive relações de poder e negociação na interação com aqueles sujeitos. E diante das transições há momentos de (des)encontros que afastam as culturas, porém, não as identidades, porque há sempre um pouco de mim no outro e um tanto do outro em mim.

As pessoas se constituem híbridas culturalmente, têm de rejeitar a idéia de uma cultura imaculada e abrir caminhos a uma outra possibilidade: a de *tradução*.

Esse conceito descreve aquelas formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersas* para sempre de sua terra natal [...] elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ [...] Elas estão irrevogavelmente *traduzidas* [...] devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, e falar duas linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas. (HALL, 2006, p 88-89)



São essas as identidades de nossa era; há um movimento entre fronteiras onipresentes, o qual revela as diferenças entre elas. Podemos, contudo, entender que os diferentes contextos revelam a *identificação* entre pessoas e pessoas, coisas e pessoas etc. Bhabha (2005) diz que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma [...] acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade [...]” (p.65)¹⁰. Dentro dessa realidade encontra-se o ouvinte visto como *estrangeiro*, *estranho* a adentrar o espaço da cultura do outro e tudo que a ela pertence. Aquele é o diferente, percebe-se no seu jeito, está nas suas características físicas, ao “abrir a boca” passa a ganhar o rótulo referido; porém, não por isso deixa de ter o direito de se identificar com os que são seus dessemelhantes, principalmente quando seu interesse ultrapassa as barreiras de acesso à outra cultura, que não a definida como sua. Mas nossa reflexão vai além do sentido genérico de identidade determinada, pronta (como identificação); pensemos em processos por meio dos quais assumimos as identidades na relação com o outro, no espaço e no tempo determinados, em que o efêmero surge como marca da não-fixidez, da possibilidade de um *não-ser único*.

Com essas impressões de *estrangeiro* é que o ouvinte migra com a sua cultura para a do surdo, e nas interações com este assume a Língua de Sinais para a comunicação, entende os costumes que permeiam a comunidade e, principalmente, experimenta a heterogeneidade dentro das identidades que constituem os sujeitos surdos. Nessa situação é plausível falar em um *processo*

¹⁰ Essa colocação do autor contribui para que ao olhar àquele que é estranho a minha cultura se reverta e perceba que há uma cultura em comum a todos, permeada de diversas outras culturas.



de identificação que se inicia através da troca de olhares em que a inversão de papéis passa a ser o desejo que motiva essa relação de alteridade entre esse sujeito e o outro. Entende-se a identidade aqui como uma ação que muda de acordo com contextos, tempo e espaço; por isso quando o outro é percebido como diferente surgem os grupos em que cada um está inserido e se não se adapta aos comportamentos dessas organizações é passível de exclusão. No momento em que há a abertura para incluir o estranho, também esses grupos (ou essas comunidades) impõem sua identidade de forma que essas duas forças passam a agir simultaneamente.

Nessa relação, mais uma vez, vemos a *tradução cultural*, que permite a mudança de contextos, em que há apropriação da cultura do outro através das negociações. Aqueles que transitam nas fronteiras tendem a manter um forte vínculo com a sua *terra natal*, com seu lugar de origem, e desse modo, a negociação com o outro passa a ter força. Há que se carregar traços particulares de uma cultura já adquirida que ao se traduzir são transferidos ou transportados entre, no mínimo, duas culturas. A *negociação* emerge como forma de os agentes encontrarem suas “vozes” numa dialética que rejeita os valores de supremacia ou soberania culturais. O não-surdo percebe que valores constituem os sujeitos surdos, como participantes de uma comunidade que vive a sua cultura e seus elementos culturais (língua, costumes etc); aquele passa a se constituir por meio dos valores culturais do outro, de modo a traduzir-se culturalmente; aprende a pertencer a mundos diferentes e a coincidir com formas de viver que são suas e de outros, simultaneamente.



Diferente, eu? Sou também um estrangeiro?

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (Stuart Hall)

Vimos que, ao nos assumirmos como indivíduos em processo de *tradução cultural*, encontramos-nos também como *estrangeiros*, aos olhos dos outros, porque vindos de fora nossas diferenças são evidentes. Para melhor compreensão, temos de demarcar os limites entre os significados de *estrangeiro*. Os juízos a respeito de *estranho*, *diferente*, se fundem para constituir aquela terminologia. De certa forma o estrangeiro é o outro, diferente de mim, que assume estranhamente parte da minha cultura (principalmente, a minha língua) a fim de comunicar, adentrar meu mundo, captar e reter informações. Todavia, nunca está sozinho, carrega lembranças e traços da sua casa, das suas raízes. É um sujeito híbrido, mesmo sem saber que o é.

Com essas características é possível imaginar situações de tensão vivenciadas pelo não-surdo (esse outro), estrangeiro que

tem o Português como língua materna (LM) e a Língua de Sinais em alguns momentos como língua segunda (L2) – em ambientes familiares, por exemplo – e em outros momentos como “língua estrangeira”, ou seja, como uma língua alheia, estranha à [sua] língua **tradicionalmente oral** [...]. É uma relação de contato/conflito não só de línguas mutuamente ininteligíveis, mas também de **modalidades distintas** para a comunicação. (GESSER, 2006, p. 65-66, *grifo da autora*)



Com essas diferenças seremos sempre o outro para os outros, para os que nos percebem como alguém que assume uma segunda pele; e nunca seremos o outro para nós mesmos; mas quando essa cobertura se desintegra fica o estranho, exótico. Este, porém, encontra-se como híbrido, uma vez que está em processo de tradução cultural. O conflito toma-se equilibrado, porque a hipotética legitimidade de uma cultura é desfeita; é possível perceber que o sujeito não é mais ele mesmo, apenas, é muitos nele mesmo. Tudo está em movimento,

os hibridismos, as situações fronteiriças encontram-se instauradas no nosso cotidiano. Convivemos em um espaço no qual as fronteiras são constantemente deslocadas, fragilizadas e em que nossas identidades vão se configurando a partir de múltiplos repertórios. Esse cenário nos coloca diante de um território movediço, instável, onde a história se move em muitas direções, toda conclusão está atravessada pela incerteza. (KLEIN & LUNARDI, 2006, p.9)



A prática e necessidade de outra língua carregam o peso da aceitação de novas regras e de tomadas de decisões imediatas. O outro tem de me aceitar e não preciso convencê-lo disso; tudo que é dito na língua do outro por mim é muito mais do que significativo/significado mediados pelo intérprete, acarreta em processo de significação de acordo com cada contexto. Questões culturais estão impregnadas nessa relação juntamente à idéia de incompletude; não somos identidade única (unificada), somos identidades em contato, em constituição, em movimento de tensão, porém com pontos em comum.

O sentimento agonístico que envolve o não-surdo, que, sendo parte da cultura surda ao participar de grande parte do que a compreende, é grande responsável pela transgressão das fronteiras entre as duas línguas. Diante do outro, o exótico estrangeiro fica inerte; vê-se definido como pertencente à cultura ouvinte, oposto ao surdo, principalmente quando lhe envolvem o rótulo: “ah! Você é ouvinte!”. E por isso é diferente; tem de *se acostumar*.

Nesse momento é fundamental articular as culturas, treinar habilidades antes não desenvolvidas por meio de reciprocidade e equilíbrio; não somente eu devo me acostumar, mas o outro tem de se habituar comigo, de forma natural. Essa é uma relação de intercâmbio, que, em diferentes contextos contribui para a constituição das identidades. Da mesma forma que um estrangeiro intercambia costumes, por meio da língua e da cultura em geral, de outrem, também o não-surdo, ao firmar momentos de articulação através da Língua de Sinais, pode definir seu espaço dentro da cultura surda e passar a pertencê-la.

Da mesma forma que, para o surdo, uma língua oral é

“língua estrangeira” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral [...] que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. (GESSER, 2006, p. 67-68, *grifo da autora*)

Podemos pensar que a Língua de Sinais se concebe como estrangeira para o não-surdo. Prova disso está no desempenho da língua por este; se perguntarmos aos surdos se são capazes de identificar não-surdos, através do uso da Língua de Sinais, provavelmente teremos um retorno de grande parte que confirmará a possibilidade de fazer essa diferenciação, seja pela articulação



dos sinais pelas mãos, somadas às expressões faciais ou demais marcações lingüísticas não-manuais, de forma a refletir falhas de ordem sintática influenciada pela sua língua materna e fluência lingüística daqueles indivíduos. Da mesma forma que ao perguntarmos a um falante nativo de língua inglesa se pode identificar um falante não-nativo, aquele responderá, muito provavelmente, que é capaz de realizar tal tarefa, uma vez que os sotaques e a insegurança nas pronúncias, devido às diferenças fonéticas, por exemplo, tornam-se evidentes, sobretudo se o aprendizado da segunda língua aconteceu tardiamente. Não somente por esse fato, mas pelo contato que estabelecem uns com os outros e através das práticas culturais, que corroboram para a constante formação das identidades.

142



Uma língua: A transgressão das fronteiras e a aproximação com o *outro*

Os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro. (Ronice Müller de Quadros)

O espaço que o não-surdo delimita ao viver nas fronteiras entre a sua cultura e a do outro constitui-se com a constante tentativa de *transgressão dessas fronteiras*, o que permite perceber a diferença de modalidade entre as línguas. Quando alguém se manifesta por meio da comunicação oral é muito provável que identifiquemos aspectos das suas origens e apenas com esse gesto temos informações lingüísticas e extralingüísticas instantâneas. E quando outro indivíduo articula significados por meio da sua forma de expressão, ou seja, pela sinalização, também é possível o reconhecimento de marcas, da mesma forma, dentro de cada grupo.

Porém, a aproximação entre os indivíduos nas interações apaga essas marcas. O impacto é forte; o surdo passa a questionar-se (e ao outro) sobre a identidade daquele com o qual se relaciona. Não são apenas os elementos que impulsionam o *movimentar das mãos* os responsáveis por deixar transparecer os traços culturais do indivíduo, mas relação deste com a língua sinalizada e com os indivíduos à qual pertence.

Se não nos expressamos não sabemos onde estamos, em que espaços nos encaixamos dentro de um sistema. A linguagem é veículo, mas, se a entendemos como articulação, percebemos que nunca se pode dizer a mesma coisa mudando apenas de língua, pois esta é dotada de grande significação. O estar dentro e fora possibilita o movimento de identidade, que capacita-nos para a mudança entre os diversos contextos (lugar, tempo e dimensão social). E a respeito disso, Santos (2006) afirma que “as línguas representam mais que estruturas gramaticais entre seus falantes, elas representam o significado cultural que permeia os sujeitos [...] são elementos fundamentais da constituição dos sujeitos, isto é, elas são partes indispensáveis às identidades.”

Desse modo, temos evidente a *diferença cultural* através das línguas (de onde normalmente se parte para a percepção das diferenças entre as identidades). Porém, “as designações da diferença cultural interpelam formas de identidade que, devido à sua implicação contínua em outros sistemas simbólicos, são sempre ‘incompletas’ ou abertas à tradução cultural ” (BHABHA, 2005) de modo que uma identidade cultural autêntica torna-se ficcionalmente impossível.

Mesmo diante dessas concepções, de uma visão para além da hegemonia e homogeneidade, é de nosso conhecimento que:

A relação entre surdos e ouvintes [...] é uma relação construída na justaposição de valores contraditórios e conflitantes – na



mesma perspectiva de Bhabha (2003) sobre o discurso do sujeito colonial (colonizadores/colonizados) britânico na Índia – uma relação construída na *ambivalência*, em *atos agonísticos e antagonísticos*. (GESSER, 2006, p.29)

Porém, quando há afinidade entre esses indivíduos é necessário estabelecer de que forma deve-se dar as relações de poder, de modo a amenizar os conflitos, essas tensões, e desenvolver as tramas identitárias.

Transgredir as fronteiras significa abrir os olhos, aproximar sujeitos ao interconectar as culturas na composição das identidades.

Considerações complementares

144



Nossos lugares são diferentes não apenas porque nossos corpos ocupam posições diferentes no exterior, no espaço físico, mas também porque olhamos o mundo e os outros de diferentes centros no tempo/espaço cognitivo. (Michael Holquist)

No início do artigo apresentamos a impossibilidade de uma conclusão a respeito de língua, cultura, identidade e diferença, temáticas que estão envolvidas nas relações entre o não-surdo (ouvintes, na concepção daquele que transita entre culturas) e os surdos, no Brasil (uma vez que tratamos de falantes de Português Brasileiro – PB – também usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras). Propusemo-nos a tecer algumas reflexões a partir do indivíduo não-surdo, da sua vivência como parte de um processo de tradução cultural, que se constitui nas relações de contato com a cultura surda e as identidades que a envolvem.

Destacamos as diferenças de modalidades entre essas duas línguas e a necessidade da construção de experiências visuais pelos ouvintes, uma vez que, para o aprendizado e para a articulação de uma língua de sinais eles devem assumir algumas propriedades específicas à articulação desta. Prosseguimos com esse conhecimento a fim de entender que outras mudanças são necessárias para que, na interação com o outro se possam compor as identidades e os híbridos culturais.

Essas características possibilitam aos sujeitos as negociações de acordo com os diversos contextos e o distanciamento da idéia de identidade *pura*, resultante de uma cultura unificada em seus conceitos e em suas práticas sociais. As preocupações não se voltam às definições, ou identificações, mas sim para o que se está fazendo enquanto as identidades estão ganhando outros contornos durante o processo de *tradução cultural*. O outro, com o qual precisamos conviver é “aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos.” (SKLIAR, 2003, p. 117), mas do qual nos aproximamos quando nos dispomos a apagar as fortes relações de oposição e nos apropriamos da idéia de que são as diferenças que nos constituem como sujeitos não-surdos.

Entendemos que a *transição entre as culturas* está se constituindo como parte das reflexões nos campos dos conhecimentos educacionais, lingüísticos e da(s) cultura(s) (de modo que também nos possibilita pensar no social e na formação do homem como sujeito na interação com o outro); essa é uma realidade fundamental à articulação das diferenças e ao distanciamento entre concepções que trazem *o outro* como um estranho, alheio ou estrangeiro inserido na cultura surda. É crucial à nossa formação entender que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” e que “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando



em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p.12-13).

Nessa direção, também importa tomar a língua como parte do movimento da constituição das identidades, estas dotadas de significados e práticas culturais, porque precisamos nos expressar e nos constituir para determinarmos nosso local na(s) cultura(s), em um cenário que está longe de ser estável, monodirecional e único.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a Modernidade: O Pintor da Vida Moderna*. São Paulo: Paz e Terra. 1997

BERGAMO, A. & SANTANA, A. P. *Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. Cultura & Sociedade, Educ. Soc. V. 26, n. 91. Campinas May/Aug, 2005. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sco_arttext&pid=S0101-73302005000200013.

BHABHA, H. K. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EMMOREY, K; BELLUGI, U. & KLIMA, E. “Organização neural da Língua de Sinais”. In: *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Editores: Maria Cecília Moura, Ana Cláudia B. Lodi, Maria Cristina da C. Pereira. São Paulo: Tec. Art, 1993 (série de psicologia; v.3)

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIN, M. & LUNARDI, M. “Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais”. In: *Revista etd educação temática digital Estudos ETD*



- Educação Temática Digital. Campinas, v.7. n.2, p. 14-23. jun.2006
- PERLIN, G. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”. In: *Revista etd educação temática digital* Estudos ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.7. n.2, p. 135-146. jun.2006.
- PERLIN, G. & QUADROS, R.M. de. “Ouvinte: o outro do ser surdo”. In: *Estudos Surdos I*: QUADROS, R. M. de.(Org.). Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M. de.(Org.). *Estudos Surdos I*: Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- RODRIGUES, N. “Organização neural da linguagem”. In: *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Editores: Maria Cecília Moura, Ana Cláudia B. Lodi, Maria Cristina da C. Pereira. São Paulo: Tec. Art, 1993 (série de psicologia; v.3)
- SANTOS, S. A. dos. *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2006. Disponível em www.ppge.ufsc.br
- SKLIAR, C. “Educação para os Surdos: entre a pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças”. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilingüe para Surdos*, INES (org.). Ed. Littera Maciel, 1997.
- SKLIAR, C. & QUADROS, R.M de. *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*. Estilos da Clínica, São Paulo, V, n.9, p.32-51, 2000. Disponível em: <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/invertendo.pdf>
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, L. M. “Language, Culture, Multimodality a Dialogic Emergence”. In: *Language & Intercultural Communication*. São Paulo: USP. v. 6. n. 2 (p. 107-112). USP, 2006.





Capítulo 7

Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção

MARA LÚCIA MASUTTI¹

SILVANA AGUIAR DOS SANTOS²

¹ Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, trabalha há 15 anos no CEFETSC, com a Educação de Surdos, no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Intérprete de Língua de Sinais Brasileira/Português na Universidade Federal de Santa Catarina.

A área de tradução em Língua de Sinais vem sendo problematizada nos meios acadêmicos atualmente com mais intensidade. Isso ocorre principalmente porque está havendo uma pressão dos movimentos surdos impulsionando a abertura dos espaços públicos às diferenças e a pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos, o que fortalece a inserção de questões culturais éticas e políticas nas pautas reivindicatórias.

Rupturas de conceitos essencialistas de cultura, identidade e língua possibilitam que campos de representação emerjam mais sintonizados com os saberes que circulam à margem das instituições sociais. A reconfiguração de imaginários constituídos a partir de perspectivas logofonocêntricas, ou seja, que partem de uma lógica centrada no som, exige um processo de revisão de posturas em relação à alteridade³. Isso significa dizer que a subjetividade e as práticas que a produzem, formam-na e a deformam e precisam ser questionadas em seu âmago. Esse questionamento parte de



³ Derrida, em *Gramatologia* (2004), questiona a tradição logofonocêntrica, que remonta a Platão. A concepção logofonocêntrica toma a fala como presença (o dentro, o inteligível, a essência, e a verdade), e a escritura como algo inferior e subordinada à fala (o fora, o sensível, a aparência e o falso). Derrida propõe uma ruptura do conceito de escritura centrada na perspectiva do som, e se opõe às concepções fonologistas em relação à produção de sentidos, revela ainda como Saussure foi obrigado a rever seu conceito de língua a partir de suas observações dos sistemas simbólicos visuais e da própria Língua de Sinais.

elementos desconstrutores do que se pressupõe o lugar do saber. Ou seja, para que se exerça a crítica do instituído, amalgamado, estereotipado e fixo, é preciso pôr em crise aquilo que acreditamos saber, a sua origem, destino e fidelidade.

A figura do intérprete de Língua de Sinais entra nesse contexto que é marcado por uma lógica logofonocentrista. Os intérpretes de Língua de Sinais entram em uma perspectiva extremamente tensa dentro desse contexto que mobiliza o tecido social, porque tomam parte de um processo de significação com muitas variáveis que entram em cena:

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (PERLIN, 2006, p.137)

Nas aproximações culturais e lingüísticas que os intérpretes de Língua de Sinais realizam, geralmente, ocorrem processos de desconstrução na forma de ver, pensar e sentir a diferença, possibilitada no contato com as comunidades surdas. Esse intervalo de desconstrução/tradução (que não apenas representa a passagem de uma língua para outra, e de uma cultura a outra) não é estável, livre de tensões, ao contrário, ele opera com a organização de diferentes processos do campo simbólico e imaginário, que trazem marcas inconscientes. A tensão reside no caráter de abertura do texto à sua infinitude de sentidos, cada ser não pode ser reduzido



a uma representação. Essa mobilidade e incerteza de sentidos com as quais o intérprete se defronta produz choques de realidade. Muitas vezes, o que se pensa a respeito da língua, da cultura e da subjetividade do outro, no ato tradutório se desmonta como um castelo de areia:

A diferença requer tradução sem o delírio ilusório de que é possível capturá-la em um texto estável e homogêneo. Viver a diferença é se arriscar o tempo todo em um intervalo que se produz de instante a instante, recolocando acentos, recriando formas. A primeira lição a aprender é que não existem fórmulas em relação à alteridade, mas abertura de sentidos para produzir relações de hospitalidade. (MASUTTI, 2007, p.3)



As demandas que surgem no processo de intermediação cultural entre surdos e ouvintes impõem a intérpretes uma preparação muito rápida para se adequar ao que dinamicamente vai surgindo. Mas, essa preparação na realidade é fictícia porque não há formulários e nem mesmo cursos de capacitação que possam dar conta daquilo que resulta de um processo intenso de subjetivação e desconstrução de concepções arraigadas em modelos logofonocêntricos. O que queremos dizer é que o contato é o principal articulador de sentidos quando se trata de encontros culturais com experiências díspares, e que o choque da diferença não se resolve com olhares marcados por algo já instituído. A abertura para o que não se sabe, o que virá no encontro com o outro, e o abandono de pré-julgamentos de ordem lingüística, cultural, etc, fará a diferença no ato tradutório. Em uma perspectiva psicanalítica é o que se denomina de escuta, que não tem nada a ver com

discriminar sons, mas se pôr em uma relação ética de apagamento de si para produzir uma empatia em relação ao outro:

Ao contrário de ouvir, a escuta pressupõe uma disponibilidade à presença do outro, um deixar se afetar e afetar o outro com sua presença. A escuta seria então a escuta daquilo que me afeta tanto no que me reconheço quanto naquilo que me faz desconhecer-me.

Se a possibilidade de escuta me lança, a princípio, num território familiar, despertando em mim uma sensação de auto-reconhecimento, um sentimento de identidade, em seguida lança-me numa situação de desamparo de estranhamento, de não reconhecimento de mim e do outro. Nessa direção, escutar é colocar-se à disposição para saber-se outro, de um outro, este teatro das representações, dos afetos, das experiências etc. que marcaram o sujeito ao longo de sua existência. A relação transferencial seria, neste contexto, a propiciadora da escuta. (KANAAAN, 2002, p.37-38)

Em uma sociedade estruturada por práticas logofonocêntricas não causa estranhamento à maioria a “marginalização” de discursos e reivindicações enunciadas por movimentos surdos e outros movimentos cujas premissas não correspondem à lógica central imperante. Que tipo de escutas, no sentido acima referido, ocorre em relação a comunidades situadas fora da lógica logofonocêntrica? Os intérpretes de Língua de Sinais estão dentro desse contexto de invisibilidade discursiva em nome de um totalitarismo lingüístico e cultural, e justamente por descortinarem pouco a pouco a diferença de universos não logofonocêntricos sofrem tensões especialmente no campo das relações institucionais.



Nesse processo de alijamento das comunidades surdas das instituições que regulam o discurso autorizado, há muitas histórias oficiais e não-oficiais a serem narradas. A história, por sua vez, é movimento de sentidos, é uma narração parcial, obliterada e que se cruza com o campo ficcional como defende White (1994) e Benjamin (1994). Apenas perspectivas delas podem ser apontadas como balizas para remeter a novos circuitos de relações a serem construídas.

Perspectivas históricas do campo da interpretação em Língua de Sinais

No Brasil, em meados da década de oitenta surgiram os primeiros trabalhos de interpretação em Língua de Sinais desenvolvidos em instituições religiosas e nas relações familiares e de amizades com surdos, conforme assinala Santos (2006). Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muitos daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país.

A questão das igrejas, das religiões, da família e dos espaços empíricos como um dos primeiros meios de atuação é algo frequente na área da interpretação/tradução de maneira geral, mas não são histórias narradas e percebidas como sistemas culturais passíveis de importantes análises. Nesse sentido, para ressignificar esse olhar redutor, é significativo tomar um viés adotado por Geertz (2001) que contrapõe, por exemplo, a visão da religião tomada como uma instância de experiência particular e subjetiva



ao seu caráter político e social. Vale dizer, muitos trabalhos com a Língua de Sinais continuam sendo desenvolvidos nessas espécies de frentes paralelas e que merecem uma investigação frente ao que ocorre nessas vias em termos de discursividade e ações efetivas. Sob essa perspectiva, Masutti (2007) exemplifica como os circuitos de Língua de Sinais das Testemunhas de Jeová e o seu projeto de exportação cultural e lingüística dos EUA como articuladores, dentro daquela organização, de um arcabouço tradutório desenvolvido no contato com a comunidade surda contribui para a formação de intérpretes de Língua de Sinais.

Se recuarmos no tempo veremos que durante o Iluminismo, segundo Delisle e Woodsworth (2003, p.258), a posição social dos intérpretes, também, se explica pela sua omissão nos anais da história, porque eram: *“hibridos étnicos e culturais, muitas vezes do sexo feminino, escravos ou membros de uma ‘subcasta’ – cristãos, armênios, judeus que viviam na Índia britânica, por exemplo, (Roditi, 1982, p.6) -, esses intermediários não recebiam nos registros históricos o tratamento que mereciam”*. Já na Idade Média, de acordo com os mesmos autores, os encontros diplomáticos marcaram a presença dos intérpretes de línguas orais em conferências, pois necessitavam de um intermediador lingüístico e cultural para os países representados nesses encontros. Antes, as negociações diplomáticas internacionais eram realizadas em francês, uma vez que essa era a língua que predominava na época.

Essa situação começa a mudar a partir da Primeira Guerra Mundial, pois, segundo Pagura (2003), houve o Congresso de Viena (1814-1815), com a participação dos Estados Unidos, e interpretações realizadas, desde então, em francês e inglês. Pagura cita Paul Mantoux como um dos primeiros intérpretes das conferências e que atuou, também, no Tratado de Versalhes. Nessa época, era comum, além das guerras em nome das religiões e, por consequência,



a evangelização dos povos, a necessidade da intermediação cultural e lingüística. Todos esses intermediadores lingüísticos e culturais atuavam sem muito conhecimento do processo de interpretação, mas se inseriam nas comunidades a fim de aprenderem a língua para passar os ensinamentos bíblicos; caso não houvesse esse processo, o risco que se corria e o “truncamento” das informações era bem maior do que aquele ensinado na língua “nativa”.

Com a Língua de Sinais, esse processo também ocorreu. As primeiras interpretações nesta língua iniciaram-se, provavelmente, na França, até mesmo por consequência do próprio processo histórico que este país teve em relação à educação de surdos. Alguns desses registros datam do início do século XX, conforme segue abaixo:

Pagura (2003) afirma que nos meios profissionais se usa a expressão “método *sink or swim*” para a formação dos intérpretes daquela época, isto é, significa de forma literal “afogue-se ou nade”, uma vez que os mesmos não recebiam orientação alguma de como atuarem. Nessa época, a interpretação consecutiva era a mais utilizada. No entanto, era desgastante tanto para os intérpretes e palestrantes como para o público, pois se exigia bem mais tempo nessa modalidade. Outro elemento que contribuiu para perdurar essa forma de interpretação foi a falta de equipamentos tecnológicos que permitissem a interpretação simultânea.

Rodriguez (2001) afirma que nos séculos XVIII e XIX, em decorrência da revolução industrial, há maior crescimento nas cidades, trocando também as concepções acerca do trabalho e do papel das pessoas surdas na sociedade. Para evitar o isolamento dos surdos, segundo a autora, instituições com fins religiosos, educativos, sociais e de ajuda em geral ofereciam diferentes serviços para a comunidade surda. As pessoas que tinham contato com algum parente surdo assumiram o papel de “ponte” entre a comunidade surda e os ouvintes:





(Jean-Louis Michaud, Président de la Maison des Sourds et Sourds-Aveugles de Poitiers).
www.cis.gov.br/tr/img/jpg/interpretepoitiers2.jpg

Estos “intérpretes” trabajaban para el bien de la comunidad sin recibir ningún pago a cambio. Sus funciones sobrepasaban en cierta medida las propias del profesional de la interpretación tal y como se entendien hoy en día, ya que en la mayoría de los casos actuaban también como guías o asistentes, aconsejando y apoyando a las personas sordas, lo que, en muchos casos, conllevaba situaciones de sobreprotección. (RODRÍGUEZ, 2001,p.18)

Situação semelhante, no espaço familiar, aconteceu com os filhos ouvintes de pais surdos. Pela aquisição e fluência com que os filhos, em convivência com seus pais, tinham da língua, desenvolviam a atividade de interpretar, intermediando surdos e ouvintes. Esse fato nos é apresentado pelos CODAS⁴, “*ao relatarem à realidade de como era vista a função do ILS num passado não muito distante, em que a interpretação para surdos não era considerada uma profissão até 1964 e que os CODAS geralmente não eram pagos pelos seus serviços*” (Wilcox, 2005, p.154).

Nos Estados Unidos, a organização dessa categoria profissional se iniciou em 1964, quando um grupo de intérpretes de língua sinalizada estabeleceu o Registro de Intérpretes para Surdos. Esse registro assumiu a responsabilidade de formação, treinamento e avaliação, estabelecendo código de comportamento ético. Promoveu, também, *workshops* com a finalidade de implementar um sistema de avaliação nacional, naquele país, para testar e certificar os intérpretes habilitados a desempenhar suas atividades (Wilcox, 2005).

⁴ Em inglês essa sigla significa “Children of Deaf Adults”, isto é, filhos de adultos surdos. Sobre a temática Quadros e Masutti (2007) escrevem o artigo “CODAS brasileiros: Libras e Português em zonas de contato”, em Estudos Surdos II (2007).



É interessante observar que essas organizações de categoria são importantes para alavancar mudanças e aperfeiçoamentos na área de tradução. Os intérpretes de línguas orais, por exemplo, com o passar dos tempos, foram se organizando profissionalmente em diversos países por meio de associações. No âmbito internacional, há a Associação Internacional de Intérpretes de Conferências; no Brasil, a Associação Profissional de Intérpretes de Conferências. Esses intérpretes se organizaram profissionalmente, reivindicaram formação, por meio das universidades e escolas de formação e obtiveram conquistas a partir dessas reivindicações.

Já os intérpretes de Libras no Brasil, embora em proporções diferentes, apresentam um movimento organizativo que aos pouco vem ganhando fôlego em eventos tais como: *I Encontro Nacional de Intérpretes*, organizado pela FENEIS no Rio de Janeiro em 1988, *II Encontro Nacional*, também, no Rio de Janeiro em 1992; *I Encontro Nordeste de Intérpretes de Libras*, realizado em João Pessoa, em 1998; *I Seminário de Intérpretes*, realizado em São Paulo, em 2001; *I e II Encontro de Intérpretes do estado de Santa Catarina*, realizados em Florianópolis, respectivamente, no ano de 2004 e 2005.

A cada ano tem se tornado mais visível como a militância dos movimentos surdos tem buscado novos rumos para a suas lutas incluindo a questão da tradução e interpretação. Questões sobre a formação dos ILS estavam incluídas no projeto de lei encaminhado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 1996, ao Congresso Nacional. Porém, a lei de Libras 10.432 foi aprovada somente no ano de 2002 e regulamentada em dezembro de 2005 por meio do decreto 5626.

Neste decreto há capítulos que tratam do intérprete e do direito dos surdos à sua contratação em espaços institucionais. Os surdos, os intérpretes e profissionais da área, em razão das demandas crescentes de ressignificar a participação da comunidade surda em inúmeros fóruns das quais ela foi historicamente excluída, como



é o caso das instituições de ensino básico, médio e superior, vêm desenvolvendo pesquisas⁵ nas áreas da educação, da lingüística, da tradução, da literatura e outras. Desdobram-se assim as tramas que envolvem essa relação complexa entre surdos e ouvintes, e incitam a participação em um movimento nacional que busca os direitos dos cidadãos, o que implica também na organização das categorias profissionais no trabalho com a diferença.

Pires e Nobre (2004) destacam que na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos há um departamento específico, denominado Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS – DNIF-, responsável pelas questões referentes aos intérpretes de Libras. Entendemos que a participação e fortalecimento da FENEIS como uma instância política que se contrapõe às perspectivas logofonocêntricas é fundamental nesse processo de redefinição dos espaços das línguas, identidades e cultura. A FENEIS traz a diferença para campo de negociação por meio de representações organizadas; os movimentos surdos mobilizam os discursos e ações que são imprescindíveis à preparação imediata de estruturas que operem com a diferença. Tal preparação pressupõe repensar as diversas áreas do conhecimento a partir das culturas em cena na relação. Isso se torna um processo de tradução cultural em zonas de contato.



Aspectos culturais e as zonas de contato

Entre surdos e ouvintes há a necessidade de reconhecer as zonas fronteiriças de contato e as linhas de diferença que se fazem no

⁵ Pesquisas sobre esta temática têm sido desenvolvidas conforme: Perlin (1998, 2003), Miranda (2001), Rangel (2004), Ferreira-Brito (1995), Fernandes (2003), Rosa (2005), Lima (2006), Santos (2006) e Masutti (2007).

decorrer do processo e não tentar neutralizá-las com um pseudo-apaziguamento. Pratt (1999, p.31-32) utiliza o termo “zonas de contato” para se referir ao “espaço dos encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas às situações de coerção, desigualdade radical e obstinada”. O que está posto nesse campo teórico é que não é possível fazer de conta que não existem tensões implicadas entre grupos culturais distintos. As relações são conflituosas e há densidades de sentidos que resultam dos próprios sistemas que cada sujeito está submetido. Visibilizar a opacidade relacional, a impossibilidade de nitidez dos contornos culturais e de mapeamentos identitários estáveis torna-se, então, uma questão de ética, e que leva necessariamente a uma problematização conseqüente da tradução.

160



O projeto tradutório se articula em campos de saber que se inscrevem para além de questões lingüísticas. Há um conjunto de elementos que precisam ser pensados em relação ao que envolve a tarefa do tradutor. Muito mais que tentar um conjunto de equivalências que possibilitam o trânsito de significados, a tradução implica operações que afetam a subjetividade dos envolvidos e uma política cultural abrangente.

Concomitante a um olhar para as macro-estruturas que organizam políticas institucionais, torna-se necessário perceber os compassos marcados nos campos das singularidades dos intérpretes que marcam uma constituição particular de subjetivação, ou uma maneira própria de significar uma experiência, o que já coloca em discussão o conceito de fidelidade. A noção de sujeito tem muitas representações paradigmáticas. Isso implica pensar que as experiências de cada intérprete nos falam e reportam a diferentes concepções de sujeito e de lugares de construção da representação de si e do outro. As generalizações e conceitos fechados sobre o

que seja interpretação e tradução não dão conta das várias nuances tradutórias que podem ser apontadas na leitura dos sintomas de relação nas zonas de contato.

Não é incomum, por exemplo, a situação de intérpretes que, embora afeitos à cultura surda e fluentes em Libras, apresentam no momento de exposição pública uma sensação de desconforto e nervosismo para verbalizar o texto processado em Língua de Sinais. Esse é um fato que deve ser considerado, porque o grau de exposição do intérprete em termos lingüísticos e culturais durante seu ato performático pode afetar profundamente a subjetividade desse indivíduo, que, ao se sentir acuado diante das demandas das platéias surdas e ouvintes, às vezes, opta por desistir da função. Muitas situações geram constrangimentos e traumas pela sensação de impossibilidade de representar a fala do outro. Como a formação dos intérpretes de Língua de Sinais sempre foi relegada a um segundo plano, a insegurança em relação ao processo de tomada de decisões de interpretação afeta esses profissionais, expostos a uma visibilidade em face à modalidade de língua. Se os intérpretes de línguas orais podem estar refugiados em suas cabines e ligados à sua platéia sem vínculos que os reconheçam imediatamente, não é o caso dos intérpretes de Língua de Sinais. Mesmo quando interpreta para o Português o que foi expresso em Língua de Sinais há uma sensação de que todos o reconhecerão, porque o seu corpo já foi exposto e todos sabem de quem se trata, o que torna o processo ainda mais tenso, frente ao imaginário constituído.

A pergunta pela representação que a própria língua oral assume para cada intérprete é fundamental; como o sujeito se relaciona com a própria língua interfere no campo de ação, mas também como ele se relaciona com a Língua de Sinais afetará significativamente na sua produção oral. No momento de verbalização da Língua de Sinais, os intérpretes podem sentir a estrangeiridade, e as fronteiras



como um desconforto. Nesse ponto, contribuem para a reflexão o debate teórico em torno de linguagem e poder, como a produção de Wrigley (1996), Niranjana (1992), Bhabha (2001), Hall (2003).

Ao lidar com a voz, comparecem as expectativas e os esteriótipos em relação ao que significa falar bem, ser fluente na própria língua e na estrangeira. Emerge uma avaliação do intérprete a partir do que a sociedade convencionou como padrão da norma culta. Intérpretes sabem que o ouvido do outro ouvinte tenta defini-lo, bem como rotular o surdo que está sendo interpretado, em razão de seu domínio lingüístico. Esse imaginário produz reações psíquicas, cognitivas e afetivas, uma série de componentes que acabam fazendo, indiretamente, parte do texto do intérprete, avesso a um possível um escárnio frente a um texto considerado pouco claro ou obtuso.

162



Não são fáceis e nem tão raras as situações de intérpretes que passaram pelo constrangimento de ficarem emudecidos diante de um sinal que não conseguiam capturar no instante da interpretação. O bloqueio psicológico de não suprir a demanda do surdo, ansioso por desvelar o sentido imediatamente, e nem a do ouvinte que, às vezes, questiona de forma reiterativa “o que está sendo falado, o que está sendo falado?” deixa cicatrizes nos intérpretes. Acrescida a essa responsabilidade de ter que acertar, alguns intérpretes sabem que muitas vezes são monitorados por surdos que são hábeis em leituras labiais e ali se instaura uma guerra de significados. Outras vezes, o olhar surdo torna-se uma oportunidade ímpar para aprimorar o conhecimento desse intérprete. É nessa corda bamba de relações tecidas diariamente que o intérprete sofre seus impactos emocionais e se habilita a se desconstruir para se hibridizar.

No meio universitário impera, de acordo com Lacan, o discurso do mestre, dentro do qual somos todos escravos, e tudo será

apropriado por ele, todo o superávit.⁶ Dentro dessa lógica, não é difícil compreender porque nesse espaço a exigência profissional é extremamente opressiva. Espera-se que intérpretes possam dar conta de elaborados campos conceituais dos mestres em pouco tempo, e que dominem as áreas de conhecimento como se fosse algo corriqueiro em suas vidas. A construção teórica passa a ser cada vez mais elaborada e ali se desenvolvem campos de experiências intocados anteriormente pelas Línguas de Sinais. A invisibilidade do tradutor/intérprete, que não acessou previamente os conceitos, mas que deve assumir a função de ser o canal de passagem de língua, linguagens, sensações, abre perguntas em torno das implicações dos sujeitos e a suas formas de escuta. Remete também ao caráter político que é processual, mas que também é abissal em sua forma de construir. Se de um lado o texto não está disponível como gerar sentidos a partir dessa indisponibilidade sem entrar no domínio da recusa? São os desafios paradoxais das relações em zonas de contato.

A entrada do surdo e da Língua de Sinais nas instituições conforma novos tipos de relações com o saber, e isso é uma criação que atravessa a interpretação. Por outro lado, cria-se a ilusão e a expectativa de que o intérprete possa prescindir do tempo de gerar idéias e de se apropriar das mesmas para compor suas versões. Entretanto, o discurso do histórico, que de acordo com Lacan se contrapõe ao discurso do mestre por forçá-lo a encontrar uma falta em seu saber, está negado ao intérprete de antemão.

No entanto, a cotidianidade universitária e dos âmbitos escolares não dispõem desse tempo para o intérprete. A criação, muitas



⁶ Alberto Moreiras (2001) em “A exaustão da diferença: a política dos estudos culturais latino-americanos” destaca os quatro discursos de Lacan e aponta relevantes reflexões sobre o contexto universitário e suas implicações mercadológicas.

vezes, dos professores e palestrantes se dá no momento da aula ou do evento, e intérpretes não têm a chance de operar junto com esses profissionais nem mesmo com alguns minutos de antecedência. O rolo compressor de atividades cada vez mais numerosas e a bulimia informacional acadêmica não reserva espaço para a leitura, releitura e prazer degustativo do saber. Os textos, nem sua versão em Português, nem versões em Língua de Sinais em vídeos, na maioria dos casos não são fornecidos com antecedência a intérpretes e é no instante que está ocorrendo a apresentação que os profissionais aturdidos trabalham sob a pressão da urgência e da competência que lhes é exigida.

Ainda não há empatia e nem implicação suficiente da sociedade para perceber a posição tensa dos intérpretes de Língua de Sinais em situações de interpretação simultânea. A revisão de procedimentos daqueles que se valem de seu trabalho é fundamental. Questionar-se a respeito de como é possível contribuir no jogo complexo da tradução/interpretação faz parte de uma desconstrução que tanto surdos quanto ouvintes precisam fazer, o que pressupõe um aspecto importante da ética na relação com o outro.

Tanto ouvintes quanto os surdos precisam entender que o processo de intermediação é um ato que solicita um laço entre todos os participantes. Não se implicar com a tarefa de tradução pode denunciar um excesso de confiança naquele que produz a versão, ou, por outro lado uma desatenção ao interlocutor, uma vez que não se investigam os efeitos de sentidos criados a partir das formas enunciativas elaboradas pelos intérpretes.

O questionamento sobre como é possível se implicar na tarefa da tradução, interligado ao papel que se desempenha, é vital para oxigenar o campo da interpretação em várias áreas. Isso contribui para que intérpretes ampliem seu campo de visão para o ato tradutório. O sentimento de impotência frente à tradução deveria ser um ônus a ser assumido coletivamente; imputar a responsabilidade apenas ao



intérprete não parece razoável. Quando a interpretação falha, a cadeia de significantes se rompe, os sentidos não circulam, e isso afeta a todos. Então por que isso não se torna uma responsabilidade de parcerias?

Se de fato entendemos que o texto é um corredor de sentidos, como ensina Barthes (1988), não é possível neutralizar a intervenção tradutória, há que se pensar sobre os ecos das versões, e nisso reside uma ética. O que comumente ocorre é que a maioria das pessoas problematiza apenas o fazer do intérprete, não colocando em crise a própria implicação com esse outro que é um intermediário - produtor textual e não meramente um reproduzidor textual, subordinado a um original. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o que significa a produção de identidades e diferenças dos intérpretes assinalada por Perlin(2006) e as suas estratégias textuais em diferentes territórios. Leitura que os espaços acadêmicos e os movimentos surdos devem avançar com a meta de impulsionar o surgimento de representações políticas que esgacem o sentido do que se concebe tradicionalmente como espaço cultural e a função do intelectual.



Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, E. L. de Lima Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BARTHES, R.. *O rumor da língua*. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos M. Barbosa Hemerson Alves Baptista. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELISLE, WOODSWORTH. *Os tradutores na história*. Tradução: Sérgio Bath. 1ed. São Paulo: ÁTICA, 2003.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. M. Chnaidermane, R. J. Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- FERREIRA-BRITO, Lucinda F. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. A. Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- KANAAN, D. A. *Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector*. São Paulo: Casa do Psicólogo, EDUC, 2002.
- LIMA, E.S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília, 2006.
- MASUTTI, Mara L. *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- MIGNOLO, Walter. D. *Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. S. R. de Oliveira. Belo Horizonte, 2003.
- MIRANDA, W. *Comunidade dos Surdos- olhares sobre os contatos culturais*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- MOREIRAS, Alberto. *A exaustão da diferença: a política dos estudos culturais latino-americanos*. Trad. Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- NIRANJANA, T. *Siting translation: history, pos-structuralism, and the colonial context*. Los Angeles: University of Califórnia Press, 1992.
- PAGURA, R.J. *A interpretação de Conferências: interfaces com a tradução, escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores*. DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v.19, 2003.
- PERLIN, G. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”, ETD- Educação temática digital, Campinas, v.7, n.2, jun/p.135-146, 2006.



_____. *Histórias de Vida Surda: Identidades em questão*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUADROS, R.M. de; MASUTTI, M.L.. “CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato”. In *Estudos surdos II*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

PIRES & NOBRE. C. L.e M. A *Uma investigação sobre o processo de interpretação em Língua de Sinais*. In: *Invenção da Surdez I*, Thomaz Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PRATT, M. L. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Trad. J. H. B. Gutierre. São Paulo: EDUSC, 1999.

_____. *A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco*, revista travessia, n.38 jan/jun 1999.

RANGEL, Gisele. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

RODRÍGUEZ. E. de los S. *Técnicas de la interpretación de lengua de signos*. 2ed. Barcelona: CNSE Fundación, 2001.

ROSA, A.. *Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

WILCOX, S.. *Aprender a ver*. Tradução: Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: ARARA AZUL, 2005.

WHITE, H. *Trópico do discurso: ensaio sobre a crítica da cultura*. Trad. A. C. de Franca Neto. São Paulo: Ed. USP, 1994.

WRIGLEY. O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.





Capítulo 8

Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras

RONICE MÜLLER DE QUADROS*

SAULO XAVIER DE SOUZA**

* Doutora. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

** Mestrando. Pós-Graduação em Estudos da Tradução – UFSC.

RESUMO

Quais as técnicas de tradução para Língua de Sinais Brasileira nas práticas de tradução dos conteúdos de ensino disponibilizados no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA do curso de Letras Libras? Partindo desse tipo de questão de pesquisa, esse artigo procura apresentar algumas práticas de tradução experimentadas entre os tradutores/atores surdos do curso de Letras Libras, considerando o contexto de ensino e aprendizagem do AVEA, analisando-as conforme uma perspectiva descritiva, segundo campos dos Estudos da Tradução (ET) e Estudos Surdos, que levam em consideração categorias temáticas de investigação como “efeitos de modalidade” (Quadros, 2006) e “fidelidade” (Gile, 1995), por exemplo. Somado a isso, pretendemos considerar também a relevância da tradução para se construir espaços híbridos interculturais, pois, no caso desse curso, a Língua Brasileira de Sinais é a língua de instrução, embora ainda os textos-fonte estejam na versão escrita da Língua Portuguesa. Alguns exemplos de traduções de conteúdos na Língua de Sinais são apresentados e avaliados de acordo com seus textos-fonte, revelando estratégias tradutórias utilizadas e acordadas entre os tradutores/atores surdos. Por fim, pelas relações entre teorias dos Estudos da Tradução e Estudos Surdos, propõem-se técnicas de tradução/encenação aplicáveis no AVEA do curso de Letras Libras da UFSC.



PALAVRAS-CHAVE: técnicas de tradução/encenação, tradutores/autores surdos, Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa escrita, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA.

Introdução

As pesquisas da Língua Brasileira de Sinais têm trazido uma série de evidências quanto ao seu estatuto lingüístico (Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1997; Quadros & Karnopp, 2004). Os lingüistas reconhecem as Línguas de Sinais de diferentes países como línguas naturais, no sentido lingüístico, ou seja, línguas que apresentam as propriedades das línguas humanas. Paralelamente aos avanços científicos, os surdos de diferentes países organizaram-se por meio de instituições representativas para convencer o poder público de que as Línguas de Sinais são línguas de fato que pertencem a grupos sociais espalhados em várias nações. No caso do Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis – desempenhou esse papel. Ao longo dos últimos 20 anos, a Feneis, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada Lei de Libras, que fora regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. A Lei de Libras reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros. Nesse sentido, a lei desencadeia os direitos lingüísticos da comunidade surda, dentre eles, o acesso a uma educação na sua própria língua.

Um dos desdobramentos do Decreto 5626 é o Curso de Letras Língua Brasileira de Sinais – Libras – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – o primeiro curso de graduação em Libras oferecido no País. Os alunos do Letras Libras receberão a titulação da UFSC como licenciados em Língua Brasileira de Sinais para atuarem como professores dessa língua em diferentes espaços educacionais. Esse curso forma o professor para o ensino da Libras como primeira língua, ao lecionar para alunos surdos,



e como segunda língua, ao lecionar para falantes do Português. É um curso que está sendo oferecido na modalidade de ensino a distância.

A modalidade a distância visa a democratização desse processo de formação. Diferentes regiões do País estão tendo a oportunidade de formar professores de Libras, dispondo da competência pedagógica e técnica de um grupo de profissionais com excelência na área, o que busca garantir o êxito do programa, que atenderá a comunidade surda. O curso está sendo oferecido em quinze estados brasileiros: Amazonas, Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Dispõe de uma turma de 500 alunos em andamento e iniciará uma nova turma com mais 900 alunos. No curso em andamento, apenas a licenciatura está sendo oferecida, enquanto que nas novas turmas, ele passa a oferecer também o bacharelado. Nesse último caso, vai formar tradutores e intérpretes de Língua de Sinais.

Esse curso está em consonância com as políticas afirmativas que o Brasil vem assumindo nas últimas décadas. Em observância ao Decreto 5626 de 2005, que prevê a prioridade aos surdos na licenciatura, o curso de Letras Libras busca garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaço para a inclusão no mercado de trabalho. Os professores formados nesse curso irão atuar na formação de professores em nível universitário, na formação de fonoaudiólogos e na formação básica de alunos surdos e ouvintes. Essa formação passará pela Língua de Sinais, que inclui aspectos sociais, culturais e políticos. Assim, os surdos atuarão nesse mercado de trabalho falando sobre a língua usada por eles mesmos.



O curso de Letras Libras tem como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, todos os conteúdos estão sendo gerados nessa língua. No entanto, os textos originais escritos pelos professores-autores de cada disciplina são apresentados na Língua Portuguesa, na sua versão escrita. Os tradutores/atores partem dos textos escritos para a produção dos materiais na versão em Língua de Sinais. Esse processo tradutório é completamente novo, pois, envolve um texto escrito de uma língua falada no país e um texto “oral” sinalizado na Língua Brasileira de Sinais. O presente artigo descreverá as técnicas de tradução que vêm sendo criadas para a geração desses textos na Língua Brasileira de Sinais. Inicialmente, apresentaremos alguns aspectos específicos das línguas implicadas no processo de tradução. Posteriormente, apresentaremos a descrição do processo em si e a criação de um método, que inclui técnicas usadas pelos tradutores/atores para a produção dos textos em sinais. Por fim, indicaremos algumas possibilidades de desenvolvimento de pesquisas para o estabelecimento dessas técnicas de tradução com aplicação específica em ambientes virtuais de ensino.

172



Especificidades das línguas envolvidas no processo de tradução no curso de Letras Libras

O Português é uma língua oral-auditiva com versão gráfico-visual difundida no Brasil. Por outro lado, a Língua Brasileira de Sinais é uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial que não tem uma língua gráfica visual difundida no país. Diante disso, os textos que servem de base para a produção dos materiais disponibilizados no AVEA do curso de Letras Libras estão na Língua Portuguesa, em sua versão gráfica visual-espacial. A língua fonte

(LF), portanto, é a Língua Portuguesa escrita e a língua alvo (LA), é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão “oral”. Entende-se “oral” como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais. Como as modalidades das línguas envolvidas são diferentes, percebem-se efeitos de modalidade.

Os textos traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais são filmados, pois, é uma língua vista pelo outro, é uma língua que usa as mãos, o corpo, as expressões faciais, é uma língua que depende da presença material do corpo do “tradutor”, por isso, também “ator” (Novak, 2005).

Um dos efeitos de modalidade mais marcantes é o fato do tradutor ser o ator e mostrar o corpo no ato da tradução. A co-autoria do tradutor, nesse caso, fica literalmente estampada diante dos olhos do leitor, pois, o texto está sendo visto na Língua Brasileira de Sinais no corpo do tradutor/ator. Os problemas enfrentados pelos tradutores de línguas escritas quanto à sua “impressão digital” no texto traduzido, não é uma questão tão problemática na tradução de textos para as Línguas de Sinais no sentido levantado por eles. O tradutor é realmente visível, pois, o texto é traduzido por meio de uma língua corporal (visual-espacial). As Línguas de Sinais são línguas produzidas com as mãos, a face e o corpo. Portanto, é uma língua que se constitui por uma gramática que se utiliza dos canais articulatório-perceptuais, visuais e espaciais (olhos e corpo). Os tradutores são atores que, depois de pensar sobre o texto na LF (escrita) e elaborar o texto na LA (Língua de Sinais na versão oral) com seus pares, posicionam-se diante de uma câmera de vídeo e gravam sua própria tradução. Os seus leitores o vêem como parte do texto assim, tradutor e texto em Língua de Sinais formam uma simbiose estranha aos tradutores de línguas escritas, embora, talvez



desejada, quando se discute sobre a autoria do tradutor (Munday, 2001). Por outro lado, existe o risco da perda da autoria do texto na LF, visto que, como a Língua de Sinais é uma língua que acontece a partir do estabelecimento do olhar, o tradutor/ator apresenta o texto e o leitor estabelece o olhar com o ator e pode acreditar ser ele o autor. O estabelecimento do olhar é um acontecimento que faz parte da Língua de Sinais. Os surdos estabelecem o olhar para conversarem uns com os outros. Quem está olhando para quem, determina quem está dizendo o quê e quem são os interlocutores entre os surdos. Assim, no momento em que o tradutor/ator olha para a câmera, que é o canal de estabelecimento do olhar com o seu interlocutor, os leitores estão o vendo como o seu interlocutor e podem facilmente vê-lo como autor. Essa questão da autoria causa alguns “ruidos” na comunicação, já que, o tradutor/ator pode estar traduzindo algo que não representa suas visões de mundo, exigindo esclarecimentos quanto à autoria do texto, principalmente, quando a primeira pessoa do discurso é usada. Usamos o termo tradutor/ator para nos referirmos à impossibilidade de separar o texto de sua expressão corporal em sinais, ou, como mencionado por Novak (2005), de forma ainda mais afim a essa identificação que fazemos do tradutor de Língua de Sinais, *não há como separar o texto de sua encenação*.

Outro efeito de modalidade é o fato da versão na Língua Brasileira de Sinais ter de ser filmada. Os tradutores revisam o texto na LA e, muitas vezes, ao retornarem ao texto-fonte, ainda encontram alguma coisa a ser aperfeiçoada para se chegar à versão final de sua tradução. Uma terminologia mais adequada, ou uma forma mais apropriada para dizer algo, ou até mesmo, a correção gramatical de uma dada construção. Isso é possível porque os textos estão escritos e são utilizadas várias ferramentas que favorecem esse



retorno e essa revisão da tradução. No caso dos tradutores/atores de Línguas de Sinais, o texto, estando filmado, é editado e, após a sua devida configuração sob padrões de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, encontra-se finalizado. Ao revisá-lo, o tradutor/ator precisa refazê-lo na íntegra, ou pelo menos, em blocos. Não é possível corrigir um detalhe, pois o texto está editado. Como o texto está traduzido na sua versão oral (em sinais), fica muito difícil cortar pedaços para fazer correções sem comprometer o texto traduzido na íntegra. No curso de Letras Libras, as quinze primeiras disciplinas foram revisadas e tiveram de ser regravadas integralmente para atualizar a tradução. Isso é um complicador do processo de tradução para textos em Língua de Sinais, pois as traduções também merecem ser revisadas na Língua de Sinais e ainda não encontramos uma forma de resolver isso.

Há outro efeito de modalidade que está relacionado à possibilidade do uso concomitante de sinais e de palavras do Português. Como as línguas envolvidas usam canais articulatórios diferentes, os tradutores/atores podem produzir nos lábios palavras do Português que estejam relacionadas com os sinais que estão sendo produzidos pelas mãos. Isso é muito comum entre os tradutores, especialmente, quando utilizam a soletração ou se referem a uma palavra do Português que não apresenta uma palavra equivalente em Libras. Talvez seja algo semelhante ao uso da palavra na LF, quando essa é mantida na sua forma original ou quando é apresentada ao leitor e lhe é informado sobre como será referida ao longo do texto pelo tradutor de línguas escritas. No caso da tradução do Português para a Língua Brasileira de Sinais, observa-se que o tradutor/ator articula a palavra em Português (mesmo sem produzir nenhum som) paralelamente à sua produção em sinais. Isso só é possível porque as línguas



apresentam modalidades distintas. Essa possibilidade é interessante nos estudos de línguas em contato, já que é efetivamente utilizada durante a produção de textos na Língua de Sinais por sinalizantes. Os tradutores/atores também fazem uso dessa possibilidade. No entanto, algumas vezes, isso compromete o texto na LA, pois pode ser usado em demasia, deixando o mesmo truncado, o que é referido pelos leitores como sendo um texto em sinais aporuguesado, aproximando-se de uma tradução mais literal e apresentando os problemas observados em traduções mais literais. Esses problemas, provavelmente, estão relacionados com o fato desses tradutores/atores serem novatos (Magalhães e Alves, 2006).

Novak (2005) apresenta outro efeito de modalidade, porque, o texto em Português tem uma relação temporal e espacial apresentada linearmente, enquanto as Línguas de Sinais apresentam características quadridimensionais, pois utilizam o espaço e o tempo “encarnado” no corpo do tradutor/ator e expressam, por meio do espaço e dos movimentos, relações temporais e espaciais quase como uma encenação, mas em forma de uma língua. O discurso está diretamente relacionado com o fato do corpo desse tradutor, portanto, ser *um corpo individual dentro de uma comunidade cultural, ideológica e lingüística específica* (Novak, 2005). Dessa forma, o fato do tradutor/ator estar “presente” visualmente revela efeitos discursivos. Novak percebeu que o sinalizante sempre está no momento presente, visto que o seu corpo está presente. Nesse sentido, as referências temporais são feitas a partir do eixo do corpo – para frente, indicando o futuro, para trás, referindo-se ao passado e, no centro, indicando o momento presente, que também representa o espaço neutro. No caso específico da tradução para a Língua de Sinais gravada em vídeo, o tempo presente é o tempo



do corpo presente do sinalizante no momento da sinalização, independente de quando é assistida pelo leitor.

Essas são algumas das especificidades do processo de tradução para Línguas de Sinais a partir de textos escritos de línguas faladas. Identificamos essas especificidades nas práticas tradutórias dos tradutores/atores do curso de Letras Libras. Na próxima seção, descreveremos algumas técnicas desenvolvidas pelos tradutores/atores da equipe que produz todos os textos na Língua Brasileira de Sinais disponíveis no AVEA desse curso da UFSC.

Técnicas de tradução/encenação da Libras no AVEA do curso

No contexto apresentado, algumas soluções tradutórias adotadas pela equipe de tradutores/atores surdos estão sendo construídas a partir das próprias práticas de tradução. Essa equipe de trabalho foi formada recentemente dentro do curso de Letras Libras, pois, inicialmente, não se tinha a consciência de que os textos em Língua de Sinais resultantes das “filmagens” (como era considerado inicialmente) consistiam em textos traduzidos. A partir dos problemas encontrados nos textos produzidos, bem como, na complexidade para se chegar a um bom texto, foi percebido o acontecimento de processos tradutórios.

Assim, a equipe passou a ser constituída enquanto equipe de tradução. Paralelamente, uma atividade de tradução de textos sobre a Língua de Sinais no Inglês para o Português estava acontecendo, seguindo um método de trabalho altamente sofisticado (Quadros e Vasconcellos, 2008). A partir disso, a equipe de tradução do curso de Letras Libras passa a buscar soluções, considerando teorias e métodos dos Estudos da Tradução que poderiam ser implantados



nas práticas tradutórias do português escrito para a Língua Brasileira de Sinais. As técnicas estão sendo concebidas e testadas a partir de práticas e reflexões teóricas. Todo o trabalho está focado na melhoria da dinâmica de tradução dentro das diversas instâncias do AVEA desse curso, tendo em vista também, a urgência em nível de prazos de finalização dos textos traduzidos para disponibilização ao público-alvo, ou seja, os estudantes.

Então, nesse momento, apresentamos as etapas nas quais se desenvolveram as atividades tradutórias, incluindo algumas “soluções,” que se transformam em técnicas no dia-a-dia dos tradutores/atores.

Dessa forma, comentaremos dois trabalhos norteadores dessas práticas e atividades tradutórias, ou seja, Gile (1995) e Cokely (1992) e, por fim, descreveremos de maneira geral a rotina tradutória vivenciada pela equipe, exemplificando isso com base nas traduções de textos de uma determinada disciplina do curso de Letras Libras, valendo-nos do recurso das glosas com símbolos como amparo de nossas atividades tradutórias.

178



Aplicações de conceitos e métodos dos Estudos da Tradução

Considerando o leque de teorias e métodos disponíveis no nível de Estudos da Tradução, qual(is) seria(m) a(s) vertente(s) ou modelo(s) teórico-metodológico(s) que poderia(m) servir de amparo para o conjunto de práticas de tradução/encenação desenvolvida pela equipe de tradutores/atores surdos?

Destarte, uma das demandas fortes que surgiram depois de consultas prévias aos tradutores/atores surdos foi a fidelidade na tradução. Em relação a isso, por diversas vezes, emergiu o histórico conflito tradutório de se traduzir “‘palavra por palavra’ ou ‘signi-

ficado por significado” (Munday, 2001). Como já mencionado, Magalhães e Alves (2006) perceberam que esse tipo de problema surge entre tradutores novatos. Aos poucos, o grupo passou a compreender o quanto era importante a tradução dos sentidos. Diante disso, tornou-se um desafio traduzir significados de uma língua escrita com textos também disponibilizados aos alunos para uma língua visual-espacial, a língua de instrução do curso. Como evitar o Português sinalizado? Como ter o Português “por perto” de nossa tradução em Libras sem deixar de lado o nosso objetivo de gerar ensino e aprendizagem com o que traduzimos?

Em uma tentativa de responder a essas inquietações da equipe, fomos ao encontro das idéias discutidas por Gile (1995) em seu texto *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (ou Modelos e Conceitos Básicos para o Treinamento de Tradutores e Intérpretes). No terceiro capítulo, ele discute a respeito da *Fidelidade na Tradução e Interpretação* (1995:49) e, depois de algumas considerações iniciais em torno do trabalho de tradutores e intérpretes, Gile apresenta seu modelo de composição de um texto na língua-alvo. Para ele, um texto produzido na LA é composto de uma série de elementos diferentes de forma que, didaticamente, teríamos este diagrama (Gile, 1995: 61):

$$\text{TL Text} = M + \text{FI} + \text{LII (of SL)} + \text{LII (of TL)} +$$

Nesse diagrama, temos que “*TL Text*” pode ser traduzido como “Texto produzido na língua-alvo”, ou, simplesmente, “Texto na LA”. O *M*, que vem de *message*, encontra em “Mensagem” uma possível solução tradutória. Já o *FI*, em Inglês, constitui uma abreviatura para *Framing Information* e, em português, poderia



ser traduzido como “Bagagem de Informação do Emissor” (BI). Os termos *LII (of SL)* e *LII (of TL)* correspondem, em Inglês, a *Linguistically Induced Information (of Source Language)* e *Linguistically Induced Information (of Target Language)*, os quais, em português, poderiam corresponder, respectivamente, à Informação “Induzida Lingüisticamente conforme a Língua-Fonte (IIL[LF])” e “Lingüisticamente conforme a Língua-Alvo (IIL[LA])”. Por fim, o modelo de Gile traz a *PI*, ou seja, a *Personal Information* (ou, em português, a “Informação Pessoal [IP]”).

Assim, uma possível solução tradutória desse modelo pode ser proposta:

Texto na LA = M + BI + IIL [da LF] + IIL [da

Por extenso, seria possível termos a seguinte leitura: “um texto produzido na língua-alvo é composto de vários elementos, tais como: mensagem, bagagem de informação do emissor, informações induzidas lingüisticamente conforme a língua-fonte e a língua-alvo, como também, as informações pessoais do tradutor”.

Gile nos trouxe um modelo que ilustra a preocupação tradutória em torno do quesito (in)fidelidade, preocupação essa com presença constante em meio ao conjunto de atividades e práticas tradutórias em Libras. Então, compreender que existe uma “equação” aplicável ao trabalho já em andamento constitui um elemento facilitador para a equipe que, agora, poderia dispor de um amparo teórico em nível de Estudos da Tradução. Além disso, os tradutores/atores poderiam ter a oportunidade de começar a enxergar suas soluções tradutórias como sendo algo plural, ou seja,



algo que é resultado de um conjunto de elementos que, um a um, têm seu papel durante o processo.

Quando relembramos as primeiras reuniões para a aplicação prática desse modelo proposto por Gile, recordamos as colocações enunciadas pelos tradutores/atores em relação ao que vinham traduzindo no nível de conteúdos programáticos de ensino do curso de Letras Libras, como também, das exclamações que eles mesmos faziam logo após perceberem por si mesmos que os elementos do modelo com o qual estavam começando a se familiarizar eram consonantes. Isso os deixava mais tranquilos e amparados para seguirem traduzindo, porque, a partir de então, eles tinham em mente tanto o objetivo do processo tradutório – o qual, era gerar ensino e aprendizagem do conteúdo traduzido para o AVEA do Letras Libras – quanto o modelo de fidelidade tradutória do texto produzido na LA, bem como, outras estratégias como a *explicitação* e a *transliteração*.

Gile (1995:62) considera pertinente a “explicitação” nas práticas tradutórias, por tornar os textos-alvo mais claros. Em relação ao contexto em Língua de Sinais vivenciados pela equipe de tradutores/atores, ficou claro para eles que o fazer uso de uma linguagem marcada de elementos de explicitação não viria a constituir um fator de empobrecimento do processo tradutório protagonizado por eles. As experiências trocadas com a equipe de tradutores do material sobre Língua de Sinais (Quadros e Vasconcellos, 2008) também contribuíram nesse sentido, pois, o fato de introduzir “notas de tradutores” incorporadas ao texto, foi entendido como uma decisão de qualquer tradutor que está relacionada com o contexto da tradução.

No caso dos textos do curso de Letras Libras, em que o texto na Língua Brasileira de Sinais passa a ser o texto na língua de



instrução, é fundamental submeter o texto original ao texto na Língua de Sinais. A decisão, portanto, é de inclusão de informações que sejam fundamentais na organização do sentido no texto na Língua de Sinais, que teve sua origem em um texto no Português. A construção discursiva na Língua de Sinais Brasileira apresenta uma estratégia muito recorrente: o uso de exemplos para explicar conceitos. Na construção discursiva do Português, isso não é muito comum. Mesmo assim, os textos na Língua de Sinais passaram a integrar algumas explicações, ainda que essas não estivessem explicitadas na LF, como se fossem “notas de rodapé” do tradutor incorporadas no texto na Língua de Sinais. Isso poderia ser um link dentro do texto escrito, uma vez que estamos lidando com um ambiente de ensino virtual, no entanto, ainda não encontramos uma solução para conectar isso tudo dentro do texto sinalizado.

182



Finalmente, no texto de Isham (1998: 231-235) – o verbete sobre Interpretação de Língua de Sinais da Enciclopédia de Estudos da Tradução (Baker e Malmkjaer, 1998) – também é discutido sobre o uso da estratégia da transliteração, ou seja, transpor uma palavra, letra a letra, de uma língua oral (como o Português, por exemplo) para uma Língua de Sinais (como a Libras). Esse recurso, que para boa parte da equipe de tradutores/atores era conhecido como “empréstimo lingüístico,” passou a ser mais um elemento embasado teoricamente em nível de Estudos da Tradução, o qual, quando houvesse necessidade, poderia ser utilizado no decorrer do processo tradutório.

No caso da Língua de Sinais, o alfabeto manual é utilizado para introduzir um termo técnico apresentado no texto em Português e é reapresentado com explicações ou com a criação de um sinal a partir de discussões em equipe (neologismo).

Portanto, depois de iniciarmos uma aproximação com os Estudos da Tradução quanto ao processo tradutório que vinha sendo

desenvolvido pelos tradutores/atores do curso de Letras Libras da UFSC, começamos a construir o nosso próprio conceito de tradução enquanto equipe. Assim, para nós, traduzir vem a ser a transposição de um texto para uma língua-alvo – no caso, a Libras – de um conteúdo de ensino em uma língua-fonte – no caso, o Português – tendo em mente sempre, durante o processo, o objetivo final, isto é, a função do trabalho desenvolvido, que é gerar um texto na Língua de Sinais, a língua de instrução do curso.

O conceito de interpretação de Cokely (1992) conecta-se com o que está sendo construído pela equipe de tradutores do Letras Libras, pois, a interpretação é entendida por ele como uma mediação de vários elementos internos e externos à mensagem que está sendo apresentada. É interessante considerar Cokely, pois ele representa um marco nos estudos de interpretação da Língua de Sinais Americana (ASL). De certa forma, por envolver uma Língua de Sinais, há algumas questões que podem se aplicar ao contexto de tradução no curso de Letras Libras.

O autor analisa que, em uma interação comunicativa, existem diversos fatores exercendo influência, tanto em nível de contexto como em nível de mensagem emitida. Nesse seu modelo, segundo nossa própria tradução, Cokely (1992: 19) defende que, no âmbito do contexto, o cenário, a finalidade e os participantes são os principais elementos de influência. Por outro lado, no âmbito da mensagem, considerando-se o gênero discursivo, há três conjuntos de fatores que influenciam a interação comunicativa: forma e conteúdo, canal e língua e as normas de interação. Cokely difere esses fatores daqueles que atuam em nível contextual dizendo que, “cenário, finalidade e participantes são fatores contextuais ou componentes que influenciam qualquer interação comunicativa”. (Cokely, 1992: 23).



No entanto, como ele faz o seu recorte de pesquisa focando as palestras ou seminários, que ele chama de monólogos expositivos (ou, *expository monologues*, no original), Cokely defende que tais elementos no âmbito do contexto, da mensagem e dos monólogos expositivos influenciam tanto as interações comunicativas como a prática de trabalho do intérprete de Língua de Sinais. (Cokely, 1992:32-33).

Assim sendo, enquanto equipe de tradutores/atores, aproximamo-nos teoricamente desse conceito de interpretação em Língua de Sinais como uma mediação para embasar o processo tradutório, mas, percebemos uma diferença clara: não estaríamos fazendo uma mediação simultânea, tal como os intérpretes ouvintes de Língua de Sinais atuando em instâncias de monólogos expositivos não-recíprocos, conforme foi estudado por Cokely. Ao contrário, a equipe de tradutores/atores surdos tem como foco tradutório a produção de textos passíveis de reflexão, de tempo de pré-produção, produção e de condições de avaliação pós-tradutória.

Discussão sobre a terminologia em sinais entre os tradutores – eleição de termos e neologismos

Enquanto trabalhamos na construção de um conceito de tradução no contexto do curso de Letras Libras, estamos diante de questões empíricas que se refletem no dia-a-dia de práticas tradutórias. Uma das questões fundamentais é a definição permanente da terminologia em sinais a ser utilizada durante o processo tradutório dos conteúdos programáticos de ensino do Letras Libras. Nesse sentido, são trazidas às reuniões palavras em Língua Portuguesa que surgem nos textos-fonte a fim de serem identificadas soluções tradutórias para a Língua Brasileira

de Sinais, incluindo nesse conjunto, os termos técnicos, termos comuns e neologismos presentes nesses textos.

A título de exemplificação, podemos citar uma palavra que emergiu do conteúdo programático de uma disciplina do terceiro semestre do curso de Letras Libras. Era a palavra *isoglossas* na disciplina de Sociolingüística. Uma proposta de solução desse questionamento foi utilizada da seguinte maneira pelo tradutor/ator surdo: primeiramente, ele se utilizou da estratégia da transliteração apresentando o termo por meio do alfabeto manual da Libras, a palavra *isoglossas*. Logo em seguida, ele se valeu da repetição do sinal de *comunidade* em Libras dentro do seu espaço de sinalização para fazer a correspondência em nível de solução tradutória desse termo próprio do contexto teórico da Sociolingüística. O processo de busca de soluções é um problema comum entre os tradutores, no entanto, conforme observado por Magalhães e Alves (2006), entre tradutores mais experientes, ou tradutores expertos, uma das alternativas é a recorrência aos dicionários disponíveis, tanto monolíngües, como bilíngües. Essa estratégia usada para resolver um problema relacionado com uma terminologia específica não é usual entre os tradutores/atores da Língua de Sinais, por conta dos dicionários existentes serem muito restritos e conterem um número muito pequeno de termos.

Dessa forma, a alternativa é a troca de idéias com os seus pares e, às vezes, a busca por termos existentes em outras Línguas de Sinais, optando-se em alguns casos, pelo empréstimo lingüístico de outra Língua de Sinais, normalmente a Língua de Sinais Americana (ASL) ou a Língua de Sinais Francesa (LSF). Outra forma é a utilização da explicitação, conforme já mencionado. Algumas vezes, a equipe cria um sinal para representar o novo termo. Outras vezes, há mais de um termo disponível na Língua Brasileira



de Sinais para um termo utilizado no Português. Quando isso acontece, os tradutores/atores discutem e elege um termo para o contexto que está sendo aplicado. Por exemplo, há três sinais para a palavra *aluno*, são sinais que representam variantes regionais da Libras. A equipe discutiu e elegeu uma delas, optando assim, pelo termo mais usado na comunidade surda brasileira. Essas soluções são sempre acordadas pela equipe de tradutores/atores do curso e os termos acordados compõem um glossário de forma contextualizada. O glossário é gradativamente ampliado ao longo do curso. Os próprios atores/atores incluem os termos nesse. Quando os termos representam uma variante da Língua Brasileira de Sinais, o glossário inclui as demais variantes.

186



Uma escrita que represente os sinais

Outro aporte em nível de métodos de trabalho é a busca por um modelo de escrita que consiga representar os sinais. Nesse sentido, a equipe de tradutores/atores surdos começou a vivenciar “ao vivo” os conflitos tradutório-processuais de “ler o texto em Português, memorizando os significados desse para expressá-los na Língua de Sinais”, ou seja, “sinalizar/encenar” diante da câmera. O uso da memória de textos longos é inviável. Assim, há a necessidade de “ler o texto na estrutura da Língua de Sinais com palavras do Português”, ou seja, fazer uso de uma interlíngua escrita, uma espécie de “glosa” em Português do texto na Língua de Sinais, para apoiar a memória da tradução sinalizada.

Desse modo, os tradutores/surdos fazem a leitura (ou o estudo) do texto em Português. Depois disso, utilizam essa interlíngua escrita com base naquilo que ficou compreendido e apreendido da leitura prévia do conteúdo, já pensando na estrutura do texto

a ser traduzido na Língua de Sinais. Por fim, eles tomam por base esse produto interlingüístico – as “glosas” – para encenarem sua versão em Libras. Essas “glosas” têm passado por uma série de transformações.

Alguns tradutores/atores têm desenvolvido símbolos para representar os sinais, quando um determinado sinal não pode ser representado por uma palavra no Português ou quando não há palavras do Português que representem de maneira adequada os sinais a serem usados. Isso tem sido muito comum para o uso de dêiticos, que, na Língua de Sinais, são associados à apontação para diferentes pontos estabelecidos no espaço. Esse recurso também tem sido usado para representar o uso de classificadores, que são recorrentes à Língua Brasileira de Sinais e articulados com configurações de mãos específicas, que representam sinais incorporando várias informações, entre elas: aspecto, modo, número e pessoa, além de poderem apresentar ainda conteúdos descritivos; tudo isso, em um único sinal.

A produção das “glosas” é feita pelos próprios tradutores/atores, após realizarem o processo tradutório. O grupo vai realizar um curso de escrita da Língua de Sinais, que utiliza uma fonte específica do Word para sua representação. Tal sistema de escrita é chamado de Elis (Estelita, 2008). A Elis é uma escrita com base querêmica (em analogia à fonêmica). Talvez, essa seja uma alternativa que os surdos tradutores mais tenham como apropriada.

Filmagens das traduções sinalizadas pelos tradutores/atores

Com as glosas prontas, a etapa seguinte do processo tradutório é a vídeo-captura das traduções sinalizadas dos textos. Hoje, essa captura acontece da seguinte maneira: tem-se uma sala com uma filmadora de foco fixo e automático, um micro-computador, um



televisor de 29 polegadas que exhibe as “glosas”, uma base de cadeira giratória para apoio do tradutor/ator surdo, uma parede de fundo com uma pintura azul própria para filmagens que sofrerão uma intervenção (ou edição) com base na tecnologia *Chroma-Key* (ou, simplesmente, *Chroma*) e três refletores de luz, sendo dois transversais que ficam em pé diante do tradutor/ator e um situado no teto cuja iluminação se volta mais para a parede de fundo azul. Em linhas gerais, esse é o cenário que constitui o ambiente de trabalho em que se desenvolve o processo de tradução em sinais dos conteúdos de ensino do curso de Letras Libras.

Além dessas especificidades técnicas, existe uma particularidade própria do processo tradutório em questão: a presença de outro tradutor durante as filmagens. A razão pela qual esse tradutor precisa estar presente durante as filmagens das traduções sinalizadas é por conta da necessidade de se ter um retorno (*feedback*) “ao vivo” sobre a fidelidade do processo tradutório, tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos objetivos previamente acordados por toda a equipe de tradutores/atores surdos. Cabe ao segundo tradutor acompanhar as soluções tradutórias sugeridas pelo tradutor/ator surdo durante todo o processo e intervir no caso de surgir quaisquer faltas de clareza ou “ruídos” nos textos traduzidos para a Língua de Sinais.

Exemplo de trecho traduzido utilizando glosas com símbolos¹:

Para concluirmos nosso trabalho, apresentamos na Tabela 01 uma amostra do processo tradutório que ilustra a descrição já apresentada:

1 Simbologia criada pela tradutora/atriz Heloise Gripp, a qual está presente também nas imagens dos quadros aqui exibidos.





Língua Portuguesa	Língua de Sinais Brasileira
<p><i>Uma teoria sobre a aquisição de linguagem tem de ser capaz de explicar os fatos apresentados no tópico anterior. Algumas teorias que discutiremos abaixo são um tanto intuitivas, mas depois de examinadas mais detalhadamente, veremos que elas não são capazes de dar conta dos fatos discutidos anteriormente.</i></p>	<p>FATO+  APRESENTAR JÁ UNIDADE ANTES ÁREA SINAL-TEORIA</p> <p>SOBRE " " AQL PRECISAR EXPLICAR GRUPOxxx CAPAZ acenar-cabeça /-/</p> <p>ALGUM GRUPOxxx TEORIA VAL DISCUTIR DAQUI É INTUITIVA SENTIR MAS</p> <p>PESQUISAR GRUPOxxx ESPECIFIC@  ~ CADA acenar-cabeça.ncg</p> <p>NÃO-DÁ EXPLICAR \longleftrightarrow xxx NÃO-DÁ AGORA VAL ESTUDAR</p> <p>CADAxxx TEORIA DIFERENTExxx VER LINK.</p>

Tabela 01 – Exemplo de trecho traduzido utilizando glosas com símbolos.

Agora, abaixo, disponibilizamos quadro a quadro (ou em *frames*), a tradução desse mesmo trecho na Língua Brasileira de Sinais²:



AQL2V0 Cena 001



AQL2V0 Cena 002



AQL2V0 Cena 003



AQL2V0 Cena 004



AQL2V0 Cena 005



AQL2V0 Cena 006



AQL2V0 Cena 007



AQL2V0 Cena 008



AQL2V0 Cena 009



² Os vídeos apresentam a nomenclatura técnica AQL2V0, correspondente ao conteúdo de Aquisição de Linguagem disponibilizado no AVEA do Letras Libras, seguido da seqüência de cenas em ordem numérica crescente.

ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 010



AQL2V0 Cena 011



AQL2V0 Cena 012



AQL2V0 Cena 013



AQL2V0 Cena 014



AQL2V0 Cena 015



AQL2V0 Cena 016



AQL2V0 Cena 017



AQL2V0 Cena 018



AQL2V0 Cena 019



AQL2V0 Cena 020

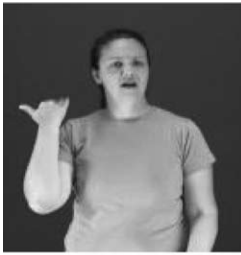


AQL2V0 Cena 021





AQL2V0 Cena 022



AQL2V0 Cena 023



AQL2V0 Cena 024



AQL2V0 Cena 025



AQL2V0 Cena 026



AQL2V0 Cena 027



AQL2V0 Cena 028



AQL2V0 Cena 029



AQL2V0 Cena 030



AQL2V0 Cena 031



AQL2V0 Cena 032



AQL2V0 Cena 033



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 034



AQL2V0 Cena 035



AQL2V0 Cena 036



AQL2V0 Cena 037



AQL2V0 Cena 038



AQL2V0 Cena 039



AQL2V0 Cena 040



AQL2V0 Cena 041



AQL2V0 Cena 042



AQL2V0 Cena 043



AQL2V0 Cena 044



AQL2V0 Cena 045





AQL2V0 Cena 046



AQL2V0 Cena 047



AQL2V0 Cena 048



AQL2V0 Cena 049



AQL2V0 Cena 050



AQL2V0 Cena 051



AQL2V0 Cena 052



AQL2V0 Cena 053



AQL2V0 Cena 054



AQL2V0 Cena 055



AQL2V0 Cena 056



AQL2V0 Cena 057



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 058



AQL2V0 Cena 059



AQL2V0 Cena 060



AQL2V0 Cena 061



AQL2V0 Cena 062



AQL2V0 Cena 063



AQL2V0 Cena 064



AQL2V0 Cena 065



AQL2V0 Cena 066



AQL2V0 Cena 067



AQL2V0 Cena 068



AQL2V0 Cena 069





AQL2V0 Cena 070



AQL2V0 Cena 072



AQL2V0 Cena 073



AQL2V0 Cena 074



AQL2V0 Cena 075



AQL2V0 Cena 076



AQL2V0 Cena 077



AQL2V0 Cena 078



AQL2V0 Cena 079



AQL2V0 Cena 080



AQL2V0 Cena 081



AQL2V0 Cena 082



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 083



AQL2V0 Cena 084



AQL2V0 Cena 085



AQL2V0 Cena 086



AQL2V0 Cena 087



AQL2V0 Cena 088



AQL2V0 Cena 089



AQL2V0 Cena 090



AQL2V0 Cena 091



AQL2V0 Cena 092



AQL2V0 Cena 093



AQL2V0 Cena 094





AQL2V0 Cena 095



AQL2V0 Cena 096



AQL2V0 Cena 097



AQL2V0 Cena 098



AQL2V0 Cena 099



AQL2V0 Cena 100



AQL2V0 Cena 101



AQL2V0 Cena 102



AQL2V0 Cena 103



AQL2V0 Cena 104



AQL2V0 Cena 105



AQL2V0 Cena 106



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 107



AQL2V0 Cena 108



AQL2V0 Cena 109



AQL2V0 Cena 110



AQL2V0 Cena 111



AQL2V0 Cena 112



AQL2V0 Cena 113



AQL2V0 Cena 114



AQL2V0 Cena 115



AQL2V0 Cena 116



AQL2V0 Cena 117



AQL2V0 Cena 118





AQL2V0 Cena 119



AQL2V0 Cena 120



AQL2V0 Cena 121



AQL2V0 Cena 122



AQL2V0 Cena 123



AQL2V0 Cena 124



AQL2V0 Cena 125



AQL2V0 Cena 126



AQL2V0 Cena 127



AQL2V0 Cena 128



AQL2V0 Cena 129



AQL2V0 Cena 130



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 131



AQL2V0 Cena 132



AQL2V0 Cena 133



AQL2V0 Cena 134



AQL2V0 Cena 135



AQL2V0 Cena 136



AQL2V0 Cena 137



AQL2V0 Cena 138



AQL2V0 Cena 139



AQL2V0 Cena 140



AQL2V0 Cena 141



AQL2V0 Cena 142





AQL2V0 Cena 143



AQL2V0 Cena 144



AQL2V0 Cena 145



AQL2V0 Cena 146



AQL2V0 Cena 147



AQL2V0 Cena 148



AQL2V0 Cena 149



AQL2V0 Cena 150



AQL2V0 Cena 151



AQL2V0 Cena 152



AQL2V0 Cena 153



AQL2V0 Cena 154



ASPECTOS DA TRADUÇÃO/ENCENAÇÃO NA LINGUA DE SINAIS
BRASILEIRA PARA UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO



AQL2V0 Cena 155



AQL2V0 Cena 156



AQL2V0 Cena 157



AQL2V0 Cena 158



AQL2V0 Cena 159



AQL2V0 Cena 160



AQL2V0 Cena 161



AQL2V0 Cena 162



AQL2V0 Cena 163



AQL2V0 Cena 164



AQL2V0 Cena 165



AQL2V0 Cena 166





AQL2V0 Cena 167



AQL2V0 Cena 168



AQL2V0 Cena 169



AQL2V0 Cena 170



AQL2V0 Cena 171



AQL2V0 Cena 172



AQL2V0 Cena 173



AQL2V0 Cena 174



AQL2V0 Cena 175



AQL2V0 Cena 176



AQL2V0 Cena 177



AQL2V0 Cena 178





AQL2V0 Cena 179



AQL2V0 Cena 180



AQL2V0 Cena 181



AQL2V0 Cena 182



AQL2V0 Cena 183


Palavras finais

O estudo de aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino, observando as práticas tradutórias do curso de Letras Libras são muito incipientes. Neste artigo, iniciamos algumas análises dessas práticas e observamos efeitos de modalidade que interferem nos processos tradutórios de uma língua escrita para uma Língua de Sinais. Observamos efeitos que têm impacto na co-autoria (identidade) do tradutor/ator, na visibilidade deste trabalho, na não visibilidade do autor. Há também efeitos de modalidade que afetam o processo de revisão da tradução, pois os vídeos produzidos na Língua de Sinais (versão oral) precisam ser totalmente refeitos, quando revisados. Depois de identificados alguns efeitos de modalidade, passamos a descrever as práticas tradutórias, analisando a metodologia que está sendo constituída nestes processos. O reconhecimento da possibilidade de aplicação de uma



fórmula, bem como a criação de técnicas de apoio para a realização da tradução, foram descritas. A partir dos textos na língua-fonte, os tradutores utilizam glosas para realizar uma aproximação ao texto na Língua de Sinais. Essas glosas servem de referência para a atuação do tradutor/ator que filmará o texto na Língua de Sinais. A possibilidade de traduzir textos para a Língua de Sinais apresenta uma relevância social importante. Os estudos sobre as técnicas e os processos envolvidos na tradução de um texto escrito para um texto visual-espacial precisam continuar sendo investigadas.

Agradecimentos

206  Agradecemos à equipe de tradutores de Língua Brasileira de Sinais do curso de Letras Libras, em especial, a Rimar Romano e Heloise Gripp, que autorizaram o uso de suas traduções/imagens na pesquisa que resultou nesse artigo. Da mesma forma, ratificamos nossos agradecimentos a Daniela Carneiro Moraes Xavier de Souza, que configurou o design das tiras que receberam os quadros com a tradução em Libras do trecho selecionado. Por fim, gostaríamos de agradecer ainda a Lucas de Jesus pela sua colaboração para a edição de vídeo que resultou nos quadros em Libras aqui exibidos.

Referências

- COKELY, D. *Interpretation: a sociolinguistic model*. Burtonsville: Linstok Press, 1992.
- ESTELITA, M. *ELis - Escrita das Línguas de Sinais: Proposta teórica e verificação prática*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das Línguas de Sinais*. Tempo

Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

GILE, D. “Fidelity in interpretation and translation”. In: _____. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. V.8, p. 49 – 74.

John Benjamins, Amsterdam, 1995.

ISHAM, W. P. “Signed language interpreting”. In: BAKER, M. e MALMKAEJER, K. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge. London/New York, pp. 231-235, 1998.

MAGALHÃES, C. & ALVES, F. “Investigando o papel do monitoramento cognitivo discursivo e da meta reflexão na formação de tradutores”. Em *Cadernos de Tradução* XVII, pp. 71-106. 2006/1.

MUNDAY, J. *Introducing Translation Studies – Theories and Applications*. Routledge. London/New York, 2001.

NORD, C. *Translating as a Purposeful Activity – functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing, Manchester, 1997.

NOVAK, P. *A política do corpo*. Texto apresentado no V Encontro de Performance do Instituto Hemisférico. Belo Horizonte. 2005.

QUADROS, R. M. de. & VASCONCELLOS, M. L. *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2008.

QUADROS, R. M. de. e KARNOFF, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M. de. Efeitos de modalidade de línguas: as Línguas de Sinais. Em: *Etd Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 167-177, 2006.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.





Capítulo 9

Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia¹

LUCYENNE MATOS DA C. VIEIRA-MACHADO²

“Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”.

Walter Benjamin

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo, escrito em mim...

Clarice Lispector

¹ Parte da minha pesquisa de mestrado que deu origem à seguinte dissertação: Traduições e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história/2007 .

² Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora bilíngüe e intérprete de Língua de Sinais. Pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora geral do trabalho com surdos no município de Vila Velha no estado do Espírito Santo. E-mail: luczarina@yahoo.com.br.

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é mostrar um recorte da minha pesquisa de dissertação de mestrado que tem como temática desconstruir velhas narrativas por meio das narrativas surdas capixabas de resistência. E não busca “dar voz” aos surdos ou uma “voz” autêntica à comunidade, mas, sim, desvelar e registrar as narrativas, conversar com eles. Narrativas tais que já vêm sendo contadas pela “tradição gestual”³ nessa comunidade.

Com a perspectiva teórico/metodológica dos Estudos Surdos em educação, a pergunta que resume o meu problema de pesquisa é: como as narrativas das resistências surdas se constituem a partir de poderes/saberes ouvintistas/colonizadores instituídos nas práticas pedagógicas? Ou seja, continuando a lista de perguntas que não queriam calar junto ao meu problema: como as práticas resistentes surgem dentro do discurso colonial? Que práticas são essas e resistem a quê? Essas práticas são estratégias de sobrevivência? Essas estratégias são construídas a partir de que práticas? Que histórias e que discursos essas práticas desconstroem?

³ A tradição gestual a que me refiro, trata-se de uma coletânea de histórias contadas e vivenciadas pelos surdos que se tornam mitos, lendas e até mesmo, se repetem como se fossem do narrador. Geralmente essas histórias são muito parecidas e são contadas por surdos no Estado todo.



PALAVRAS-CHAVE: Povo surdo. Estudos Surdos. Marcas culturais. Língua de Sinais. Traduções.

Começando um assunto: entre olhares e traduções: a arte de traduzir o intraduzível

De onde eu falo e de quem eu falo?

Esta pergunta está relacionada diretamente com a questão local e pessoal. De onde falo? Será que existe um lugar para falar? Será que existe esse lugar que privilegia ou legitima minha pesquisa? Se existe, que lugar é este? Se não, por que explicar este lugar?

O fato de ser ouvinte, filha de surdos, e ter aprendido a Língua de Sinais desde quando não lembro, me legitima a falar sobre quem eu me proponho a falar? Esse lugar pode me autorizar a falar com os surdos, que é com quem quero falar?

Por mais que eu tente, não conseguiria escrever nada que me proponho, sem, antes, considerar os caminhos que percorri e percorro para a construção do meu objeto de pesquisa. Acredito ser esse um caminho natural, uma vez que estou implicada, existencialmente, em todas as minhas escolhas teóricas e metodológicas.

Discutir aqui os discursos dos surdos capixabas sobre suas marcas culturais e como esses discursos se constituem como resistência, se torna uma viagem à minha infância e à adolescência de forma tão interessante quanto comprometida. Confesso que ser filha de surdos, neste momento da minha vida e da pesquisa, tem sido desafiante, afinal, tenho que lidar com minhas memórias, histórias, vivências e intimidades e, ao mesmo tempo, ser disciplinada o suficiente para lidar com a minha relação indissociável com o meu objeto de pesquisa. Essa implicação me objetiva também, tornando o meu objeto em sujeito e tornando o que deveria, potencialmente,



ser sujeito (eu, a pesquisadora) em objeto. A “objetificação” do sujeito nesta pesquisa e a “subjetificação” do objeto evidenciam que neste estudo, sujeito e objeto são indissociáveis.

Não falar desse caminho seria não explicar o lugar de onde falo, as traduções que justificam a minha opção teórica, que estão relacionadas com a minha história, raízes e existência. Esse lugar implica responder, de uma certa forma, a um movimento social representado aqui por um grupo: os surdos.

Procurei, de alguma forma, desenvolver uma pesquisa que não, necessariamente, falasse sobre os surdos, mas que, minimamente, conversasse e dialogasse com suas narrativas vividas. Eu falo de um lugar que, por muito tempo, participou de suas queixas, lutas, resistências e movimentos. Será que esse ato me autoriza a falar do que pretendo? Peço licença ao meu grupo de narradores para falar com eles, conversar com suas questões. Concordar, discordar, problematizar, polemizar. Peço aqui a autorização devida para anunciar que este artigo, resume parte da minha pesquisa que é um profundo exercício de reflexão, escuta e proposições teóricas que podem expor, de algum modo, a nossa história de lutas, certezas e incertezas. Essa luta me autoriza a falar, a colocar-me em situação de pesquisadora e também objeto de pesquisa, já que, entre as narrativas evidenciadas, encontra-se a minha.

Bhabha (2005) me tocou profundamente, quando afirmou que o posicionamento teórico escolhido se realiza de acordo com a tradução do objeto. “Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico” (p. 53). Logo imaginei que todas as minhas vivências, experiências e histórias são variáveis determinantes nas minhas traduções sobre as narrativas surdas, sobre os movimentos surdos e sobre a trama



histórica imbricada na construção dos discursos da resistência. Eu mesma produzida e produzindo esse discurso.

Nos caminhos teóricos percorridos como resultado de minhas traduções, quero refletir sobre os processos de tensão na negociação do meu objeto nas conversas com meus interlocutores e nas buscas pelas leituras de melhor representatividade das minhas intenções de diálogo com aqueles surdos os quais procurei; e com os “não procurados” também.

Enfim, este trabalho não pretende discutir o corpo surdo e seus defeitos na visão da modernidade. Mas analisar como as traduções das marcas culturais surdas e dos movimentos podem desconstruir o discurso colonial produzindo, assim, resistências.

Como ainda as questões surdas têm uma discussão centrada no corpo danificado, e é relevante lembrar o fato da surdez dizer respeito a um corpo vigiado (Wrigley, 1996), nada mais justo que pensar no corpo surdo como campo de batalhas nos conflitos sociais.

Seguindo essa linha de diálogo teórico com Wrigley, vale mencionar o conceito de biopoder que Foucault (1999) traz. Segundo Veiga-Neto (2005), depois de discussões amplas sobre o poder disciplinar, Foucault tematizou um novo tipo de poder, denominado por ele mesmo como biopoder: “Tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder, inventou um novo corpo, a população [...] um corpo com uma multiplicidade de cabeças” (Veiga-Neto, 2005, p. 87). Diferente do poder disciplinar, que toma o corpo individualmente, o biopoder se utiliza sim, de técnicas disciplinares, porém, as coloca em uma “[...] outra escala, outra superfície de suporte e é auxiliado por instrumentos totalmente diferentes.” (Foucault, 1999, p. 289).

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos [...]. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo [...], temos uma segunda tomada de poder, que por sua vez não é individualizante, mas que é massificante [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 289)

Harlan Lane (1992) utiliza esse conceito que Foucault apresenta, para afirmar que como representante máximo do biopoder na vida das pessoas surdas, existem os exames que medem suas capacidades auditivas, os implantes cocleares e toda parafernália tecnológica dos aparelhos de amplificação sonora na busca da inserção desse sujeito anormal à norma⁴. Isso se torna uma biopolítica de controle das massas surdas.

A assertiva “A surdez diz menos respeito à audiologia do que à epistemologia” (Wrigley, 1996, p. 1) justifica o fato de que os

⁴ Segundo Veiga-Neto (2005, p. 90): “A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto de indivíduos; por isso ela permite a comparação entre indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações [...]. A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal. O anormal portanto está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como oposto ao normal”.



surdos, nesta pesquisa, não terão seus corpos analisados, mas a trama histórica em que suas resistências são construídas, onde se localiza as suas narrativas tidas como inferiores às histórias oficiais sobre seus corpos.

A proposta da minha pesquisa é justamente nos termos de Foucault (2005, p. 7):

[...] analisar como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

“É preciso se livrar do sujeito constituinte” (Foucault, 2005, p.7), ou seja, pensar a constituição das narrativas de resistência como um processo coletivo, levando em consideração a trama histórica em que se inserem tais histórias e como estas desconstroem todo o aparato tecnológico do biopoder que reduz o corpo surdo a um corpo danificado e como consequência, uma população surda como população que necessita de biopolíticas e não a um sujeito produtor de suas próprias narrativas.

De acordo com Wrigley (1996), o corpo é um tema recorrente nos estudos da alteridade e da diferença. Por isso, é um erro pensar no corpo formado por apenas aspectos fisiológicos e que escape à história. Ele é formado por “[...] regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares



e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (Foucault, 2005, p.27).

E ainda, em uma conversa com Deleuze sobre os intelectuais, Foucault (2005) diz que as massas não necessitam apenas dos intelectuais para saber. Elas sabem e sabem bem, produzem saberes, e elas o dizem muito bem. Porém, ainda assim, existe um poder que barra, proíbe, invalida esse discurso, esse saber. Isso acontece claramente com as narrativas surdas, que são invalidadas pelo poder e pelo saber clínico dos especialistas em “deficiência da audiocomunicação”, que, mesmo conhecendo esse discurso, criam uma barreira com o seu poder do saber.

Parafraseando Foucault (2005): quando os surdos começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria sobre a educação, sobre os poderes aos quais eram submetidos. Essa espécie de discurso contra o poder, esse contradiscurso expresso pelos surdos, ou por aqueles que são chamados de deficientes auditivos, é fundamental, e não uma teoria sobre a surdez.



As narrativas surdas enquanto narrativas de uma nação

Narrar, contar, viver, experienciar... todos esses verbos estão ligados, unidos, expressando a essência deste tópico. Sontag (1980, p.100) afirma: “[...] pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência”. E a nossa resistência, ao registrar as histórias surdas, está ligada àquilo que Bhabha (2001) celebra como possibilidade de contar uma outra história e reescrever a nação ocidental a partir da perspectiva da margem. Neste caso, a “nação surda” é inspirada e construída nas reuniões à margem, como num mundo paralelo e metafórico. A idéia de nação surda é construída pelas comunidades e das “reuniões dos exilados”:

Reuniões de exilados, *émigrés* e refugiados, reunindo-se às margens de culturas “estrangeiras”, reunindo-se nas fronteiras; reuniões nos guetos ou cafés de centros de cidade; reunião na meia-vida, meia-luz de línguas estrangeiras, ou na estranha fluência da língua do outro; reunindo os signos de aprovação e aceitação, títulos discursos, disciplinas; reunindo as memórias de subdesenvolvimento, de outros mundos vividos retroativamente; reunindo o passado num ritual de revivência; reunindo o presente (BHABHA, 2005, p. 198).

“Também a reunião de povos na diáspora: contratados, migrantes, refugiados [...]. Em meio a essas solitárias reuniões de povos dispersos, de seus mitos, fantasias e experiências, emerge um fato de importância singular” (Bhabha, 2005, p. 198): a possibilidade de se contar a história dos surdos sob a perspectiva da margem da história oficial deles contada pelos que ouvem e do exílio dos detentores da norma, ou seja, sob a perspectiva das narrativas surdas.

Gellner (apud Hall, 1998) declara que, sem um sentimento de identificação nacional, o sujeito moderno experimenta uma profunda sensação de perda subjetiva. Inclusive as identidades nacionais são formadas e transformadas nas representações; não nascem conosco.

Nação não é apenas uma entidade política, mas produz sentido, ou seja, um sistema de representação cultural. Uma nação é uma comunidade simbólica.

O povo surdo se constitui como “nação simbólica”, quando apresenta indivíduos que trazem consigo um senso de pertencimento a esse grupo, não apenas, mas principalmente pela língua compartilhada. Esse “país sem território”, nos termos de Wrigley (1996),

se constitui como grupo cultural não apenas por compartilhar uma língua, mas também por compartilhar narrativas, tradições, histórias comuns e outras estratégias discursivas a fim de manter o sentimento de povo. A nação surda se constrói com suas representações culturais que são narradas de geração a geração. Ora, uma cultura nacional é um discurso, ou seja, “[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 1998, p.50).

Enfim, esses sentidos são construídos pelo povo surdo por meio das histórias que são contadas sobre eles por eles mesmos. Memórias que conectam o presente com o passado.

Se a nação é uma metáfora e tem seus sentidos construídos na imaginação, sendo, assim, uma representação discursiva, como ela é imaginada? Que estratégias discursivas são construídas a fim de criar o senso de pertencimento de um grupo?

Diferente do sentido de *deficiência* que se quer imprimir ao povo surdo, representando-o por uma história marcada pelo corpo danificado, há uma história contada por esse povo que traz as marcas do movimento e da resistência a essas representações estereotipadas.

Para compreender melhor os territórios onde se concentram o discurso surdo capixaba, vale ressaltar os aspectos apontados por Hall (1998) sobre como se constrói a narrativa de uma nação. No primeiro aspecto apontado pelo autor, há uma narrativa dessa nação que é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia, na cultura popular etc. Essas fontes fornecem os símbolos que representam as experiências. Ou seja, fornecem os contos, imagens, eventos, rituais etc.

A questão surda, nesse aspecto de suas narrativas, encontra um paradoxo em relação a quem narra suas histórias, pois esse poder



tem sido, ainda hoje, exercido pelo ouvinte por meio de estereótipos construídos pelo discurso colonial. Ou seja, os discursos médicos sobre o “ouvido defeituoso”, a história das filosofias educacionais (oralismo, comunicação total, bilingüismo) como sendo a história dos surdos, as narrativas do ouvinte como salvador dos surdos do “mundo do silêncio” etc. têm sido as narrativas oficiais da história do povo surdo.

Sabemos que a resistência constrói estratégias de sobrevivência desse povo, principalmente quando outras histórias são narradas e construídas. A poesia surda, o humor surdo, a arte surda são exemplos de construção cultural pertinentes a esse grupo que representam a resistência surda a esta história de certezas e incertezas.

Nas narrativas surdas capixabas, encontramos histórias interessantes sobre a escola e sobre como criavam estratégias para contornar situações que colocavam em risco suas identidades. “A hora da entrada na escola de surdos” quando todos “cantavam” o Hino Nacional sem nem saber ou entender do que se tratava, quando todos os avisos eram dados oralmente e, como diz um dos narradores desse texto: *Eu acho que elas (as professoras) pensavam que seríamos curados ou que será que era invisível que éramos surdos?*”

Os conteúdos infantilizados, o mito da coordenadora que belisca quando vê o aluno fazendo sinais, a sineta da escola ser um sininho são símbolos instituídos pelas narrativas contadas entre os surdos. Incluem-se, também, histórias mirabolantes sobre como os surdos burlavam as normas para utilizar a Língua de Sinais.

O segundo aspecto apontado por Hall é a ênfase dada às origens de uma cultura e à sua continuidade. Esse aspecto aponta a necessidade de se contar histórias sobre as origens de um povo, sobre o nascimento de uma cultura. O povo surdo também mostra a necessidade de ter uma história de origens de suas raízes. Apesar



de contarmos com a história oficial do “descobrimento dos surdos” numa perspectiva moderna e linear, temos as narrativas descontínuas dos movimentos, dos fatos e das construções de organizações surdas em busca de uma “emancipação”.

E, ainda, uma terceira estratégia discursiva, de acordo com Hall, é a chamada “invenção da tradição”. Segundo Hall (1998, p.54):

Tradição inventada significa um conjunto de práticas [...], de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado.


O povo surdo também constrói suas tradições, seus ritos pelas vivências de seus grupos. Ao se encontrarem constantemente nas associações, constroem formas de viver esses momentos que passam a ser somente deles.

Uma quarta estratégia discursiva é o que Hall chama de mito fundacional: uma história que localiza a origem do povo. Esses mitos fornecem uma narrativa por meio da qual “[...] uma história alternativa ou uma contranarrativa, que precede às rupturas da colonização, pode ser construída” (Hall, 1998, p.55). Essa contranarrativa⁵ é construída pelo povo surdo na negação da história oficial como sendo a do seu povo. As contranarrativas surdas são as histórias da resistência, do seu povo e dos seus movimentos.

⁵ Essa contranarrativa a que se refere este trabalho não se trata, necessariamente, de uma narrativa que vai contra alguma outra, mas de uma narrativa que desconstrói aparatos de poder e de saber instituídos.



Por fim, Hall (1998) aponta a quinta estratégia discursiva que é a idéia simbólica de um povo puro, original, que identifica uma identidade de grupo. No povo surdo, o nascer surdo e ou “ficar surdo”, ainda antes de ter uma linguagem, caracteriza bem o puro componente deste grupo. Por isso, muitas vezes vemos, nas falas deles próprios, aqueles que não nasceram surdos afirmarem que nasceram, sim, ao serem questionados acerca de sua surdez. E a própria polarização surdo x ouvinte, o conflito entre surdos oralizados e surdos sinalizados, a luta por uma cultura surda homogênea, quando se traduzem ações diárias como ações culturais, a desconfiança quando ouvintes participam das associações e dos movimentos alimentam esse mito da pureza cultural.

220  Hall (1998) continua seu texto propondo uma desconstrução da idéia de “cultura nacional”. Porém, todas as estratégias discursivas apontadas pelo autor justificam o discurso da cultura de um povo surdo, existente simbolicamente, mesmo sem um território preciso. Não apenas imerso no discurso da diversidade, mas profundamente comprometido com sua diferença, com o seu modo de ver o mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo. As negociações com a alteridade e com a mesmidade são uma estratégia de sobrevivência e uma forma de experimentar e vivenciar. A cultura é um meio partilhado essencial, uma vez que o que constitui uma suposta “unidade nacional” da comunidade imaginada são exatamente “[...] as memórias do passado, o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança” (Hall, 1998, p.58).

A Língua de Sinais, a própria pedagogia, as artes, a história cultural são artefatos que os surdos criaram, porém impedidos de desenvolver (mas mesmo assim desenvolvidos), pelo próprio poder do discurso colonial da deficiência. Além de se constituírem resistências, pois são geradas nas relações de poder existentes, são

marcas culturais imprescindíveis na constituição do povo/nação surdo. Por isso, o discurso oralista, desenvolvido há tempos no Estado do Espírito Santo, dificulta a constituição de outras possibilidades de olhar e construir o surdo historicamente tanto pelos ouvintes quanto pelos próprios surdos.

Na busca pelas narrativas surdas, dialogar com Benjamim (1996) foi muito interessante. Afinal, pensar essas narrativas além de um exercício preocupado em desconstruir discursos ouvintistas são contos que conectam pessoas de um mesmo grupo, ou seja, suas tradições, criadas e constituídas pelas narrativas, sustentam a idéia de nação e o sentimento de pertencer a um grupo.

As narrativas surdas, além de fazerem parte daquilo que Hall (1998) apontou como estratégia discursiva para a construção da idéia de nação, são um dos fios que compõem a rede tecida das relações nas comunidades surdas. Ou seja, fios invisíveis que unem os surdos, constituindo-os como povo com seus contos, suas histórias e suas questões. As narrativas são experiências que passam de pessoa a pessoa e logo esse intercâmbio de experiências cria laços simbólicos quando há grupos de surdos reunidos, conversando e narrando. Vale ressaltar que, pelo fato de essas narrativas serem feitas em outra língua, nós, ouvintes, somos fadados a participar com nossas traduções que podem se aproximar ou não do que de fato é. A língua compartilhada entre os narradores surdos que não é falada pela maioria, inclusive, que ainda não há forma difundida de apresentar-se escrita,⁶ cria a necessidade de se encontrar para conversar, narrar suas questões e intercambiar experiências.

⁶ Hoje temos a *Sign Writing* como possibilidade de Língua de Sinais escrita. Mas não é difundida ainda por aqui no Espírito Santo.



Dialogando com Benjamim (1996), percebo que a fonte de histórias a que recorrem todos os narradores são as experiências que passam de pessoa a pessoa. Pela própria construção histórica em que as narrativas oficiais sobre os surdos estão localizadas nas narrativas ouvintistas,⁷ as narrativas surdas sempre existiram como forma de subversão ou resistência e como possibilidade de se contar outra história. Elas existem entre eles e não são vistas pelos ouvintes por se darem, inclusive, em outra língua. Quando interpretadas por algum ouvinte/intérprete, também são ignoradas por confrontarem muito do que se faz como política ou prática colonizadora.

As histórias surdas sobre a escola (que é o mote desse artigo e da minha pesquisa) desconstroem o aparato deficiente constituído nos discursos da Educação Especial, domínio em que se encontram, hoje, as discussões educacionais surdas. Inclusive, constituem outra ordem do discurso, baseado na crítica às práticas pedagógicas ouvintistas, na constituição de práticas culturais, na criação de símbolos e artefatos que identificam o povo surdo e que os deslocam constantemente nas fronteiras da normalidade e da anormalidade.

Há casos incontáveis (acho que a grande maioria dos surdos que conheci passa por esse processo) de surdos que “habitam” na comunidade, trocando, inclusive, sua família sanguínea pelo fato de não poderem conversar, não poderem compartilhar experiências. Não aceitam mais participar das festas de família se não tiverem surdos juntos, porque não dão conta de compartilhar com ouvintes que não sabem Língua de Sinais.

⁷ Principalmente quando reduzem a história dos movimentos surdos à história das abordagens teórico-metodológicas relativas à educação dos surdos.



Falando das narrativas em si, foram exatamente as conversas com os surdos que me fizeram entender que eles têm uma teoria sobre a educação, sobre os processos de normalização a que são submetidos e sobre o que gostariam que acontecesse, como teria que ser a educação ideal. Por isso, concordo aqui novamente com Foucault (2005), parafraseando suas palavras, quando coloca que mais vale a teoria que os surdos têm sobre a educação do que uma teoria sobre a surdez. Conversei com surdos que têm seu período escolar concentrado nos anos de 1970, 1980 e de 1990 no estado do Espírito Santo todo. Registrei suas histórias, suas lutas e conquistas. E, pasmem, as histórias são tão parecidas que não dá para contá-las uma a uma.⁸ Terei que recortá-las e dialogar com elas.

Essas narrativas, ora soltas e leves, ora catárticas e sombrias, contam histórias. Benjamim (1996) dá pistas de como elas deveriam ser, apontando algumas características relevantes para o narrador. Dentre elas, resalto a necessidade de as narrativas escritas serem o mais parecidas possível com os relatos orais. Outra característica é o senso prático que permeia toda a narrativa. Elas trazem, em seu bojo, uma lição, algo que queira mostrar. A natureza da verdadeira narrativa traz em si uma dimensão utilitária. “O narrador é um homem que sabe dar conselhos” (Benjamim, 1996, p. 200).

De acordo com Benjamim (1996), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e não está interessada em transmitir pura e simplesmente a coisa narrada em si, como uma informação ou relatório. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em



⁸ Mesmo com uma diferença de 20 anos (da década de 70 a década de 90), as práticas são as mesmas.

seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (1996, p. 205). Sem esquecer de acrescentar que os narradores gostam de iniciar suas histórias com uma breve descrição do local e das circunstâncias onde ocorre o acontecido.

Pensando nessas características das narrativas, as histórias surdas preenchem esses requisitos pelo fato de não haver uma preocupação com a explicação dos fatos em si. Mas são narrados como denúncia ou como forma de desabafo. São histórias relatadas de acontecimentos, “causos” ou até mesmo fatos verídicos, porém refletem as formas de ser/estar sendo surdos no mundo. Nessas formas de vida, transbordam as narrativas de resistências, de lutas, de quietude, mas sempre com ponderações relevantes para os discursos da educação especial e da inclusão. E são esses discursos que nos interessam para produzir uma teoria.

As narrativas dos surdos serão apresentadas aqui de duas formas: ora como contos apenas narrados e ora como parte da análise dos saberes/poderes que constituem essas narrativas. Essa diferença ocorre porque as narrativas foram colhidas basicamente de duas formas: a “roda de conversa” e o “cafezinho da tarde”. Essas foram as formas escolhidas de acordo com as circunstâncias, para um bom “bate-papo”. E claro, eu me encontrava com o narrador para narrar também as minhas histórias. Eles não aceitavam que eu não participasse das conversas, ficando de fora, olhando e escrevendo. Sempre davam um jeito de me perguntar algo, de se direcionar de alguma forma para mim ou até de contar uma história em que eu estivesse incluída. Então, de algumas conversas participei ativamente, principalmente da roda. Chegava com algumas perguntas a fim de direcionar a discussão, mas logo abandonava o roteiro, porque as narrativas são narrativas e não entrevistas.

E daí, as narrativas, para Benjamim (1996), como já mencionei, acontecem com o encontro de experiências, com a reunião de histórias. Assim, o ato de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da história que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades (Pérez, 2003, p.101).

“Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história” (Pérez 2003, p. 112). Ao narrar os fragmentos escolhidos por suas memórias das histórias escolares, os surdos se transformam em objeto de conhecimento para o outro e para si mesmos. Ao narrarem suas experiências, com o reinventar, acrescentar e colocar suas emoções, recriam suas histórias, suas perspectivas e seus paradigmas. “Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas em nossos estudos” (Ferraço, 2003, p. 171).

O incorporar dessas narrativas na pauta dos projetos educativos dos surdos nos traz novas possibilidades de criação de novas pedagogias, de novos sentidos àquilo que denominamos surdez.

A memória – fragmento, de acordo com Pérez (2003, p.103) – refere-se aos retalhos, pedaços de experiências escolhidos para lembrar. Mesmo que não conscientemente ocorra a seleção, essas lembranças estão relacionadas com aquilo que significa: sons, cheiros, gestos, atitudes, sentimentos, imagens “[...] registradas na memória e reelaboradas na e pela linguagem”.

O processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem



e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável (PÉREZ, 2003, p. 103).

Contar suas histórias, narrar suas lembranças e memórias, fazem desses narradores, autores não só de si, mas de todos que são parte do coletivo que é o movimento surdo. Colocar-se é colocar o outro. É fazer parte da trama histórica evocada por Foucault, é produzi-la. Não há uma trama histórica pronta. Mas, sim, ela é construída por todas as narrativas.

Por fim um detalhe interessante é que os narradores sempre me apontavam outros narradores. Lembro-me bem de uma conversa, que foi a que mais busquei, com um surdo citado por todos de uma geração que fizeram parte da pesquisa. Esse surdo era um servidor na escola de surdos na década de 70, que sabia a Língua de Sinais e pôde ensinar a muitos surdos de formas mais interessantes e, por ser de outro estado, no imaginário social da época, muito mais avançado, representava superioridade dele em relação aos surdos capixabas daquela escola. Por ele não morar mais aqui há muitos anos e residir no Rio de Janeiro, imaginei que talvez não conseguiria “um cafezinho da tarde” com ele. Qual não foi a minha surpresa quando uma amiga, conhecedora da minha pesquisa, me falou sobre sua visita a Vitória. Logo corri para mandar torpedos, tentando um encontro. E consegui encontrá-lo na casa do meu pai. Para minha surpresa, foi o lugar onde se hospedou por uma semana. Confesso que ele é diferente nas narrativas dos outros surdos sobre ele do que nas dele mesmo. Ele descobriu com a nossa conversa como foi importante para um grupo de surdos e enriqueceu o meu trabalho ratificando tudo que foi contado. Foi um encontro fantástico! E detalhe muito importante: havia surdos



dessa época, por isso, foi um verdadeiro encontro de narradores, de velhos amigos, recheado de nostalgia. Inclusive a necessidade de denunciar, contar as dores, compartilhar os sentimentos era evidente naquele cafezinho da tarde onde, na verdade, nos banqueteamos!

A história de Tião e de Miguel. Mas antes, um “dedinho de prosa” sobre o efeito da tradução.

Antes de contar a história de Tião, primeiro é a minha história como tradutora dessas histórias. Parando aqui para “um dedinho de prosa”, falar sobre a tradução, ato que permeou todo o processo de pesquisa e que vai permear todo o processo de análise dos dados e dos relatos de histórias, é fundamental neste momento.

Numa perspectiva derridiana, a tradução faz com que o original sobreviva. Segundo Derrida (1996), o tradutor é devedor do original; mas, na medida em que o original depende do tradutor para sua sobrevivência (porque, afinal, sem o tradutor, o original morreria numa só língua), ele contrai, antecipadamente, uma dívida com o tradutor.

Müller (2002), em sua pesquisa de mestrado, também aponta a tradução como um processo de trabalho árduo de constantes negociações entre uma língua e outra, ao relatar as histórias surdas. Segundo a autora, há perdas e ganhos nessas negociações entre as línguas, principalmente, quando se refere a uma língua visual-espacial, sendo traduzida para uma língua oral-auditiva, ou seja, línguas de modalidades totalmente diferentes.

Admitindo o que Skliar e Larrosa (2001) apontam em relação à inexistência de uma tradutibilidade generalizada entre línguas, afirmo aqui que há um atravessamento da minha própria tradução



do objeto de pesquisa nas traduções das narrativas. O tradutor não é um mero repetidor em outra língua do texto original. Ele formula, ele recria, ele produz também todo o conteúdo. A relação entre o tradutor e o texto a ser traduzido é indissociável. Ambos fazem parte da rede tecida pela pesquisa, neste caso particular, toda a base teórica elencada representa o local onde me situo nas traduções dessas histórias.

Concordo com Larrosa (2004), quando afirma que ler é traduzir, afinal a minha leitura das narrativas surdas são minhas próprias traduções. E apesar de transitar tranqüilamente em ambas as línguas, desde pequena, na hora da tradução a dificuldade e o efeito das modalidades das línguas envolvidas ficam especialmente eminentes.

De acordo com Larrosa (2004) a tradução transporta sentidos, um sentido que assume “[...] outra materialidade lingüística e se entrega ou se dá a entender, em outro contexto vital. A tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital”. E com esse transladar de sentidos, a tradução se torna um ato de desconstrução. “O tradutor já não trabalha para borrar a diferença, mas para fazê-la produzir” (Larrosa, 2004, p. 84). Ainda posso afirmar que, quando há uma tradução, o sentido se transporta e ao transportar-se, “[...] conserva-se e ao mesmo tempo, transforma-se, metamorfoseia-se, modifica-se” (Larrosa, 2004, p. 77).

Atos insurgentes

E, a partir desse nosso “dedinho de prosa”, começo com a minha tradução da história de Tião, aquele que os surdos contavam e que eu busquei com todo ardor tomar um café. Tião, um amigo

de longa data, professor surdo com 70 anos de idade, foi à casa dos meus pais para encontrar seus amigos e ex-alunos. Quando vi aquele mito da Libras em nosso Estado, fiquei me perguntando como poderia ter tido tanta sorte, tê-lo ali, na minha frente, para uma entrevista e um cafezinho da tarde (sempre um cafezinho).

A saga pela busca de Tião se iniciou quando, em plena pesquisa, na coleta das narrativas, os surdos entrevistados falaram-me dele. Fiquei intrigada com esse sujeito que trazia tanta história contada pelos outros surdos. Eles o admitiam como o grande transgressor na antiga escola oralista. Viam Tião como professor, quando, na verdade, ele era um servidor público na escola. Porém, por saber Libras, uma língua marginal, uma língua proibida e ainda por ser de fora (ele era do Rio de Janeiro, na época, sinônimo de progresso) ele acabou se tornando um professor de Libras!

Sim, Tião ensinava sinais. O primeiro professor surdo por aqui. Ele ajudava os surdos a manterem em segredo a vida paralela que levavam. Escondia e criava estratégias de sobrevivência com os surdos na escola de surdos.

Segundo um velho amigo surdo, Tião era a causa de os surdos dessa geração serem mais dados ao aprendizado do que os da geração de hoje. De acordo com essa fonte, “[...] *o professor do Rio era bom, pois ajudava a guardar segredos. Eu sei sinais por causa do professor do Rio. Era por causa dele que falávamos em sinais. Os surdos ficaram inteligentes por causa desse professor. Os surdos da minha época, os mais velhos, têm mais facilidade, pois sabem Libras fluentemente. Os mais novos não sabem Libras fluentemente. Você viu? Falta o professor surdo!*”

Pior que eu vi mesmo. Eu acabei tirando a dúvida que pairava em minha cabeça quanto a esta situação: por que os surdos da geração do meu pai tinham tanta leitura de mundo, compreensão



da vida, mesmo sendo submetidos a práticas de controle tão sérias para se tornarem ouvintes? Esses surdos tinham um diferencial. De acordo com suas narrativas, esse diferencial era ter um Tião.

O que representava ter um Tião na escola? A figura do professor surdo, a referência, a motivação, a autoridade. Tião era celebridade! Tião transitava nos dois mundos com facilidade. Estava lá, no lado daquelas que detinham o poder e ao mesmo tempo, conseguia manter relações com os surdos os quais motivava a construção de uma realidade alternativa, uma realidade da qual a Língua de Sinais faz parte!

Pois bem, nos nossos dias não temos mais “Tíões”? Estão extintos? Ou dispersos? Afinal ainda pensamos neles. Estamos à caça deles. Eles estão se formando nas faculdades e nos cursos. Esperamos por eles.

Ele ensinava Libras escondido. Ajudava a esconder e a não denunciar o uso da Língua de Sinais dentro da escola. Armava com os alunos os sinais indicativos de quando chegasse alguém, para avisar. Tião também contava com a discrição dos alunos para manter seu posto de trabalho. Um outro velho amigo já dizia:

“Mas à noite, quem dava aulas era o Tião. Ele ensinava os sinais das cidades do Brasil e explicava os significados das palavras também. Tião era muito bom. Quando ele foi embora, Vitória acabou. Tudo foi por água abaixo. Enquanto Tião estava na escola, a escola enchia de gente. Quando ele foi embora, todos os surdos saíram da escola”.

Pois é, os relatos dos amigos do Tião imortalizam sua figura. Ele fez parte dessa história, ele produziu várias atitudes “subversivas” para a época e ajudou toda uma geração a se manter por si só, a aprender Libras. Além de saber sinais, ele era de outro lugar, trazia consigo outra história, outra vivência e por aqui reproduziu seu conhecimento, ajudando outros surdos a se encontrarem, a conhecerem a Língua de Sinais.



Eu conversei com Tião. E ele tem muito para falar sobre si, mesmo sem muita percepção da importância que teve para uma geração. Sua trajetória era mais marcante nas falas dos surdos do que nas dele mesmo. Na verdade ele ficou surpreso em saber sobre o impacto de sua figura para aquela época.

Nosso café da tarde foi compartilhado com outros narradores. Três daquele tempo estavam presentes ali. Tião muito mais ratificou as narrativas do que compartilhou suas próprias. Os seus velhos amigos muito mais tinham a dizer do que ele mesmo sobre aqueles tempos:

“Eu era um tipo ‘faz tudo’ na escola. Técnico dos aparelhos de amplificação sonora, servente do lanche dos alunos do noturno, apoio. Meio tudo lá. Quando vi a escola pela primeira vez, achei os surdos atrasados. Pensei: ‘Nossa, que tristeza. Como isso se dá dessa forma?’ Inclusive, eu era orientado a falar oralmente sempre e não usar sinais. Isso era muito fixado, exposto constantemente. Mas não tinha problema porque eu conversava escondido. Eu falava em sinais e aconselhava os surdos a aprenderem sinais. E claro, sempre escondido. Discreto. A prática de bater nas mãos e mandar o surdo falar era normal. Precisa falar com a boca. Não fazer sinais. Era visto como uma coisa ruim. E olha que eu era acostumado a oralizar no Rio de Janeiro. Mas sempre vi o valor da Libras. Incentivei os surdos a falar em Libras”.

Esse é o Tião. Aquele que buscou uma forma de transgressão à ordem imposta. Não fez aquilo que lhe foi orientado, mas aquilo que sentia que era certo. Mal sabia (agora ele sabe) que fez muita diferença a um grupo de pessoas tão significativo. Mal conseguira visualizar que seus atos insurgentes trouxeram a uma época tamanha revolução.

Claro, uma revolução sempre às margens da sociedade. Ninguém viu tal revolução silenciosa. Não porque são surdos mas porque não são escutados mesmo. Eram invisíveis!



Criar uma língua e viver no mundo!

Miguel é do interior do Estado. Parte sul do Espírito Santo. Sua história remexe com algumas questões sobre os surdos colocadas pelos burocratas ouvintes. Sua história é um exemplo de resistência possível e as formas mais sutis de ela ser desvelada. Vou deixá-lo contar. É bem mais interessante a sua fala.

“Eu estudava numa escola com ouvintes. Brincava muito sozinho com as crianças, o que me deixava um pouco triste e isolado. A solidão me angustiava profundamente, afinal, as crianças ouvintes brincavam entre si e só se comunicavam apontando para mim. Eu deixava para lá. Brincava com meus brinquedos. Na época, eu estava na primeira série. Mas o que é primeira série? Como assim primeira série? Isso é só um exemplo. Eu não sabia do que se tratava. Perdido! Totalmente perdido!

Eu entrava na sala de aula, a professora mandava abrir o caderno e lá estava, um monte de letras e ela apontando para mim. Apontando para lá, para cá, articulando a boca e eu não compreendendo nada. Só sei que, de alguma forma, meu pai me mandava ir para escola. Era para lá que tinha que ir. Eu não entendia nada. Levava o misterioso caderno para casa e lá meu pai também apontava para cá, apontava para lá, articulando a boca. E eu continuava sem entender nada.

Bom, algo novo estava por acontecer. Imagino que a professora chamou a diretora para conversar dizendo que eu estava só, que era surdo e estava sozinho. ‘Coitado!’ etc. Enfim, a diretora aceitou minha condição e, então, iniciou uma salinha de surdos lá na minha terra. Apontavam para lá, apontavam para cá, sempre articulando os lábios e lá estava eu, convencido a ir para essa nova sala.

O grande dia chegou. Todo o material estava lá. Caixas novas embrulhadas, cheirando a novidade... O que será que tinha nas caixas?



Enfim, abertas, fiquei imaginando para que serviria tudo aquilo que meus olhos viam. Eram aparelhos de som, fones de ouvido, microfones. Para que isso? O que é isso? Senti medo... muito medo. Era tudo tão novo, tão cheiroso... mas tive medo! E aqueles botões?

Hoje sei que aqueles aparelhos trabalhavam o som. Mas som? Que som? Eu sou surdo! Eu ficava pensando numa lógica, mas aqueles amplificadores de som não me davam ainda o contato com as palavras.

Lembro-me de uma atividade que hoje me faz rir: a professora colocava o fone em mim, tampava a boca com um papel e dizia a palavra. Nossa! O que ela disse? O desespero já tinha tomado conta de mim...

No quadro-negro, estavam as palavras do ditado. Era para eu apontar qual palavra ela tinha dito. Bom, levantei e fui lá no quadro e apontei para qualquer uma. Óbvio que eu sabia apontar bem. Era assim que as pessoas falavam comigo, apontando para lá, apontando para cá e articulando os lábios. Pois bem, voltando à atividade, apontei para qualquer palavra e torcia para acertar. Qual a minha surpresa que não tinha acertado? Morri de vergonha. Os meus outros amigos surdos, de medo.

Mas o legal nessa sala era isso: os amigos surdos. Eu brincava com eles. Não ficava mais sozinho. Quanto à atividade, a grande notícia era que não fui o único que errou. Todos os meus amigos foram ainda piores do que eu...

E quando a professora, ainda na atividade do fone, danava a falar MATO e eu confundia com PATO? Mas o meu fiel amigo Hélio⁹ também confundia. Na verdade, nem ouvíamos para não confundir tanto.

⁹ Nome fictício.



Tem um outro fato muito interessante que me lembro. Eu estava na sala fazendo uma atividade e pedi com os gestos a borracha pro meu amigo (antes eu tivesse apontado...). A professora viu o meu “vacilo” e na hora tratou de me corrigir: Fala BOR-RA-CHA. Eu morri de vergonha. Só que o mais legal é que fiz o que ela sugeriu e o meu colega não compreendeu nada do que eu queria. Então, na hora, respondi: ‘Viu? Ele não entendeu nada!’ Quando eu devolvi a borracha, a professora mandou que eu dissesse outra palavra. Eu não entendi nada da palavra que ela me disse para dizer. Simplesmente ela escreveu e mandou eu ler. Hoje eu sei que é a palavra “obrigado”. Eu perguntei o que era, e ela me respondeu apontando para lá, apontando para cá e articulando os lábios. É tão mais simples fazer o sinal de obrigado... mas ela apontava, fazia gestos esquisitos e eu não compreendia nada. Isso me incomodava muito.

234



Eu ficava espantado com a minha vida dupla. Saía da escola com meus amigos e falávamos em sinais. Olha que nem são os sinais de hoje, porque nem sabíamos que existiam. Nem sabíamos que se chamavam Libras e tal. Mas falávamos em sinais. E quando chegávamos na sala de aula, era com as mãos quietas e a boca fechada. Como assim? Que vida dupla levávamos? As nossas mãos tinham que ficar na mesa. Eu devia ter uns doze anos de idade nesta época. Até acreditei que a professora poderia se acostumar, mas não. Ela não aceitou mesmo. O Hélio, meu amigo, estava lá comigo, nesta mesma empreitada, preocupado com o que estava para acontecer. Com medo também. Não podíamos conversar. Não posso esquecer também da minha amiga Marina¹⁰, que não sabia nada, como nós, e que até hoje está na primeira série. Ela, claro, abandonou a escola na época.

¹⁰ Nome fictício

Depois de um tempo na sala da oralização, fomos para a sala de aula regular com os ouvintes. Nossa, não queríamos ir. Pelo menos eu e o Hélio ficaríamos na mesma sala. Era o que pensávamos, mas, para nossa surpresa, não ficamos. Quando percebi que nos separaram, fiquei chocado. Qual não foi a meu susto quando me vi na turma A e o Hélio na turma B. Tudo isso para não falarmos em sinais, eu sei. Tiveram a brilhante idéia de nos separar, de nos incluir aos ouvintes! Melhor forma mesmo de nos forçar a não falar em sinais.

Sinceramente sofremos muito. Mas tínhamos que sobreviver. O Hélio iniciou sua saga de reprovação na escola. Eu passava, porque dava a sorte de pegar professoras boazinhas que me davam cola. Mas claro que também já fiquei reprovado. Que surdo não ficaria reprovado? Desconheço este super-humano!

Bom, como eu já disse, se comunicar apontando para lá, apontando para cá e articulando a boca me incomodava muito. Éramos esquisitos, mexíamos as mãos de forma desordenada, um bando de crianças bagunçadas! Então eu imaginei o que poderia fazer para mudar isso, porque, pela primeira vez (afinal, nunca tinham mencionado isso para mim), vi na televisão um quadradinho com uma intérprete fazendo sinais. Pensei: 'Ela não é tão bagunçada assim. Ela faz tudo direitinho'. Mas como não sabia os sinais que ela utilizava, deixei para lá. Ignorei. Chamei o Hélio e juntos começamos a criar. Pegamos as letras do alfabeto em Português e criamos gestos para todas elas. Tudo isso para nos comunicarmos de forma ordenada.

Chegamos na escola e logo passamos a ensinar todos os outros colegas surdos. Claro, longe da professora, que nunca teve acesso ao nosso código. Era a nossa forma de explicar as atividades. Por exemplo, virava para minha amiga e falava as respostas em sinais: não é 'A' não. É 'E', por exemplo. Isso, lógico, sempre quando a professora saía da sala. Ela virava as costas e automaticamente nos ajudávamos.



Um belo dia, estava eu indo para escola, quando, de repente, aconteceu uma virada nessa história toda. O nosso alfabeto já tinha dado certo. Já era assimilado e todos usávamos tranqüilamente. Mas, nesse dia, encontrei na rua um papel velho, meio rasgado. Parei para ver o que era e não entendi a princípio o que estava escrito. Li a palavra 'surdo-mudo' e fiquei curioso. Porém, quando virei o papel...

Que surpresa! Estava lá, no verso do papel, todo o alfabeto. Aquele que eu tinha criado, mas, não exatamente o que criei. Outro. Nossa! Andei pelas ruas, só olhando aquilo, aprendendo aqueles sinais novos que deveriam ser os certos. Tenho quase certeza de que algumas pessoas falavam comigo enquanto eu caminhava, mas além de eu não olhar, me aproveitando de minha surdez, não queria saber de mais nada além daquilo. Eu estava a caminho da escola e levaria aquela novidade a todos os meus amigos surdos. Existia sim algo oficial. Algo sistematizado. O que a gente criou não era o certo, mas, apesar disso, nos serviu por muito bom tempo! O mais legal é que me senti inteligente! Muitas daquelas letras eu havia criado de acordo com o que vi. Por exemplo: C, I, M, N, O, V. Mas eu as havia criado certo, como estava no papel. E daí fui comparando às outras que eu tinha, enfim... tudo perfeito!

O terrível foi convencer os meus amigos surdos a mudarem o que havíamos criado. Foi a parte mais chata desse processo. Alguns não aceitaram de jeito nenhum pelo fato de que já estavam acostumados ao nosso alfabeto. Mas eu insisti, dizendo que precisávamos aprender o certo, porque era assim em outros lugares. Se existia aquele papel, existiam outros surdos além de nós.

O mais triste de tudo foi que nosso grupo foi se desintegrando com o tempo. Cada um foi para seu canto. Cada um foi para uma



escola de ouvintes. Aquele grupinho que andava junto, criava sinais, vivia à margem... cada um para um lado. Só eu e Hélio conseguimos continuar os estudos. Separados, mas unidos em outros momentos. Dávamos um jeito de nos encontrar.

Eu aprendi sinais mesmo com 20 anos. Foi quando minha mãe me obrigou a trabalhar. Eu nem sabia que eu teria que trabalhar um dia. No meu emprego, encontrei alguns surdos. Eles falavam tão rápido com as mãos que eu ficava embasbacado. O que é isso que eles tanto falam? Logo trataram de me enturmar com eles e me ensinar Libras. Disseram que não podia existir surdo no mundo que não soubesse a Língua de Sinais. O abecedário eu sabia. Mas o que eles faziam não era o abecedário. Era mais do que isso! Eram sinais que nomeavam coisas. Que coisa mais estranha!

O chefe então mandou eles me auxiliarem, porque adivinhe como ele se comunicava comigo? Apontando para lá, apontando para cá, articulando os lábios... De novo não, pensei. Mas pelo menos ele teve essa sensibilidade. Então, meus novos amigos me ensinavam os sinais das coisas. Todos os sinais. Era muito interessante.

Depois encontrei na minha cidade uma mulher que sabia sinais. Aqui! Fiquei maluco atrás dela. E perguntei como ela tinha aprendido e ela me respondeu que havia aprendido com o marido dela, que era surdo. Meus olhos arregalaram. O quê? Um surdo mais velho? Nossa!!! Então comecei a conversar com ele. Claro que tive dificuldade, porque ele sabia sinais e eu não. Fiquei confuso demais. E pedi para ele me ensinar. Combinamos, então, aos sábados de nos encontrarmos. E todo sábado eu ia para casa deles para aprender sinais. E foi assim que aprendi sinais! O marco da minha vida aos 20 anos de idade”.





As narrativas surdas como narrativas da educação: qual pedagogia?

Por volta dos anos de 1974 a 1977, no Estado do Espírito Santo, as práticas educacionais pautadas na oralização dividiam a educação prestada ao surdo pela perda auditiva indicada na audiometria. Nessa época, as alternativas de atendimentos aos alunos surdos eram divididas pelos graus de perda auditiva: leve, moderada, severa e profunda. Aos alunos com perda leve, eram facultadas as possibilidades de entrar diretamente na classe comum, com atendimento especializado individual. Na surdez moderada, alunos surdos recebem atendimento especializado, individual ou em

pequeno grupo e vão para a classe comum. A tendência é diminuir o atendimento especializado de acordo com a necessidade.

Já um surdo com surdez severa teria que ir direto para a escola especial, continuar com o atendimento especializado e a classe comum. Por fim, surdos com surdez profunda, dependendo da gravidade do prognóstico, escola especial e escola comum. Mas jamais abandonar a escola especial. Uma grande importância era dada à normalização desses alunos para que pudessem ser enquadrados na escola comum e no mundo dos ouvintes.¹¹ Jamais foi facultada ao surdo a possibilidade de aprender a Língua de Sinais.

Até hoje, é difícil se livrar dessa forma de produzir práticas ditas pedagógicas. Skliar (1999) questiona esse lugar da escola especial e da inclusão na questão política. O autor reflete sobre como essas práticas eram produzidas afirmando corresponder muito mais às práticas clínicas do que às práticas pedagógicas. E a escola especial, pelo fato de ter sido caracterizada como tal, é por que abriga sujeitos deficientes? Então se trata de um hospital. Os surdos não querem mais ser categorizados em relação a decibéis sem levar em conta, como afirma Skliar (1998), sua diferença social, cultural, identitária e lingüística.

Para o reconhecimento de sua identidade e comunidade, são necessárias, no caso do grupo dos surdos como comunidade auto-identificada, constantes negociações que, apesar de insa-



¹¹ Fonte: Livro *Cinqüenta anos: uma parte da história da educação de surdos* de Álpia Couto Lenzi. A professora Álpia Couto foi a precursora da educação dos surdos no Estado, orientando-a para uma perspectiva oralista, afinando, assim, suas práticas ao próprio momento histórico vivido. Torna-se um ícone da filosofia oralista em nosso Estado, fundando, por sua vez, a escola “Oral e Auditiva”.

tisfatórias, podem ser úteis em curto prazo. Essas negociações são identificadas na construção de escolas, espaços inclusivos possíveis. A pergunta de cada indivíduo surdo não é o quanto se parece com os que ouvem, mas como obtêm ou não sucesso em suas negociações com instituições ou com cada um que ouve individualmente.

A aceitabilidade das diferentes estratégias e negociações é questionada nas comunidades surdas. São discutidos o que se perde e o que se ganha nessas negociações, ou seja, o dualismo da mímica e a ameaça freqüente da estrutura em cada transação sabendo que há possibilidades de envolvimento cultural em que as formas de identificação e característica da comunidade acabam sendo hibridizadas. Sem contar que essas negociações suscitam resistências. E as resistências podem ser relacionadas com a seguinte dúvida: até que ponto as negociações estão interferindo nas características da comunidade e na cultura do grupo?

Lopes e Veiga Neto (2006) colocam como fundamental, no avanço das discussões fronteiriças dos discursos da resistência, a visão de que o outro do surdo seja o próprio surdo. As lutas dos movimentos surdos são traduzidas pelos próprios surdos, mesmo que de formas divergentes. Afinal, os surdos não são como um bloco maciço de pessoas iguais. Os movimentos são compostos por pessoas diferentes, com visões diferentes e, muitas vezes, polarizados.

As fronteiras conflitantes no movimento surdo no Estado se constroem nas relações de poder estabelecidas entre membros de um grupo determinado. Esse poder pode ser exercido num momento histórico pontual e de formas distintas.

Pelos relatos de surdos que estudaram nos anos 70 na escola de surdos, os que exerciam o poder, naquela época, eram aqueles



que dominavam a Língua de Sinais com fluência, principalmente por ser uma língua marginal e proibida, ou seja, quem a conhecesse seria aquele surdo respeitado. Ainda hoje, surdos que não usam a Língua de Sinais são vistos com desconfiança ou com sentimento de pena pela comunidade surda em geral. A desconfiança está ligada à possibilidade do surdo oralizado, que se coloca como superior ao outro surdo por estar mais próximo dos ouvintes, mas também o fato de não ser ouvinte o faz sofrer e causa pena e consternação.

Os relatos abaixo dialogados nos apontam o processo de desconstrução dessa história oralista do nosso Estado, propondo uma nova forma de narrar as práticas e apontam qual pedagogia faz parte do projeto educacional das massas surdas.

A supressão do uso da Língua de Sinais

Antes de qualquer fala, na maioria das vezes, as narrativas surdas iniciavam com as denúncias sobre como a Língua de Sinais era proibida em seus tempos de escola. Nenhum dos narradores apontou alguma história escolar em que, em algum momento, a Língua de Sinais não fosse proibida. Por isso, esse foi o primeiro recorte das narrativas:

“Eu estudava na APAE e lá, na minha terra, não existia nada para mim lá. Eu estava totalmente fora da realidade. As pessoas moviam as bocas perto de mim apenas. Não conhecia os significados das palavras. Por exemplo, CASA é o quê? CARRO? Absolutamente nada. Só sabia as palavras erradas. Falava os nomes errados. Eu tinha muita tristeza. Eu só fui aprender sinais com minhas colegas surdas. No dia-a-dia. Eu via os sinais e pensava: nossa... como é legal. Mas daí, quando eu comecei a aprender os sinais, na escola era proibido



usá-los. As professoras batiam na mão. Falavam que era coisa de macaco. Mas, nossa, como eu aprendi as palavras, os sentidos, por exemplo: ÁGUA, CASA, ESCOLA etc. Tudo passou a ter sentido! E eu só aprendi sinais mesmo com 20 anos! Até essa idade, eu não sabia nada” (S., 32 anos).

“Eu estudava numa escola de deficientes mentais com todos os deficientes: mentais, físicos, autistas etc. Inclusive meu pai mesmo dizia que eu tinha que falar. E claro que a professora batia na minha mão. Eu não compreendia nada do que ela passava. Repetia, repetia tudo que ela mandava. Eu fico surpreendido de como é possível uma pessoa freqüentar a escola por tanto tempo, sem entender o motivo. Fazer as coisas sem saber por quê. Por isso que acho que eu era muito revoltado na escola” (C., 33 anos).

242

“Eu vi uma situação uma vez que me chocou: a professora mandava a gente comer banana quando errávamos uma palavra. Não precisava comer a banana se, por acaso, acertássemos a palavra falada. Mas se errássemos... tinha que comer a banana. Era como se estivesse nos chamando de macacos. O surdo sofre mesmo. Isso foi na APAE” (E., 23 anos).

“Nós tínhamos que falar. A professora tinha um pedaço de pau que batia em nossas mãos. Eu chorava muito com ela. Eu procurava a diretora da escola e ela dizia que a professora estava certa, porque era coisa de macaco falar em sinais. As pessoas ficavam zombando dizendo que eu era macaca porque fazia sinais. Isso era muito ruim! Nas aulas de treino da fala, eu errava as palavras e a professora me beliscava. Uma vez chegou a apertar o meu nariz ao ponto de sangrar, porque eu não consegui falar o “R”. Era uma coisa horrível! Mas nada de Português mesmo. Era um monte de palavras soltas” (S., 38 anos).

“Eu fico com raiva das professoras antigas. Sofríamos muitas violências. Batiam em nossas mãos, nos beliscavam. Pior, puxavam orelha. Tinha que falar na escola: ‘Bom dia! Tudo bem?’. Lembro-me que um dia, eu estava chegando com colegas na escola, e antes de entrar no portão, conversávamos em sinais. Pois a coordenadora viu e veio logo chamar nossa atenção. Bateu em nossa mão e mandou a gente ficar de castigo no canto com o rosto virado para parede. E falou: ‘Não pode falar em sinais. Falem! É melhor vocês falarem’. Hoje eu encontro professoras dessa época e as cumprimento friamente.. Eu falo: ‘Lembra? Você me beliscou? Lembra? É... as coisas mudaram, agora tem intérprete, melhorou muito. Entendeu? Agora estou até casado e com segundo grau completo. Tchau para você.’ E elas não falam nada, claro. Sou um homem feito” (C., 33 anos.)

“Eu vim de Curitiba quando tinha nove anos de idade. Minha mãe logo procurou uma escola para mim no interior. Na escola que estudei, a professora colocava um fone na gente e tínhamos que falar. E ela dizia: ‘Fala’. E eu articulava qualquer coisa. E ela na hora me beliscava. Eu ficava calada. Ela mandava eu falar de novo. E eu recusava porque ela havia me beliscado. E então ela me beliscava de novo! E eu não falava. E quanto mais ela forçava. Menos eu falava. Até que ela me deu um tapa no rosto. Verdade! Até hoje eu fico pasma quando lembro daquele dia. Ela me bateu no rosto! Não dá para acreditar. Mas, mesmo assim, eu não falei. E fiquei de castigo ajoelhada no milho. Mas saí do castigo num momento de descuido da professora. E a diretora, quando me viu, me perguntou o que houve. E do meu jeito eu contei o que aconteceu. Mas a diretora disse que a professora estava certa! Engraçado... essa mulher um dia encontrou comigo na rua e veio me cumprimentar. Eu falei na cara dela que



não quero conversa com ela. Ela pensa que eu sou burra? Ela bateu na minha cara” (J., 34 anos).

“Na escola, as professoras não batem nas mãos. Mas eu sei que antigamente se batia nas mãos. Os outros surdos me contam. Mas elas falam que não podemos fazer sinais. ‘É feio!’, elas dizem. Eu fico triste porque eu amo os sinais” (D., 15 anos).

As práticas pedagógicas/clínicas na escola: o currículo e as práticas rotineiras

As narrativas surdas são fontes muito ricas de análise do currículo praticado até hoje para os surdos. Inclusive fontes para propostas de novas pedagogias, novas formas de dar aulas. No meio de muitas críticas e denúncias de como é praticado o ensino nas escolas de surdos, há também muitas propostas de novas possibilidades. Afinal, todos os surdos reivindicaram mudanças nessa situação.

“Eu larguei a escola porque ninguém agüentava as atividades repetidas. Era sempre a mesma coisa. Todos os dias a mesma coisa, a mesma coisa... Eu me revoltei e não quis saber mais. A professora sempre ensinava: A-B-C-D e, no dia seguinte, A-B-C-D. Ai, horrível! As professoras velhas que ensinam a mesma coisa até hoje precisam sair. É preciso tirá-las de lá. E no lugar devem ficar de professoras que saibam e ensinem em Libras. Com novos cursos de formação. Quando eu estava lá, nunca mudava. Sempre era a mesma coisa. O que se ensinava de Português era fraco. Muito fraco. E de Matemática, era adição e subtração apenas. Só isso que se ensinava. Eu queria que também ensinassem multiplicação, divisão. Isso elas não davam para mim. Só a mesma coisa. Conteúdo de bebê. Outra coisa, elas



passavam atividade e iam tricotar na sala de aula. Ou ainda bater papo com outros professores e até fumar no corredor. Era horrível. Eu achava um absurdo. Nunca concordei. Sempre fiquei muito revoltado. As aulas eram dadas falando, oralmente. Os surdos não entendem nada. Não ouvem nada mesmo! Isso numa escola própria para surdos. Elas escreviam no quadro e perguntavam: ‘Entendeu?’ Blabla-bla-bla-bla-bla-bla. Os surdos ficavam sem entender nada. Elas nos tratavam como ouvintes. Parecíamos ouvintes. Parecíamos iguais aos ouvintes, mas não ouvíamos. Simplesmente abandonei a escola. Eu larguei a escola em 1978. Eu aprendi muito mais com a vida. Entrei na política e aprendi muito mais vivendo por aí questionando e criticando. Não aceito ser tratado como criança. Dentro da escola era pior. Eu queria aprender Português. Eles colocavam um palito de picolé na boca da gente e mandava a gente falar A-A-A-A, B-B-B-B, E colocavam o fone: A-A-A-A, B-B-B-B. Mas o que era A-A-A-A, B-B-B-B? Um dia eu encontrei na rua aquele alfabeto manual e pensei: ‘Ah, isso sim e’ A-A-A-A, B-B-B-B. Puxa, que legal’. Isso foi dentro de um ônibus, porque, na escola, elas nunca se interessaram e dizer o que era A-A-A-A, B-B-B-B. Por causa da Língua de Sinais, eu abandonei a escola. Eu vi a Língua de Sinais e aprendi muito. O mundo se abriu. Foi aí que eu aprendi e descobri que a escola era uma merda” (E., 50 anos).

“Não ensinavam nada de História, Geografia, Biologia. Nada. Sempre a mesma coisa. Apenas que estudávamos Matemática e Português. Sempre. E só atividade infantilizada” (L., 48 anos)

“Meu sonho era aprender Português. Eu sempre quis isso. Os professores nunca me ensinaram Português. Minha família nunca me ensinou Português. Eu não ficava parada esperando, não. Eu mesma comecei a aprender sozinha. Pegava as revistas e ia lendo as palavras. As que entendia, tudo bem. As que não entendia, anotava e depois,



numa oportunidade, perguntava a alguém que pudesse me explicar. Fazia isso sozinha. As palavras como: RUA, CABELO, CAMISA, eu aprendi sozinha. Por minha conta. Ficava mesmo atrás da minha mãe, do meu irmão, perguntando o significado das coisas. Meu sonho é aprender mesmo o Português. Uma vez, eu pedi a uma professora: 'Por favor, me ensine Português.' E ela me disse: 'Eu não sei fazer isso. Eu não sei ensinar para você. Você é surda.' Nesse dia, eu chorei muito. Eu fiquei arrasada. O que eu poderia fazer? Precisava aprender o Português a qualquer custo" (V., 38 anos).

"Eu nunca entendi por que as professoras sempre ficam atrás da gente falando. Não adianta, não vamos ouvir. Ouvimos, na melhor das hipóteses, os barulhos. Mas as palavras? Nunca. As professoras colocavam um fone no meu ouvido e ficavam atrás de mim falando. Primeiro perto do ouvido esquerdo e depois do ouvido direito. Nunca entendi por que ela fazia isso, porque eu sou surda, não é... muito complicado. E depois ela vinha com o microfone para falarmos também. Eu tinha a maior dificuldade de perceber o que estava sendo dito por ela. Mas ela não queria que percebêssemos. Queria que ouvíssemos! E o ditado para compreendermos leitura labial?! As professoras falavam e nós tínhamos que apontar a palavra no quadro. Eu chutava porque nunca entendia nada. E ainda levava beliscão" (J., 34 anos).

"Eu só queria aprender Português, Matemática, História, Geografia, Ciências. Mas quem iria me ensinar? As aulas têm que ser em Libras e os professores não sabem Libras" (S., 20 anos).

Outro fato muito recorrente nas narrativas surdas está relacionado com a hora da entrada na escola de surdos e com o sinal sonoro que marcava a hora da entrada, hora do recreio e a hora da saída.



“Na hora da entrada, era impossível. Cantavam uma música e os surdos ficavam iguais a um robô ‘cantando’ junto. Só balançando a cabeça. Os surdos iguais a uns robôs com uma interrogação na testa. Na-na-na-na-na-na-na-na-na-na-na, e os surdos, nada. Pareciam ouvintes. Faziam os surdos falarem: A, B. Era só explicar para eles sobre isso! Parecia que éramos ouvintes. Tratavam-nos como ouvintes. Não éramos ouvintes. Elas não entendiam isso. Eu não entendia nada. Eu reclamava muito. Não era levado a sério. As professoras não escutavam isso. Eu fazia revolução mesmo. Então desisti. Elas falavam para mim que os surdos não sabiam e por isso elas não podiam dar nada a eles mais substancial. Nós, os surdos, não passávamos de macacos para elas. Elas nos falavam isso! Falaram para mim: ‘Você é um macaco’. Eu fiquei revoltado. E larguei tudo” (E., 50 anos).

“Os surdos não entendiam nada na hora da entrada. Nós tínhamos que fazer a oração do ‘Pai nosso’ e só repetíamos sem compreensão. O hino, então, cantávamos sem nem saber o porquê e para quê. Mandavam a gente ficar em silêncio e com a mão no peito só. Mais nada” (S., 58 anos).

“É verdade. Cantávamos e não entendíamos nada. As pessoas na hora da entrada só mandavam a gente ficar quieto e não fazíamos nada. Não explicavam nada. Eu só entendia o final da oração: Pai, filho, Espírito Santo, amém” (L., 48 anos).

“Nunca entendi porque o sinal da entrada e do recreio era um barulho. Só a professora ouvia. Nós não compreendíamos. Claro que, quando era bem alto, a gente percebia, até porque marcava o horário. Mas numa escola de surdos? Deveria ser uma luz, como é a campainha na minha casa” (E., 50 anos).



A “escola dos ouvintes”: o movimento atual de inclusão escolar em foco

Ao tratar de assuntos escolares, os narradores diversificavam seus pontos de consenso. Apesar de todos contarem histórias muito parecidas (neste trabalho temos apenas recortes), um dos pontos de consenso é a crítica e a desconfiança da política nacional do MEC para a educação especial e conseqüentemente para a educação de surdos que, no momento, prima pelo afinamento com o discurso da inclusão como política educacional. Quero esclarecer que os surdos não são contra a inclusão, mas desconfiam dessa inclusão que o MEC aponta, que trata de colocá-los na mesma sala dos ouvintes sem ao menos uma discussão teórica mais relevante sobre os processos desse tipo de política. Vamos, neste espaço, debater, discutir e apontar questões teóricas relevantes pelas narrativas surdas em consonância com as pesquisas que têm sido construídas nesse aspecto.

248



“Os surdos que estudam na 5ª série, na escola de ouvintes, têm a vantagem de passar de série e de aprender conteúdos não aprendidos na escola de surdos. Na escola de surdos, eles não aprendem porque ficam à mercê das loucuras orais das professoras. Não tem conteúdo. Inclusive, os surdos ficam sem acompanhamento. Mas tem o outro surdo. Não sei o que acontece com esta situação. Não sei o que é melhor ou pior. Eles são aprovados nas séries de 5ª a 8ª, porque, na aula de reforço na escola de surdos, os conteúdos são dados para eles copiarem e levar tudo bonito e pronto para outra escola. Continuam sem aprender” (E., 50 anos).

Sat um dia da escola de surdos depois da 4ª série¹² e fiquei só na escola de ouvintes sempre repetindo a 5ª série. Três vezes. Onde estavam meus amigos surdos? Nós conversávamos escondido. Agora... não precisava mais. Ninguém me entendia! Então abandonei a escola dos ouvintes também. Fiquei triste e falei com minha mãe, reclamando: 'Ah! Estudar para quê? Sempre reprovo mesmo. Ah! Que saco!'. Meu irmão ficava me chamando a atenção, brigando comigo. Para mim, era melhor trabalhar. Dava dinheiro. Era mais gostoso! Então, uns anos depois, comecei a ir à igreja onde tinha intérpretes. Quando você, em 1999, fez uma palestra para nós, os surdos, alertando que precisávamos estudar, lembra? Isso me fez pensar que eu estava na 5ª série. Ou seja, como seria minha vida? Seria mandado embora do emprego. E você nos ajudou, lembra? A procurar uma escola. Foi quando fui para uma escola regular de ensino noturno.¹³ E enfim



¹² Na escola de surdos, só tinha até a 4ª série. Na 5ª os alunos eram integrados aos ouvintes. A idéia era oralizar os surdos até a 4ª série para que eles pudessem ser mais integrados da 5ª em diante. A grande questão era que isso não acontecia. A repetência era o que mais acontecia, porque os surdos saíam de um ambiente onde só se aprendia a articular a boca para repetir palavras, para outro onde havia uma outra dinâmica totalmente diferente, com conteúdos que eles não dominavam e com pessoas que não sabiam se comunicar com eles. Essa passagem sempre foi muito traumática para os surdos. Suas narrativas mostram isso.

¹³ Nesse ano, 1999, reuni os surdos para conversar com eles sobre a possibilidade de eles estudarem. A realidade daqui do Estado era gritante nesta época. A maioria dos surdos da idade desse narrador estavam na mesma situação: haviam cursado até a 4ª série na escola de surdos, eram bem oralizados (alguns parcialmente) porém não dominavam a leitura e a escrita. Este trabalho na igreja que o narrador conta é um trabalho que a igreja fazia de interpretações dos cultos. Fiz uma reunião com o grupo de surdos que freqüentavam a igreja e propus uma pesquisa simples: um levantamento do grau de escolaridade

terminei direito o primeiro grau e depois o segundo. Ufa! Que alívio para mim. Foram quatro anos malucos. Mas venci. Casei e hoje vivo bem. Graças a Deus!” (C., 33 anos).

“Este sinal de INCLUSÃO eu não entendo. É muito complicado, porque parece que os ouvintes estão acima dos surdos. O que é a palavra INCLUSÃO? Eu não entendo o significado, mas sei que é ruim, porque o surdo não pode ficar com o ouvinte na mesma escola. Não há intérpretes!” (L., 48 anos).

“Eu precisei ir para a escola do ouvinte, porque lá tem seriação. Mas, se eu pudesse, preferiria a escola dos surdos. Uma escola melhor, com sinais. Eu teria muito que estudar. Teria conteúdo. Eu fico até confuso: a escola do surdo tem surdo mas não pode fazer sinais. A escola do ouvinte não têm surdos e pode fazer sinais. Mas eu vou fazer sinais com quem? Então não pode sinais em nenhum dos dois! É muito



desses alunos e a idade deles. Após o levantamento, fiz uns gráficos e mostrei a eles em uma outra reunião. Então, fiz uma proposta de trabalho voluntário com aqueles que se interessassem em estudar novamente. Conversei muito, apresentei todas as vantagens do estudo, mercado de trabalho etc. Um grupo de quatro surdos se interessou e foi procurar uma escola de ensino noturno da Prefeitura de Vitória para eles se matricularem. Comecei um trabalho como intérprete voluntária na escola e todos os dias eu estava lá. Nessa época, fazia Pedagogia pela manhã. Foi bem interessante, porque conversamos com a pedagoga que abriu as portas da escola e logo foi pesquisar sobre surdos e estudar o assunto. E os surdos lá, nessa escola, estavam junto comigo. E eu interpretando as aulas. Os professores foram muito receptivos e, até hoje, essa escola é um pólo escolhido pelos surdos. Isso caracteriza que muitas vezes um trabalho se auto-organiza sem interferências da política. Já tentaram fechá-la, atingi-la com a idéia de espalhar os surdos pela rede municipal. Mas havia uma coisa que as outras escolas não tinham: outros surdos e intérpretes.

difícil para o surdo. É muita confusão. Seria mais fácil escolas para surdos e escolas para ouvintes. Por que misturar? O Governo não quer é pagar intérpretes” (C., 23 anos).

“A Escola dos ouvintes acaba com a cultura surda. O surdo fica sozinho. Antigamente a escola batia nas mãos dos surdos, mas nem isso acabou com eles, com o ser surdo. Eu fiquei triste, quando eu vi muitas crianças que não sabiam sinais na escola dos ouvintes. O que vai fazer com elas? Como essas crianças serão no futuro? Coitadas, vão ser ignorantes. Não sabem que são surdas” (E., 22 anos).

Vale ressaltar que a tradução literal para o termo “escola regular” da Língua de Sinais para o Português é bem interessante: “escola do ouvinte”. Todos os surdos utilizam essa expressão em Língua de Sinais para designar a escola onde seria o espaço que deveria ocorrer a sua inclusão.

Bem interessante observar também que os surdos narram suas experiências nas “escolas dos ouvintes”, sem realmente conhecer o sinal da palavra INCLUSÃO, tão comumente utilizada no meio acadêmico e escolar, principalmente. Apesar de a palavra INCLUSÃO ter um sinal correspondente na Língua de Sinais, foi traduzida na seguinte expressão: *“surdos misturado com ouvintes nas escolas dos ouvintes”*.

O sentimento de pertença a esse grupo da escola dos ouvintes não existe por parte dos surdos. Muitas desconfiças, muita descrença e a possibilidade de estar só são fatores muito negativos que os surdos cultivam em relação a esse movimento da política educacional.

Porém, uma das maiores questões apontadas pelos narradores, que os fazia, inclusive, ficar confusos, era justamente a questão do currículo. Devido ao próprio desejo que os surdos apontavam em estudar os conteúdos, ter disciplinas “mais difíceis” e não in-




fantilizadas, a “escola dos ouvintes” acabava se tornando uma boa solução, porém se deparavam com práticas segregativas dentro da própria escola, por exemplo, separar surdos de uma mesma sala de aula em nome da inclusão.

O projeto educacional: qual pedagogia queremos?

Para além das críticas e das denúncias, os narradores apontam caminhos possíveis para uma outra inclusão desses sujeitos no sistema educacional atual.

“Meu sonho é uma escola com professores surdos, com surdos aprendendo tudo em sinais. Com intérpretes também. As crianças precisam aprender sinais” (C., 32 anos)

252  *“Aprender o Português é tudo que quero. Português é muito importante para fazer provas, concursos. Eu queria uma escola onde os surdos aprendessem o Português tranquilamente. Sem problema algum”* (M., 38 anos).

“Eu quero ser professora de surdos numa escola boa. Pode ser na escola dos ouvintes, mas que seja numa sala de surdos. Como posso dar aulas numa sala mista? Por isso não imagino como os professores ouvintes podem dar aula para surdo numa sala mista também. Como ensinar Português numa sala de surdos com ouvintes? Os surdos precisam de ter sua sala própria, com professor que sabe Libras” (J., 34 anos).

“Penso que, no futuro, a escola dos surdos deve dar os conteúdos em Libras. Eu sou apaixonada pela Libras. Hoje dou aula de Libras para professores e para as crianças. Mas queria trabalhar os conteúdos. Todas as crianças devem aprender Libras. É o que diz a lei. Eu fico muito feliz. Para que elas não passem pelo que passei para chegar aqui onde estou. E nada de surdos com ouvintes misturados. É melhor que

os surdos fiquem juntos. Eles também precisam conversar e aprender os conteúdos de forma profunda. E outra coisa, com os sinais se aprende muito mais o Português” (M., 24 anos).

“Libras como L1 e Português como L2, isso é que deve ter na escola dos surdos futuramente. E eu serei professor” (C., 40 anos).

“Eu quero que, na minha cidade, tenha uma educação melhor para as crianças surdas. Eu fico triste ao vê-las jogadas nas escolas dos ouvintes” (C., 23 anos).

“Eu dou aulas para as crianças surdas na escola oralista. Lembro de um dia, quando uma professora ouvinte me substituiu. Eu já havia ensinado a eles que deveriam fazer o sinal de banheiro e não ficar pegando nas partes íntimas para mostrar que queriam ir ao banheiro. Eles aprenderam rapidinho. No dia seguinte, quando voltei para a sala de aula, eles estavam de novo pegando nas partes íntimas. Então, expliquei novamente e eles me disseram que a outra professora (a ouvinte) não compreendia o sinal e por isso eles tinham que fazer o de antes para conseguirem ir ao banheiro” (M., 24 anos).

“Eu dava aulas particulares para três meninas surdas. Foi muito interessante quando aceitei o desafio, porque lembro de ter ficado penalizada com o fato delas não saberem Libras e estarem tão aquém no conteúdo. Comecei a ensinar os sinais das coisas, mostrar figuras e fazer sinais, montar as palavras no alfabeto datilológico e ligar aos sinais, fazer bingo com os nomes delas e os sinais, crachás e todas as atividades voltadas para aprendizagem da Língua Portuguesa. Que delícia, hoje elas estão bem melhores” (E., 23 anos).

“Eu penso que Matemática para surdos é muito bom. Mas os surdos precisam saber sinais para entenderem os raciocínios lógicos. Não se pode só ensinar o concreto. Espero, sinceramente, que a Ma-



temática somada aos sinais e material concreto seja parte da escola dos surdos” (F., 33 anos).

“Os surdos precisam aprender História, Geografia e Biologia. Tudo isso em sinais. E também aprender a história do movimento surdo. Isso é importante para a identidade” (L., 48 anos).

As narrativas falam por si só. As propostas sobre o projeto educacional dos surdos estão dadas. Valendo-me dos princípios da Pedagogia Surda, apontados por Perlin (2006)¹⁴, posso supor que de dentro das narrativas expostas, há alguns desses princípios da pedagogia visual proposta pelos narradores surdos capixabas: a) a valorização da Língua de Sinais como a primeira língua do surdo; b) a não infantilização do conteúdo: um currículo acessível; c) a relação surdo-surdo: a constituição das marcas culturais e d) a busca por uma pedagogia visual e bilíngüe.

254



Considerações finais

Para finalizar este artigo, percebemos que as narrativas surdas apontam estratégias de trabalho, propostas e possibilidades de políticas educacionais. Suas falas deveriam ser observadas de maneira sensível, pois nos apontam caminhos fundamentais para a construção de propostas mais inclusivas.

¹⁴ De acordo com Perlin (2006), a Pedagogia dos surdos propõe questões relevantes à maneira de pensar o surdo como sujeito de sua própria história. Essa Pedagogia traz alguns elementos pedagógicos fundamentais para a discussão de seu lugar na educação dos surdos. Esses elementos não esgotam a discussão, mas dão o pontapé inicial: a) enfatizar o fato de “ser surdo”; b) conservar a identidade como povo surdo; c) exaltar a Língua de Sinais; d) transmitir valores culturais; e) constituir a interculturalidade.

Não existe apenas uma tradução do movimento de inclusão atual; mas várias possibilidades de traduções dessa política, ou seja, formas de pessoas diferentes se inserirem de maneiras distintas em diferentes cenários.

Fecho aqui este artigo (e claro, citando o fechamento de minha pesquisa), mostrando as possibilidades teóricas para outras. Muita coisa acaba ficando para trás devido às nossas escolhas, aos nossos recortes, mas são caminhos abertos para mais análises e possibilidades de mais estudo da Pedagogia Surda, que propõem formas de ver os surdos por meio de suas narrativas.

Como maruja ou camponesa, encerro esta minha narrativa acadêmica para abrir uma nova. Não poderia narrar outra se não terminasse esta história.

Referências

- BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197 - 221.
- BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1996.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/Libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.



COUTO, Álvia. *Cinqüenta anos: uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: AIPEDA, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. “Eu, caçador de mim”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

LARROSA, Jorge. “Ler é traduzir”. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MÜLLER, Ana Cláudia. *Narrativas surdas: entre representações e traduções*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica-Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PÉREZ, Carmen, Lúcia Vidal. “Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadoras”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PERLIN, Gladis. “Surdos e pedagogia”. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS e EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. *Anais eletrônico do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação: educação e cultura contemporânea*. Canoas, Ed. ULBRA, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). “Babilônios somos: a modo



de apresentação”. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7- 30.

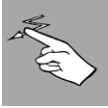
SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SONTAG, Susan. *Sob o signo de saturno*. 1980. Arca Literária. (versão digitalizada-internet).

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WRIGLEY, Owen. *A política da surdez*. Tradução não publicada do original: *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.





Capítulo 10

As marcas lingüísticas para as categorias tempo e aspecto na Libras¹

ROSSANA FINAU

¹ Esse trabalho é uma síntese de um capítulo da tese da autora, no qual se realiza uma análise tipológica de dados recolhidos de pessoas surdas da grande Curitiba. A proposta semântico-pragmática para análise desses dados está disponível para leitura na tese.

Ao usar um sistema lingüístico, em qualquer língua ou modalidade de linguagem, os indivíduos dispõem de uma gama muito variável de opções para organizar seus enunciados. A forma escolhida depende de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos e, geralmente, implica uma visão específica de uma situação e do que é importante nela. No caso de tempo/aspecto, o sujeito precisa prestar atenção ao contexto e à relação entre os eventos para conseguir fazer escolhas, bem como considerar as inferências contextuais possíveis aos seus interlocutores. Isso vale para todas as línguas, inclusive as de sinais.

Considerando essa questão, pretende-se, neste trabalho, mostrar que para denotar tempo/aspecto na Libras há mais em jogo do que apenas alguns poucos itens lexicais, disponibilizados pelo sistema lingüístico, entre outros elementos está a flexão morfológica e a relação composicional entre as categorias tempo/aspecto. É claro que os elementos aqui destacados não são todos os que estão disponíveis na Libras para a escolha relativa às categorias tempo e aspecto, uma vez que esse sistema, além de amplo, é organizado em dependência de fatores contextuais e pragmáticos. Por isso, apenas uma amostra das marcas aspectuais e temporais possíveis nessa língua está elencada nesta descrição, com a intenção de que sejam as mais recorrentes no momento de escolha por parte dos usuários da Libras. A partir desse conjunto de sinais são descritos os parâmetros que também entram em jogo na organização do sistema de referência para essas categorias.



Os sinais para a categoria tempo e suas variações

O primeiro grupo de sinais analisados são itens lexicais responsáveis pelo estabelecimento de três tempos lingüísticos: o passado, o futuro e o presente. Aqui, os sinais de PASSADO e FUTURO são considerados operadores temporais específicos, diferentemente de AGORA/HOJE, analisado como advérbio.

As realizações desses sinais podem ser descritas como se estivessem se valendo de linhas temporais imaginárias situadas no espaço de sinalização: futuro bem à frente do tronco, passado atrás e presente próximo.² Entretanto, é possível descrevê-los sem recorrer à hipótese das linhas, desde que seja observada a direção do movimento, uma vez que isso parece ser válido para a descrição de todas as outras estruturas lingüísticas relacionadas a tempo/aspecto na Libras.

O que se observa com esse primeiro grupo de sinais é que eles podem ocorrer não apenas para marcar tempo, mas também estão relacionados ao aspecto, principalmente, ao se avaliar as modificações de parâmetros que os sinais de PASSADO e FUTURO podem sofrer, ou seja, as flexões empregadas para denotar uma graduação aspectual. O sinal de PASSADO, por exemplo, pode acontecer com uma ampliação do espaço de realização, mais para trás do ombro e com uma expressão facial que reforça o valor de um evento ter acontecido “há muito tempo” em um passado mais distante, não ontem ou apenas no passado mais próximo. Essa

² Essas linhas são descritas, com algumas peculiaridades, para diferentes Línguas de Sinais como em Zeshan (2000, 2003) e Amaral, Coutinho & Martins (1994), Brito (1995) e Felipe (1998).



ampliação do espaço para a realização desse sinal também aparece para marcar um futuro mais distante, com o movimento em arco sendo estendido para cima da cabeça do sinalizador.

Além dessas flexões especiais para diferenciar a graduação aspectual entre os eventos que se dão no passado e no futuro, há ainda o emprego de outros itens lexicais que também estabelecem essas diferenças. Entre eles estão os sinais para os dias da semana, para os meses do ano, para as estações do ano, para ordenação (primeiro, segundo...), para horas, entre outros. Destacam-se três exemplos desse conjunto: o sinal de AMANHÃ com a possibilidade de marcar o tempo futuro e os sinais ONTEM e ANTE-ONTEM para o passado.

Embora esses sinais tenham a sua referência temporal claramente dada, novamente não parece entrar em jogo para tal interpretação a linha imaginária. Note-se que AMANHÃ não é realizado em frente ao corpo e ONTEM e ANTEONTEM, atrás. Aliás, as duas formas ocorrem em posições muito próximas. O que pode estar sendo empregada, na verdade, é uma ligação entre movimentos direcionados para trás e/ou para baixo com o tempo passado e movimentos direcionados para cima e/ou para frente com o tempo futuro, mas não necessariamente para trás do corpo ou para a frente do corpo.³ Já o tempo presente é denotado por realizações próximas ao tronco ou pela ausência de movimentos cujas direções sejam essas para passado e futuro.

³ Talvez a defesa da existência da linha temporal imaginária esteja relacionada à visão de que existem apenas alguns itens lexicais, advérbios, responsáveis pela estruturação temporal nas línguas de sinais. Ao se considerar apenas os sinais de PASSADO, FUTURO, AGORA / HOJE, ela realmente parece ser empregada.



Isso pode ser confirmado também para os operadores ANTES e DEPOIS, os quais, geralmente, são classificados somente como marcas de tempo e que, na verdade, apresentam valores aspectuais e temporais ao receberem flexões morfológicas para atender a essas categorias. Nesses dois sinais, a mão direita é posicionada em L, com o polegar direito tocando a palma da mão esquerda, que fica aberta e na posição vertical. A diferenciação entre os sinais se dá apenas pela direção do movimento de meia circunferência. Ou seja, no caso da referência de passado (ANTES), a mão direita é girada para trás, e no de futuro (DEPOIS), para frente. Há ainda uma variante desses sinais em que também é a direção do movimento em círculo vertical para trás ou para frente que determina a noção de passado e futuro, respectivamente. Nas duas situações, as mãos são colocadas horizontalmente com as palmas para dentro. No caso de ANTES, a mão direita é movida para trás e para baixo ao redor da esquerda por duas vezes. Para a realização de DEPOIS, o movimento é feito ao contrário. Às vezes, todo o tronco é movido para acompanhar a direção do sinal.

Nessas últimas variantes, também são aplicadas as modificações dos parâmetros configuração de mãos, expressão facial e movimento, este com uma ampliação do espaço de realização dos sinais para indicar valores aspectuais diferentes daqueles dos sinais raízes, gerando possibilidades como:

LOGO-DEPOIS

MUITO-DEPOIS
(JO, A.avi)POUCO-ANTES
(AM, d.AVI)

A configuração das mãos pode continuar a mesma do sinal raiz, bem como a direção do movimento em círculo vertical e a frequência (duas vezes). Nesse caso, o que se modifica é a expressão facial e a amplitude. Esta última, para os significados de futuro ou passado muito próximo, é realizada de forma restrita e se expande para futuro ou passado mais distante. Essa referência temporal também pode ser expressa com a alteração da configuração das mãos – realizada com o dedo indicador direito girando em torno do esquerdo – porém, há manutenção do movimento circular vertical, da expressão facial, bem como da frequência, e a amplitude continua sendo o parâmetro diferenciado para expressar aspectualidade. Notem-se os exemplos a seguir:

1. LOGO-DEPOIS CASAR TER DOIS FILHOS

DOIS (EL,J.avi)

“Logo depois casei, tive dois filhos.”

LOGO-DEPOIS

CASAR

FILHOS

DOIS



2. VOLTAR 4 SÉRIE. (AM, D.avi)

“Muito tempo depois, agora na Pietro Martines, recomecei a quarta-série.”

MUITO

AGORA

PIETRO MARTINEZ



COMEÇAR

VOLTAR

QUARTA SÉRIE



Outro sinal que recebe flexão para marcar intervalos de tempo no passado e no futuro é o SEMPRE. Esse sinal é realizado com a mão direita articulada em V, na posição horizontal e movida em um balanço para cima e para baixo. Mas cinco parâmetros (configuração das mãos, articulação de braços, local de articulação, movimento e expressão facial) podem ser modificados para indicar valores aspectuais diferentes do expresso pelo sinal raiz. Por exemplo, pode ser realizado com ambas as mãos, no mesmo lugar, sem intensificação da expressão facial, com o significado de que a situação acontece sempre, repetidas vezes, condizente com o aspecto iterativo.

SEMPRE
(JO, A.avi)



Quando esse sinal é realizado com um movimento que avança para frente a partir de um ponto localizado, ele pode receber a interpretação de um evento que acontece “desde....até...”, indicando aspecto perfectivo. No entanto, esse movimento pode ser



ainda intensificado, ou seja, realizado até mais adiante do corpo e acrescido de uma expressão facial que denota a idéia de um intervalo de tempo que se inicia em um ponto no passado e tem a mesma extensão de todo o intervalo de futuro, ou seja, imperfeito cursivo.⁴

Existe também o sinal ATÉ para marcar o ponto final de um evento em um intervalo de tempo, que pode se estender do passado até um momento marcado no presente ou no futuro ou, ainda, ter início no presente e terminar em um ponto no futuro. Por isso, esse sinal sempre aparece acompanhado de mais uma marca, por exemplo, os sinais temporais como HOJE, ONTEM, AMANHÃ.

Outra maneira para indicar graduação para passado mais distante e futuro mais distante é o emprego do sinal raiz ANO, com alteração também nos parâmetros expressão facial e movi-



⁴ A terminologia referente à aspecto, empregada neste trabalho, está baseada, principalmente, em Castilho (1994). Tal proposta observa uma classificação em que o valor aspectual é decorrente da composicionalidade semântica do aktionsart do verbo, com o tempo, com os argumentos verbais e com os adjuntos adverbiais aspectualizadores. A partir dessa hipótese, Castilho (1994) organiza uma tipologia aspectual, na qual os aspectos perfectivo e imperfeito configuram uma face qualitativa dos estados de coisas, e o iterativo, uma face quantitativa. No caso do perfectivo, há uma ação que coincide com seu desfecho, ou seja, a predicação é vista em sua completude. Já a predicação imperfeita dispensa sua finalização e pode apresentar fases gerando os aspectos imperfeitos: inceptivo, cursivo e terminativo. O aspecto iterativo, por sua vez, representa uma quantificação dos estados de coisa. Os autores observam, ainda, a possibilidade das ocorrências verbais assumirem mais de uma dessas faces, pois a identificação do valor de uma delas, nas expressões naturais, não significa a exclusão das outras.

mento, mas este último se realiza, agora, com flexões dadas por modificações na freqüência e na velocidade/intensidade e não na amplitude, como nos casos de ANTES e DEPOIS. O sinal de ANO é feito com as mãos marcando A, com o uso da datilologia, e com as palmas voltadas para dentro. A mão direita é movida em um círculo vertical, em torno da mão esquerda até que complete a volta e fique sobre essa. Ou seja, o sinal raiz é realizado com um único movimento em círculo. Para marcar próximo ano, o círculo é direcionado para frente; o contrário acontece para denotar ano anterior. Quando se deseja indicar poucos anos (um, dois, três, quatro) no futuro ou no passado, junto com o sinal de ano se realiza a marca para a incorporação do número correspondente ao tempo decorrido, por meio da mudança na configuração das mãos. Porém, quando se deseja expressar que o evento se deu “há muitos anos” ou que se dará “daqui a muitos anos”, a flexão de freqüência e velocidade é que é empregada, juntamente com expressões faciais para marcar esses valores aspectuais.

266



Essa intensificação do sinal está associada à marcação de quantidade de anos, portanto é uma flexão aspectual que terá sua leitura determinada pelo contexto da sentença para a interpretação de aspecto iterativo (perfectivo ou imperfectivo).

Vale também ressaltar que os sinais PASSADO e FUTURO podem ocorrer junto com o sinal de QUANDO, o qual, portanto, pode ser empregado para estabelecer restrição para os intervalos de tempo no passado e no futuro.

3. PASSADO/QUANDO COMEÇAR FÉRIAS EU VONTADE DEPRESSA VIAJAR.

“Quando chegaram as férias, eu fiquei ansiosa para viajar.”

‘Chegaram as férias, eu fiquei ansiosa para viajar.’

4. FUTURO/QUANDO COMEÇAR FÉRIAS EU VIAJAR.

“Eu viajarei quando começarem as férias.”

5. ORALISMO_{1s} SOFRER FUTURO IDADE/QUANDO COMEÇAR VINTE E SEIS ABRIR SINAIS (LE, I.avi)

“Com oralismo eu sofria, quando aos 26 anos comecei me abrir para os sinais.”

Os exemplos apresentados até aqui, neste capítulo, já seriam suficientes, pelo menos, para repensar a idéia de que a Libras tem um número reduzido de sinais para expressar tempo – geralmente, os sinais PASSADO, PRESENTE e FUTURO. Como demonstrado com esse grupo de advérbios e expressões adverbiais, já é possível perceber que o emprego desses elementos dá conta não só das leituras temporais, mas também participam do arranjo aspectual nas sentenças por meio da flexão morfológica. Além disso, esses exemplos ainda evidenciam que a observação da direção do movimento pode ser uma proposta mais adequada para descrever a referência temporal na Libras do que apenas a hipótese da linha imaginária de tempo.

No próximo item, essa questão da flexão é reforçada em paralelo à análise do papel da lexicalidade verbal na referência temporal e aspectual na Libras.

O valor aspectual na Libras e a flexão morfológica

Até o momento está configurada a proposição de que, na Libras, há diferentes marcas para as relações aspectuais e temporais dos eventos que se dão no futuro e no passado. Tais eventos, inclusive, podem ser diferenciados em intervalos mais abertos e mais fechados por meio do uso de marcas de graduação aspectual. Com relação ao presente, apenas o sinal HOJE/AGORA (PRESENTE) é empregado. Essa observação torna plausível a idéia de que as



situações de sentenças não marcadas para passado e futuro devem ser interpretadas como ocorrendo no presente. Logo, somente se a sentença recebe uma marca temporal dada por um operador temporal ela é considerada como contendo um evento no futuro; o mesmo vale para o passado. Mas este pode ser marcado também pela lexicalidade do verbo e seus complementos, uma vez que a categoria tempo está relacionada com as propriedades aspectuais das sentenças. Nas palavras de (Castilho, 1994: 3):

O Tempo também depende da noção de intervalo ou de duração entre um ponto e outro. Por outras palavras, o Tempo pressupõe o Aspecto, mas este não pressupõe aquele.

[...] O conceito de Aspecto é primordial, vale dizer, o Aspecto tem a autonomia que lhe é dada por sua propriedade simbólica.

[...] Na fase de aquisição de linguagem, primeiro vem o Aspecto, como categoria primitiva e, depois, o tempo, como categoria derivada.

Para compreender melhor esse ponto, é necessário considerar a questão de que a temporalidade, conforme Klein (1994), pode ser expressa nas línguas por flexões gramaticais, por características temporais inerentes aos verbos (e aos seus complementos), por advérbios e por princípios de organização discursiva. Ainda, de acordo com o autor, há quatro parâmetros possíveis para descrever o significado temporal de uma forma *tense*: (1) o dêitico, que toma como referência o momento de fala, situando o tempo presente como simultâneo, o futuro como posterior e o passado como anterior a esse momento; (2) o dêitico refinado, no qual se observa graduação temporal como passado distante, mais distante, mais



remoto; (3) o dêitico e, ao mesmo tempo, relacional, que opera com o estabelecimento de relações entre o tempo de fala e o de evento (expresso pela lexicalidade do verbo) com o de referência, sem perder de vista a temporalidade dêitica dada pelo momento de fala; (4) o não-dêitico e não-relacional, para o qual a constituição temporal inerente do verbo marca se o evento é expresso como completo ou incompleto, sem precisar, assim, relacionar temporalidade com o momento de fala. Klein (1995) chama a atenção para o fato de que esses parâmetros não são contraditórios, mas compatíveis, pois podem ser combinados composicionalmente em um único sistema, inclusive considerando questões aspectuais. Nas palavras do autor:

It may be, for example, that some so-called ‘tense-forms’ in a particular language express simple deitic relations, whereas others need refined temporal relations, or some tense forms can be described without a ‘third time parameter’ whereas others need such a third time; similarly, deitic-relational and aspectual meaning can be combined in a system, and even in a single form. (KLEIN, 1994:20)

Assim, na Libras, como não parece haver flexão gramatical para tempo, a noção de temporalidade pode ser explicada por essa composicionalidade do sistema de referência temporal e aspectual. Ou seja, há marcas específicas que estabelecem relações dêiticas com o momento de fala e expressam os tempos futuro, passado ou presente. Porém, quando essas marcas não são empregadas, é possível ter leitura de presente ou passado dada pela interação entre tempo e aspecto, isto é, pela lexicalidade do verbo e seus argumentos. Nesse caso, se a sentença, por exemplo, expressa um



evento completo – cujo tempo de referência é percebido como algo ocorrido em um momento específico, pontual, no intervalo temporal desse evento – o tempo denotado é o passado. Portanto, se a sentença é lida como contendo um evento pontual e se não apresenta uma marca indicando tempo futuro ou flexão para aspecto imperfectivo, ela pode ser entendida como contendo “flexão semântica” para o passado.

Quer dizer, na Libras, é possível interpretar sentenças como estando no presente quando a lexicalidade dos verbos e de seus complementos não estiver denotando um evento pontual, cujo tempo de referência pode ser interpretado como um todo ocorrido antes do momento de fala, pois, nesse caso, o tempo que se coloca é de passado. Então, o único tempo que necessariamente precisa ser marcado é o futuro, porque somente a semântica dos verbos e seus argumentos não é suficiente para expressá-lo.

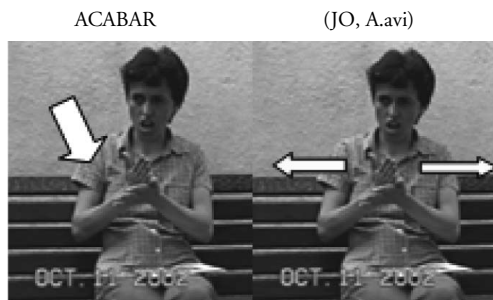
Assim, o que se propõe para essa descrição tipológica de tempo e aspecto da Libras é que se volte o olhar para: (1) as características de referenciação dêitica realizada por operadores específicos e/ou expressões ou advérbios temporais, (2) a referenciação dêitica e relacional em composição com a temporalidade inerente dos verbos e de seus complementos e (3) as possíveis modificações aspectuais dadas por flexões. Dessa maneira, é possível avaliar a organização dessa língua para expressar relações temporais e aspectuais como no caso de situações perfectivas (pontuais), imperfectivas (abertas) e iterativas (perfectivas e imperfectivas).

A fim de investigar esses pontos, são destacados, a seguir, alguns exemplos nos quais a combinação das propriedades lexicais de verbos e seus argumentos dispensam marcas gramaticais para indicar aspecto perfectivo e, ao mesmo tempo, indicam leitura de passado. Paralelamente, objetivando facilitar comparações, são mostradas



algumas ocorrências de sentenças com flexões gramaticais para aspecto, com o intuito de avaliar a relação dessa categoria com a organização da referência temporal na Libras.

Os primeiros exemplos, da série, apresentam sentenças com o verbo ACABAR, que é realizado posicionando as mãos uma sobre a outra, com as palmas para baixo, e movimentando-as rapidamente para os lados opostos. Essa realização da raiz do verbo pode receber uma flexão pela adição de um sinal (parecido com o ATÉ) feito com a mão direita colocada em posição vertical com a palma voltada para a esquerda e baixada até a palma da esquerda, que é aberta horizontalmente. Tanto uma como outra forma podem ocorrer com a função de verbo auxiliar. O próximo conjunto das duas fotos mostra a realização da flexão e, logo depois, do sinal raiz:



Essas duas ocorrências de ACABAR mantêm a característica semântica do verbo em que a situação ocorre em um ponto definido no intervalo temporal, ou seja, sem progressão temporal. Desse modo, há atribuição de propriedade de instantaneidade à sentença. Ainda que esse verbo funcione como auxiliar e o principal receba flexão imperfectiva, a leitura de passado pode ser mantida. É interessante notar, também, que ACABAR^{+flexão}, na maioria das vezes,



ocorre como uma marca que reforça o ponto final do intervalo de tempo, ou seja, é uma situação com término especificado – geralmente acompanhado de uma expressão temporal que confirma esse término (até hoje, aos vinte anos, no dia x, etc.). Para verificar essas questões, observe-se o exemplo a seguir:

6. DEPOIS PENSAR^{+flexão} IDADE 21 ACABAR LÁ IDADE
 21 ACABAR PENSAR QUANDO OUTRO TRABALHO
 PROCURAR^{+flexão} (EL, J. avi)

“Depois aos 21 anos pensando, acabou lá, aos 21 anos, quando acabei pensando em procurar outro trabalho.

Nesse exemplo, os verbos PENSAR e PROCURAR estão flexionados para aspecto imperfeito. O primeiro por modificação nos parâmetros expressão facial e intensidade do movimento, o qual recebe apoio inclusive com o balanço do tronco e o segundo por modificação na frequência do movimento, que é aumentada.

Embora, nessa sentença, devido à flexão, esses verbos expressem imperfectividade, a leitura que se realiza é de um evento no passado, pois além do verbo ACABAR, aparece a expressão IDADE 21, esses elementos localizam a situação da sentença em um ponto no intervalo de tempo e, novamente, há a possibilidade de ler o aspecto de todo o enunciado como perfectivo, cuja leitura sugere o tempo passado e não o presente. Essa questão pode ser colocada a partir da observação de Castilho (1994), para quem o tempo pode pressupor aspecto.

Vale salientar que, além dos atributos temporais próprios dos verbos, para a análise aspectual é preciso avaliar as diferentes flexões gramaticais para marcar essa categoria. A seguir se coloca um exemplo do verbo MUDAR sem flexão, portanto com valor semântico perfectivo, pois esse sinal pode receber flexão para imperfectividade por alteração no parâmetro configuração das mãos.



7. MUDAR APAS ESTUDAR, LOGO-DEPOIS

CL<SINAIS+RÁPIDOS> CABEÇA-DOER EU NÃO-ENTENDER NADA EU IDADE 19... (JO, A.avi)

“Mudei para a APAS para eu estudar, os sinais eram feitos com rapidez e eu não entendia nada, a cabeça doía, com dezenove anos...”

Retomando a análise de ACABAR, o exemplo (8), a seguir, remete novamente para marcas de aspectualidade que valem a pena ser ressaltadas: a questão da alteração da frequência e do tipo do parâmetro movimento. A alteração da frequência, nesse caso, ocorre no advérbio de modo; já a modificação do tipo de movimento aparece no verbo APRENDER. Essas duas marcas fazem com que a interpretação do primeiro evento do enunciado (JUNTO ^{flexão3x} APRENDER ^{flexão3x}) seja de um acontecimento que tem seu intervalo de tempo aberto, isto é, de aspecto imperfectivo cursivo. Com relação ao segundo evento, o final da situação é marcado com o sinal flexionado de ACABAR e uma expressão temporal datada, o que faz com que o verbo HABITUAR não mantenha a leitura cursiva de APRENDER ^{flexão3x}, mas torne-se perfectivo.

273



8. JUNTO ^{flexão3x} APRENDER ^{flexão3x} DEPOIS^{flexão} HABITUAR 19 IDADE ACABAR/ATÉ^{flexão} (JO, A.avi)

“Juntos aprendendo, logo depois, aos dezenove anos, habituei (acostumei).”

JUNTO ^{flexão 3x}

APRENDER ^{flexão 3x}



Para investigar melhor esse uso da alteração do tipo de movimento, é importante observar que o sinal raiz de APRENDER é feito com a mão direita em posição vertical e fechada, em datilologia S, tocando a testa com movimento de abrir e fechar realizado rapidamente por duas vezes, como mostra o próximo exemplo. No caso das imagens de (8), esse sinal é obtido pela execução de dois a três movimentos circulares dos braços, com as duas mãos fechadas em S, e sem tocar a testa, isto é, sem finalizá-lo. Agora, para estabelecer uma comparação com a situação descrita para (8), vale observar uma ocorrência do mesmo evento de APRENDER, mas com sua realização inicial e final se dando em um ponto no intervalo de tempo fechado, ou seja, perfectivo em (9):

274



9. LOGO-DEPOIS HABITUAR APRENDER (LE, B. avi)

“Logo depois, habituei (acostumei), aprendi.”

LOGO-DEPOIS

HABITUAR

APRENDER (LE, B. avi)



Esse enunciado é produzido sem nenhuma modificação na frequência do movimento do sinal raiz de APRENDER, que passa a ter leitura de realização simultânea entre o seu início e fim. Portanto, esse evento não é imperfectivo, mas perfectivo. Além disso, a interpretação de HABITUAR continua pontual pelo uso do operador temporal que o acompanha (LOGO-DEPOIS), com a mesma função do verbo auxiliar ACABAR, no exemplo anterior, ou seja, a de fornecer o tempo de referência.

Assim, a leitura temporal/aspectual que se faz é de uma situação em que os dois eventos “aprender” e “habituar” são perfectivos e acontecem antes do momento de fala, pois não há operador para marcar futuro. Ainda, a situação não é vista como acontecendo no presente, também por causa da perfectividade da sentença, pois a composição aspectual se dá com o tempo de referência delimitando a ocorrência dos eventos em um único ponto antes do momento de fala.

Assim, a referência temporal e aspectual, nesses exemplos, está organizada na dependência da estrutura de todo o enunciado. Para tanto, entram em jogo os operadores específicos para marcar tempo, como advérbios ou ainda outras expressões temporais, que passam a estabelecer o tempo de referência para as sentenças. Esse tempo de referência também faz parte da organização aspectual, bem como as flexões que podem ocorrer com diferentes classes de palavras, como os advérbios de tempo e de modo e os próprios verbos, os quais também podem estabelecer, por sua semântica temporal inerente, diferenças entre situações imperfectivas ou perfectivas, como se vê no exemplo a seguir:



10. CASA CHEGAR MENINO (JO, A.avi)

“O menino chegou em casa.”

Nesse enunciado, como não há marca específica para estabelecer um ponto de referência no futuro ou passado, por meio de uma relação dêitica, é possível interpretar o evento como acontecendo no presente. Porém, como nessa sentença não existe flexão gramatical para expressar aspecto imperfectivo, a fim de alocar o tempo de referência dentro do tempo de evento, a característica lexical do verbo CHEGAR se sobressai e expressa uma situação

realizada em um único ponto no intervalo temporal, com interpretação perfectiva.⁵ Dessa maneira, a leitura preferencial é a de passado. Isso pode ser notado pelos aspectos da realização do sinal do verbo que, geralmente, é produzido com as duas mãos em posição horizontal, voltadas palma a palma com os dedos inclinados para a esquerda, sendo ambas movidas da direita para a esquerda em arco. Caso se desejasse, por exemplo, expressar aspecto imperfectivo cursivo, provavelmente, o sinal raiz seria acrescido de uma marca flexional, como o alongamento.

A questão do valor semântico do verbo e da referência temporal/aspectual pode ser vista também com DESISTIR. Existem duas formas de sinais para esse verbo. A primeira é realizada ao se posicionar as mãos abertas na vertical a cada lado do corpo e movimentando-as para cima e atrás dos ombros, com uma pequena flexão corporal e expressão facial de negação. Já a segunda forma é produzida com a colocação das mãos voltadas palma a palma, na posição vertical, e flexionando os dedos médios, que são distendidos ao se mover as mãos para frente e para baixo. Observe-se a sentença⁶:

⁵ Ainda que se tenha em (10) expressão facial marcando QUANDO, ou seja, a possibilidade de o intervalo de tempo em que se dá o evento se localizar antes ou depois do momento de fala, o evento de CASA CHEGAR MENINO se mantém marcado em um ponto no intervalo de tempo, ou seja, o aspecto é perfectivo do mesmo modo. Note-se: QUANDO CASA CHEGAR MENINO pode se lido como “Quando o menino chegou em casa” ou como “Quando o menino chegar em casa”. Nesse caso, o contexto pragmático da narrativa é elemento necessário para a seleção do intervalo de tempo no passado ou no futuro.

⁶ O sinal raiz de ANOS é realizado com um único movimento em círculo. Para marcar próximo ano, o círculo é direcionado para frente; o contrário acontece



11. ANOS^{flexão-futuro}3x PRIMEIRA SÉRIE SEGUNDA SÉRIE TERCEIRA SÉRIE QUARTA SÉRIE DESISTIR (LE, B.avi)

“Depois de muitos anos, primeira, segunda, terceira, quarta série, desisti.”

Vale notar que, mesmo com o verbo DESISTIR associado ao complemento cujo significado seja genérico, contável ou eventual como “muitas vezes”, “três vezes”, “de comer”, “de ouvir”, “de escrever”, o evento de “desistir”, sem flexão, é sempre pontual. O que pode se dar com a ocorrência de flexão mais complementos “quantizados” é o aspecto iterativo; por exemplo, “desistir três vezes” permite a leitura de uma desistência após a outra no intervalo de tempo.

Assim como esses verbos, há muitos outros que denotam eventos cujo começo coincide com o desfecho e podem sofrer alterações ou alterar os significados aspectuais e temporais em composição com outros elementos das sentenças. Apenas para confirmar essa questão, a seguir são mostrados mais alguns exemplos dessas ocorrências. O primeiro caso que se toma, a título de ilustração, é a ocorrência do verbo NASCER. O sinal para esse verbo é realizado



para denotar ano anterior. Quando se deseja indicar poucos anos (um, dois, três, quatro) no futuro ou no passado, junto com o sinal de ano se realiza a marca para a incorporação do número correspondente ao tempo decorrido, por meio da mudança na configuração das mãos. Porém, quando se deseja expressar que o evento se deu “há muitos anos” ou que se dará “daqui a muitos anos”, a flexão de frequência e velocidade é que é empregada, juntamente com expressões faciais para marcar esses valores aspectuais. Essa intensificação do sinal está associada à marcação de quantidade de anos, portanto é uma flexão aspectual que terá sua leitura determinada pelo contexto da sentença para a interpretação de aspecto iterativo (perfectivo ou imperfectivo).

colocando as mãos abertas, palma a palma, em posição vertical, e movendo-as a partir do estômago para baixo. Assim como os casos anteriores, para que o evento de nascer seja expresso no futuro, um marcador (operador temporal) especial deve acompanhar o sinal NASCER. Ao ser empregado sem nenhuma marca temporal, não é interpretado como presente, mas como passado, devido à temporalidade inerente ao verbo. Mesmo que se empregue um sinal como HOJE, junto com NASCER, a situação pode ser interpretada como futuro ou passado (O bebê nasce hoje, o bebê nascerá hoje, o bebê nasceu hoje), pois o aspecto perfectivo se mantém. Quando alguma marca de tempo passado ocorre junto com NASCER, por exemplo, o próprio sinal de PASSADO, a intenção, na verdade, pode ser a de marcar a ocorrência de uma situação em um intervalo de tempo antes do intervalo em que se dá o evento de nascer. Veja-se uma ocorrência desse verbo:

278



12.EU

NASCER (DA, C.avi)



Outro verbo que se aproxima dessa descrição temporal realizada para NASCER é o SENTAR. O sinal desse verbo é produzido com a mão esquerda em posição de datilologia **U** e a palma voltada para baixo, enquanto a direita, também em **U** e com palma para baixo, tem seus dedos tocando o dorso dos dedos esquerdos. Observe-se a sentença a seguir:

13. EU SENTAR (EV, G.avi)

A interpretação para essa sentença é “Eu sentei”. Para expressar “sentarei” ou para ser lido como um evento que se dá no momento de fala, é necessário marcar com um operador temporal, no primeiro caso, e empregar um verbo auxiliar, no segundo, para caracterizar aspecto imperfeito – o qual também pode ser expresso por flexão com alteração da duração do movimento do sinal SENTAR.

No próximo item são apresentados mais exemplos justamente para confirmar a necessidade de considerar a flexão como elemento denotativo da diferença entre o aspecto perfectivo e o imperfeito.

A flexão para caracterizar o aspecto imperfeito

279



O emprego da flexão verbal para denotar intervalo de tempo aberto, imperfeito, já foi demonstrada com o verbo APRENDER, mas por sua importância para esta pesquisa, vale apresentar mais algumas ocorrências com esse valor. Ainda porque, existe na Libras, de acordo com os dados, a possibilidade de se ter leitura de aspecto imperfeito inceptivo (fase inicial do evento), cursivo (desenvolvimento do evento) e terminativo (fase final do evento), dependendo da composição entre aspecto e tempo nas sentenças.

O primeiro exemplo destacado para essa análise é o emprego de flexão com o verbo CRESCER, pois os dados mostram que ele recebe diferentes flexões aspectuais interessantes. O sinal raiz para CRESCER é produzido ao se posicionar a mão direita com a palma voltada para baixo e movimentando-a da cintura até o ombro. Mas o que se observa no *corpus* é, por exemplo, um emprego do sinal CRESCER para expressar uma passagem de tempo em que

se desenvolve esse evento sem marcar o ponto final, ou seja, com a leitura de aspecto imperfectivo cursivo. A seguir, coloca-se uma imagem para ilustrar essa ocorrência. Note-se que o parâmetro movimento tem alterada a sua amplitude, isto é, o movimento não termina no ombro, mas continua acima da cabeça. Além disso, também o parâmetro expressão facial é modificado, para dar idéia de passado longínquo, com os lábios em forma de assovio.

CRESCER +flexão



280



Em (14) é apresentada uma ocorrência do sinal raiz, que também denota um intervalo de tempo aberto para o desenvolvimento da situação. Neste caso, porém, emprega-se uma expressão temporal a fim de marcar o ponto final desse intervalo (ATÉ IDADE OITO), fazendo com que o evento de “crescer” ocorra antes do momento de fala, sem estender-se até ele ou ultrapassá-lo, com aspecto imperfectivo terminativo.

14. CRESCER ATÉ IDADE OITO MUDAR LUGAR PERTO

R-I-O A-Z-U-L.

(LE, B.avi)

“Eu fui crescendo, até oito anos, quando mudei para um lugar perto de Rio Azul.”

Os próximos exemplos confirmam o emprego de flexão no verbo CRESCER para dar conta de expressar intervalos abertos,

com e sem outras marcas na sentença para denotar o ponto final do evento.

15. MUITO-DEPOIS EU PENSAR CRESCER^{+flexão} APRENDER FORA TRABALHAR (EL, J.avi)

“Muito tempo depois, eu pensei, fui crescendo, aprendi, fui trabalhar fora.”

16. EU CRESCER^{+flexão} CASA BAIRRO C-A-M-P-O C-O-M-P-R-I-D-O BAIRRO EU CASA MUITO-ANTES CRESCER^{+flexão} (JO, A.avi)

“Eu fui crescendo no bairro Campo Comprido. Eu fui crescendo nessa casa há muito tempo.

Vale lembrar que a interpretação de passado, nessas sentenças, acontece pela composição entre o tempo de referência – estabelecido por expressões ou advérbios temporais – e a lexicalidade dos verbos. Por isso, mesmo quando CRESCER recebe a flexão para intervalo aberto, a leitura realizada, nesses exemplos, é de um evento anterior ao momento de fala. Em (15) o operador MUITO-DEPOIS não chega a expressar futuro como um intervalo posterior ao momento de fala, pois para isso o operador FUTURO seria necessário; assim, apenas marcam um subintervalo no tempo passado. Já em (16), a expressão MUITO-ANTES delimita o desenvolvimento do evento “crescer” no passado.

Um verbo que pode receber uma explicação muito próxima à de CRESCER é DESENVOLVER. A formação para esse sinal se dá com a colocação de ambas as mãos em posição horizontal e abertas, com as palmas voltadas para baixo. O início do movimento, para esse sinal, acontece com a mão direita sobre a esquerda,



então, as duas mãos são orientadas para cima em alternância. Observem-se as imagens:

DESENVOLVER (DA,C.avi)



17. BAGUNÇA PARECER VAGABUNDO BAGUNÇA NÃO
 PODER, LIMPAR^{+flexão} AJUDAR^{+flexão} BONITO, CONS-
 CIÊNCIA DESENVOLVER^{+flexão} IGUAL AJUDAR^{+flexão}
 DESENVOLVER^{+flexão} JUNTOS. (DA, C.avi)

“Não pode haver bagunça, pois parece coisa de vagabundo.
 Ajudar a limpar é bonito, desenvolvendo a consciência, ajudando
 igualmente, desenvolvendo juntos.”

Assim como o verbo CRESCER, o sinal de DESENVOLVER pode sofrer alteração no parâmetro movimento, na amplitude, duração e, nesse caso, também na frequência. Ele, da mesma forma que CRESCER, com essas flexões passa a indicar um intervalo de tempo aberto e ilimitado, ou seja, imperfectivo cursivo, que se inicia antes do momento de fala, como se observa no exemplo em (17). Ao se desejar exprimir um ponto final para esse evento, faz-se necessário usar uma expressão temporal para marcá-lo. Esse exemplo também traz os verbos LIMPAR e AJUDAR flexionados para indicar imperfectividade cursiva, pela alteração na frequência e direção do movimento, realizado em meia circunferência pela articulação dos braços em frente ao corpo.



Outro exemplo de flexão para imperfeito pode ser visto em sentenças com o verbo FALAR. Para expressar intervalo de tempo aberto, com aspecto cursivo, é possível encontrar duas formas de sinais para esse evento, como mostram as seguintes imagens:

FALAR (flexão ao alterar a frequência)

FALAR^{+flexão} (LE, I.avi)

A formação para esse verbo é feita posicionando a mão direita com a palma para dentro, horizontalmente, em P, movendo-a para frente em círculos a partir da boca (imagem da esquerda). Quando esse sinal é produzido com uma repetição, frequência, de três, quatro ou mais vezes, tem-se a interpretação de o evento falar ocorrer em um intervalo de tempo aberto, que pode ser no passado, presente ou futuro. O sinal FALAR, para essa aspectualidade, pode ser flexionado também pela mudança na configuração de mãos e na articulação de braços, ao ser realizado com ambas as mãos e a alteração da frequência (imagem da direita). Assim como para outros casos já analisados, quando esse evento ocorre sem marca especial de passado ou futuro, ele é tomado como acontecendo no presente. O exemplo a seguir é marcado para o passado:

18. EU EX MINHA ANTES FAMÍLIA FALAR^{+flexão}

RESOLVER...^{neg.} AGORA ACEITAR ESTUDAR. (DA, C.avi)

“Antigamente, eu não aceitava o que minha família falava, agora eu aceito estudar.”



Embora o evento de “falar”, nessa sentença, ocorra antes do momento de fala, por ter sua ocorrência delimitada pelos operadores EX⁷ e ANTES, ele se estende por todo o intervalo de tempo passado, ou seja, é imperfectivo cursivo – previsto pela aspectualidade denotada em sua flexão. Repare-se, também, que a leitura dos eventos “estudar” e “aceitar” é imperfectiva inceptiva, pois é possível notar um ponto de referência dado para o início de uma situação que permanece aberta. Esse ponto é o momento de fala, determinado pelo advérbio temporal AGORA. Por isso, esses eventos são interpretados no tempo presente.

Um outro ponto relacionado ao verbo FALAR merece destaque nessa análise: por que a alteração da freqüência, na sua formação, não especifica o aspecto iterativo? Para a aspectualidade de iteração, na Libras, parece ser necessária uma composição entre flexão aspectual e “quantização” do complemento verbal. Em (18) não há especificação para o evento de falar ter acontecido com uma, duas, três pessoas ou a x grupos, ou em x momentos distintos, por exemplo. Essa questão é explorada no próximo subitem, o qual diz respeito à participação da “quantização” das sentenças na formação aspectual.

⁷ Esse é um operador interessante empregado por surdos da comunidade de Curitiba para fazer referência ao passado. Realizado com uso da datilologia de X, às vezes E + X. Geralmente, ao começar a narrativa em que o locutor é personagem de um evento passado, ele inicia seu discurso com uma expressão que observa uma data específica (1988, 2001...) ou com sua idade, ou ainda com o emprego de estruturas com o sinal EX. O uso interessante que se nota para esses sinais é o fato de eles geralmente acompanharem o sinal QUANDO. Essas ocorrências parecem se dar para reforçar o emprego de QUANDO relacionado a um intervalo de tempo no passado, como na sentença: EX EU PEQUENA (JO, A.avi)

A flexão e os aspectos imperfectivo e iterativo

A fim de investigar melhor a participação da flexão gramatical na organização da aspectualidade na Libras, é necessário avaliar uma questão, observada por Castilho (1994), que diz respeito ao fato de os estados de coisas descritos nas sentenças poderem ser diferenciados em uma face qualitativa e outra quantitativa. Esses autores relacionam à primeira os aspectos perfectivo e imperfectivo, e à segunda o semalfactivo e o iterativo – este último analisado aqui. Neste item, são avaliadas sentenças com aspecto imperfectivo e iterativo, para contrapor o recurso de flexão gramatical para esses aspectos.

O primeiro exemplo para analisar essa questão apresenta uma sentença com o verbo PERGUNTAR. O sinal raiz desse verbo é realizado com a mão esquerda aberta, colocada horizontalmente com a palma voltada para a direita, e a mão direita em **D** (datilologia), com a palma para baixo, toca o pulso esquerdo, de modo que o dedo indicador aponte para frente, enquanto essa mão se move uma vez nessa direção. Para tornar iterativo o valor do verbo perguntar, essa realização do sinal tem alterada a sua frequência. Analise-se o exemplo:

19. MAMÃE PERGUNTAR^{+flexão(3x)} MOTO VER. (LE,H.avi)

“Perguntei, perguntei para mamãe: você viu a moto?”

MAMÃE

PERGUNTAR^{+flexão(3x)}

MOTO

VER. (LE,H.avi)



É difícil, por exemplo, uma leitura imperfectiva cursiva desse evento, pois a situação de “perguntar” pode denotar uma ação que tem o seu início e desfecho acontecendo no mesmo ponto na linha temporal, ou seja, perfectiva. Então, o evento de “ficar perguntando”, marcado três vezes na sentença, sugere a reiteração da situação.

Outras sentenças interessantes para contrapor imperfectividade e iteratividade são as que apresentam, em sua composição, os diferentes valores eventuais do verbo VER. O sinal raiz para esse evento é produzido movendo a mão direita, em V (datilologia), a partir do olho direito, para frente. Porém, como esse verbo pode representar diferentes valores semânticos, as suas flexões podem ocorrer para dar conta de aspectualidades distintas, referentes aos seus vários significados, entre outros: eu vi (descobri) um mundo novo; estou vendo (percebendo) que seus interesses mudaram; vejo (compreendo) bem o que você quer; etc.

Ao ser empregado o sinal para dar conta do sentido de “enxergar” ou de “descobrir”, sua formação é organizada com a configuração da mão direita em posição de apontar, com o dedo indicador em riste, e o seu movimento se dá com velocidade e abruptamente a partir do olho direito para frente e, ainda, a expressão facial se torna contraída e com os olhos arregalados. Esse sinal é empregado quando a intenção é descrever um evento que ocorre em um intervalo de tempo fechado, ou seja, com aspecto perfectivo; portanto, nenhuma marca especial para denotar passado precisa acompanhar esse sinal, pois a marca de tempo é dada por uma relação temporal/aspectual em que no tempo de evento está incluído o tempo de referência. A próxima sentença ilustra o sinal VER/DESCOBRIR, empregado para expressar aspecto perfectivo:

20. ANOS^{+flexão-futuro(3x)} IDADE 27 PASSEAR VER/DESCOBRIR^{pontual}
 SURDO LUGAR ESTUDAR APAS. (LE, B.avi)

“Muito tempo depois, aos 27 anos, eu passeava e vi (descobri)
 um lugar para surdo estudar, a APAS.”

VER/DESCOBRIR^{pontual}



Note-se que tanto o conector ANOS^{+flexão-futuro(3x)} quanto a expressão temporal IDADE 27, nessa passagem, servem para delimitar subintervalos no tempo passado e, por conta do conector, pelo menos um subintervalo recebe leitura de posteridade temporal. Assim, a primeira sentença está marcada para passado com o verbo PASSEAR lexicalmente denotando imperfectividade, uma vez que esse é um evento que não requer término da ação para sua existência. Sem essas marcas, por expressar semanticamente um evento em um intervalo de tempo aberto, PASSEAR poderia ser lido como acontecendo no momento de fala. Essa mesma característica também é válida para ESTUDAR, porém, como não recebe apoio de nenhum marcador aspectual para passado, sua interpretação, por conta da aspectualidade, permanece até o presente. No que diz respeito ao verbo VER, é clara sua ocorrência como uma situação perfectiva.

Como observado com a situação de PERGUNTAR, o aspecto iterativo é compreendido como a realização repetida de um evento



que é inerentemente pontual, como é o caso de “ver/descobrir”. Por isso, na Libras, ao se notar flexão em verbos que exprimem eventos pontuais, principalmente por meio da alteração da frequência, o que se observa é a possibilidade de leitura iterativa, e não de cursividade. Isso porque, por serem pontuais, essas situações não podem se estender em um intervalo no tempo, mas podem ocorrer várias vezes, em diferentes pontos nesses intervalos. Quando se deseja expressar o aspecto iterativo para os eventos “ver/descobrir” é necessário realizar o sinal do verbo com alteração nos parâmetros configuração de mãos e articulação de braços (os dois braços e mãos passam a ser usados), e no movimento, com modificação do tipo, que passa a ter uma frequência de repetição com aumento de velocidade, bem como de duração. A imagem a seguir ilustra essa formação:

288

DESCOBRIR/VER^{+flexão4x} (JO, A. avi)

Antes de exemplificar com um enunciado esse tipo de ocorrência com leitura iterativa, convém mostrar como acontece a formação flexionada para o verbo VER, mas no sentido de “observar”, ou seja, como um evento aberto no intervalo de tempo, para o qual não há necessidade de finalização para que ocorra interpretação, pois expressa uma situação imperfectiva. Note-se, nas imagens da sentença (21), abaixo, que o sinal raiz de VER é realizado com modificação nos parâmetros configuração de mãos

e articulação de braços, expressão facial e movimento – este com alteração em sua amplitude, velocidade, direção e duração. Todo o sinal se torna alongado e mais lento, sua direção não se realiza apenas para frente, mas em meio arco à frente, e os olhos ficam semi-abertos, indicando o passar do tempo. Analise-se o exemplo a fim de verificar essas alterações para o aspecto imperfeito cursivo:

21. EU DENTRO IMAGINAR^{+flexão-cursivo} VER/OBSERVAR^{+flexão-cursivo}
 COMO CRIANÇA COMO PORQUE FUTURO VIDA QUE-
 BRAR ANTES ACONSELHAR FILHO IMPORTANTE (RO,
 E.avi)

“Eu fico imaginando, olhando como as crianças, como no futuro a vida pode ser destruída, é importante aconselhar os filhos antes.”

289

IMAGINAR^{+flexão-cursivo}VER/OBSERVAR^{+flexão-cursivo}

Ao analisar a sentença em (21), verifica-se que a ocorrência da flexão para VER/OBSERVAR acontece como um evento imperfeito cursivo. A flexão para denotar essa aspectualidade também é observada com o sinal de IMAGINAR, o qual se torna mais alongado e duradouro, e a expressão do olhar igualmente se modifica. Além disso, o verbo ACONSELHAR, por ser lexicalmente marcado como imperfeito, isto é, por ter característica semântica para expressar situação não limitada, cujo desfecho não é requisito para a sua interpretação, é lido como evento que aconte-

tece no momento de fala, ou seja, no presente, e se estende para o futuro, quer dizer, com aspecto cursivo. Ao se desejar expressar o evento de “aconselhar” em um momento no intervalo de tempo, perfectivamente, o sinal raiz é alterado e passa a ser produzido de modo abrupto.

Para contraponto, o trecho em (22) traz uma ocorrência de VER/OBSERVAR sem flexão, fazendo com que receba apenas a leitura perfectiva.

22. MUDAR CHIQUE EU ADMIRAR^{+flexão-cursivo} PASSA-
DO NADA SIMPLES CENTRO EU VER/OBSER-
VAR SUJO RESTO MUDAR^{+flexão-iterativo} PREFEITURA
MUDAR^{+flexão-iterativo} CL<MELHORAR/AUMENTAR> VER/
DESCO-BRIR^{+flexão-iterativo} BONITA CHIQUE METIDA
PERFEITA (JO, A.avi)

“Ela mudou, ficou chique, eu me admiro porque, no passado, não tinha nada, era simples no centro, vi/observei muita sujeira. A prefeitura foi mudando, as coisas crescendo e melhorando, fui descobrindo o quanto está bonita, chique, metida, perfeita.”

MUDAR CHIQUE EU ADMIRAR^{+flexão-cursivo} PASSADO



NADA SIMPLES CENTRO EU VER/OBSERVAR SUJO RESTO



MUDAR^{+flexão-iterativo4s}PREFEITURA MUDAR^{+flexão-iterativo3s}CL<MELHORAR AUMENTAR>VER/DESCOBRIR^{+flexão-iterativo4s} BONITA CHIQUE METIDA PERFEITA

Além da ocorrência de VER/OBSERVAR, em (22) é possível verificar também o emprego do sinal VER/DESCOBRIR com flexão para o aspecto iterativo (é possível imaginar, inclusive, um novo descobrir a cada dia). Ainda, nesse exemplo, o verbo MUDAR, na primeira ocorrência, é empregado sem flexão aspectual, com leitura de passado, por sua característica semântica de indicar seu início e desfecho em um mesmo ponto temporal, o qual é tomado como referência para a marcação de tempo na sentença. Nas outras duas ocorrências, recebe flexão para aspecto iterativo, por alteração do parâmetro movimento, com a frequência aumentada. Com relação ao verbo ADMIRAR, realizado com a mão direita marcando 4 e com o dedo indicador na ponta do nariz, ele recebe leitura imperfectiva devido à flexão dada pela duração alongada do sinal e à expressão facial que reforça o evento. Assim, como não há um operador para delimitar esse evento no passado, sua leitura se estende até o presente. O operador de PASSADO, nessa sentença, delimita o tempo para os eventos de “ser” e “ter”.



Outras sentenças são descritas, adiante, a fim de confrontar um pouco mais as flexões gramaticais para aspecto iterativo com as empregadas para expressar imperfectividade. O próximo exemplo apresenta o verbo PERCEBER, cujo sinal raiz é produzido com as mãos em V (datilologia) e os dedos curvados. As mãos são posicionadas horizontalmente e movidas para trás, ou seja, em direção ao tronco. Contudo, ao se desejar exprimir o significado de evento aberto para PERCEBER, o parâmetro configuração das mãos é alterado, juntamente com o movimento, pois os dedos flexionados passam a ser movidos, rapidamente, em abre e fecha, e a direção do movimento é modificada para semi-arco, em frente ao corpo, direcionado de um lado para o outro.

Em seguida, um trecho discursivo é destacado, para a análise da ocorrência desse evento com flexão aspectual. Essa flexão sugere mais a leitura de imperfectividade do que de iteratividade, provavelmente pelo valor genérico que pode ser dado ao complemento interno do verbo: SINAL⁺⁺. Porém, é aceitável que, devido à perfectividade inerente ao evento de “perceber” e à possível avaliação desse complemento como denotando a percepção de um sinal, depois outro, em pontos específicos no intervalo de tempo – uma vez que ele pode estar “quantizado” pela marca de frequência – a leitura seja de iteração. Então, para a definição entre um ou outro, o contexto pragmático deve entrar em jogo. Vale destacar ainda, sobre este exemplo, que, embora seja empregado o operador FUTURO para a segunda situação de “perceber”, ele apenas expressa posteridade dentro de um subintervalo no passado.

23. SINAL⁺⁺ PERCEBER^{flexão-iterativo} APAS ESTUDAR APRENDER
IR SEGUNDA SÉRIE QUALQUER FUTURO SINAIS PER-
CEBER SINAL⁺⁺ (EV, G.avi)

“Eu percebia os sinais, na APAS estudei, aprendi. Eu fui para a segunda, terceira séries, qualquer uma. Depois, percebi os sinais.”

SINAL PERCEBER^{flexão-iterativo}



Essa leitura de aspecto iterativo, novamente, está se valendo não apenas da semântica dos verbos, pois esses, na verdade, apresentam também uma dependência dos seus NPs complementos para expressar aspectualidade, principalmente no que diz respeito à “quantização” dos seus argumentos. E, além das formas flexionais, a sentença (23) sugere que a diferença entre os aspectos iterativo e imperfectivo é também determinada pelo fato de os complementos verbais do primeiro, geralmente, serem “quantizados”, enquanto os do segundo são genéricos.

A fim de ilustrar mais essa questão, são apresentados a seguir exemplos de ocorrências imperfectivas para o evento de “ajudar”. O sinal para o verbo que expressa essa situação é produzido com a mão direita em A (datilologia) colocada sobre a palma esquerda, que se volta para cima, e o movimento do sinal é realizado orientando ambas as mãos para frente.

24. TER TRABALHO AJUDAR^{flexão} CORAL...(LE, B.avi)

“Tem trabalho, eu ajudo no coral...”

Ainda que o sinal raiz para denotar esse evento seja realizado sem flexão gramatical, a interpretação pode ser de imperfectividade, pois a situação de “ajudar” permite uma leitura de continui-



dade, ou seja, sem exigir um desfecho para a sua realização. Isso faz com que o tempo de referência em (24), por exemplo, seja o momento de fala, isto é, de presente. Portanto, para expressar passado, nesse caso, seria necessário um operador marcando essa temporalidade. Com relação a diferentes leituras aspectuais, ao se desejar exprimir iteratividade, a frequência do sinal deve ser alterada, podendo, inclusive, ter a ocorrência de repetição na dependência de quantas vezes aconteceu o evento de “ajudar” a quantas situações, ou a quantas pessoas ou animais, ou seja, também entra em jogo a “quantização” do complemento verbal. Já para denotar aspecto perfectivo, é necessária a composição da lexicalidade verbal com um tempo de referência dado por um operador temporal de passado ou de futuro. Caso contrário, o evento é lido como imperfectivo, como mostra mais um exemplo:

294



25. CRESCER^{flexão-cursivo} BONITO CASAL AJUDAR^{flexão-cursivo}
 OUVINTE AJUDAR CARINHO MÃE CUIDAR^{flexão-cursivo}
 AJUDA^{flexão-cursivo} UNIÃO. (LE, B. avi)

“Ele crescia bonito. O casal de ouvinte se ajudando com carinho. A mãe cuidando e ajudando em união.”

Uma conclusão em forma de proposta

Pelos exemplos elencados para ilustrar as ocorrências temporais e aspectuais na Libras, percebe-se o fato de os informantes se utilizarem da linha temporal apenas para expressar os tempos presente, passado e futuro, por meio de três itens lexicais. Outros elementos referentes às categorias temporais, como verbos, advérbios e outras expressões temporais se valem da direção para

frente e/ou para cima, a fim de expressar futuro e para trás e/ou para baixo, ao denotar passado. Também se observam nos dados que os verbos na Libras expressam tempo pela relação com a aspectualidade; portanto, não são apenas os advérbios ONTEM, AMANHÃ, AGORA/HOJE que se apresentam como responsáveis pela temporalidade nessa língua.

Ainda, no que diz respeito à referência temporal, os dados sugerem uma hierarquização para a marcação dessa categoria. Primeiro, considera-se a referenciação dêitica com o momento de fala, denotada, principalmente, por operadores específicos para a temporalidade. Caso não haja o emprego desses operadores, entram em jogo tanto a referenciação dêitica quanto a relacional, ou seja, a leitura do tempo de referência passa a ser dada pela avaliação aspectual, a qual pressupõe uma relação entre o tempo inerente ao evento e o tempo de referência⁸. Assim, o tempo presente é dado pelo operador HOJE/AGORA (PRESENTE) e lido em situações de sentenças que não são marcadas para passado e futuro. Já o futuro é denotado apenas se a sentença recebe uma marca temporal dada por um operador temporal e o mesmo vale para o passado, porém este pode ser marcado também pela lexicalidade do verbo e seus complementos.



⁸ A proposta semântico-pragmática observada na tese da autora sugere a descrição a seguir:

- a) Aspecto imperfectivo seleciona, por default, leitura para tempo presente, a não ser que tenha o evento delimitado por um enunciado End Point, o qual determina que Tempo de Evento — Tempo de Referência ou Tempo de Referência < Tempo de Fala.
- b) Aspecto perfectivo seleciona, por default, tempo passado, a menos que seja denotado por um enunciado End Point um intervalo Tempo de Fala — Tempo de Referência.

Com relação à aspecto, na Libras, todas as sentenças aqui apresentadas fortalecem a proposição de que a aspectualidade é organizada em função da composição entre: (1) a lexicalidade temporal inerente aos eventos, (2) o tempo de referência dado por expressões ou advérbios temporais e (3) a “quantização” dos argumentos verbais. O verbo deve ser olhado não só em sua lexicalidade, mas em sua composição dentro da sentença, merecendo destaque, nesse sentido, as possíveis flexões gramaticalizadas para denotar aspectualidade. Dessa maneira, os verbos podem ser marcados, diretamente, para valores aspectuais, por exemplo, com a alteração dos movimentos em sua frequência, intensidade, duração, amplitude, direção, etc. Essas marcas podem ocorrer, também, nos operadores temporais, como os advérbios e, até, em adjetivos e substantivos, para expressar, por exemplo, eventos iterativos, imperfectivos e perfectivos. Ou seja, a leitura aspectual é possível por meio do valor semântico dos verbos e seus complementos e, fortemente, pela participação de flexões gramaticais realizadas nos parâmetros movimento (com alteração da amplitude, frequência, duração, velocidade, direção – reto, arco, semi-arco), configuração de mãos e articulação de braços (principalmente o emprego de uma versus duas mãos), e expressão facial.

A realização desses parâmetros relacionados a tempo/aspecto estão resumidos a seguir.

Realização da categoria tempo: é marcado por operadores específicos, por advérbios ou expressões adverbiais e, também, pelas relações aspectuais nas sentenças.



Passado: operador temporal específico. Direção para trás e/ou para baixo. Relação com a aspectualidade da sentença.
Passado mais distante: flexão aspectual no sinal de passado por alteração do movimento (amplitude) e expressão facial ou emprego de operador que também pode receber flexão.
Passado mais recente: operador que pode receber flexão aspectual.
Presente: advérbio temporal. Relação com a aspectualidade da sentença.
Futuro: operador temporal especial.
Futuro mais distante: flexão aspectual no sinal de futuro por alteração do movimento (amplitude) e expressão facial ou emprego de operador que também pode receber flexão.
Futuro mais próximo: operador que pode receber flexão aspectual. Direção para frente e/ou para cima

Realização da categoria aspecto: é marcado pela semântica do verbo e sua composicionalidade com os argumentos verbais e por flexões.



<p>Imperfectivo: Valor lexical do verbo denotando evento que dispensa desfecho e/ou alteração do parâmetro movimento (amplitude, duração, velocidade, direção) em verbos ou em operadores temporais. Todas essas formações são empregadas para tornar o sinal mais lento e contínuo; vale notar que a direção, geralmente, é mudada de direta para semi-arco.</p> <p>O parâmetro expressão facial também é modificado.</p> <p>O início ou o final do evento pode ser marcado por uma expressão ou operador temporal e, assim, ocorre imperfectivo: inceptivo, cursivo ou terminativo.</p>
<p>Iterativo: Valor lexical do verbo denotando evento que tem seu desfecho no mesmo momento em que é iniciado e os mesmos parâmetros empregados para o imperfectivo. Porém, ao invés de tornar os sinais amplos e lentos, eles têm realização mais rápida e ocorrem com mais modificações do parâmetro configuração de mãos e articulação de braços. A alteração na direção do sinal, de reto para semi-arco, também é freqüente.</p> <p>Não há marca para pontuar a finalização da repetição do evento, a não ser que ele seja devidamente “quantizado”, pela composição sentencial.</p>
<p>Perfectivo: Valor lexical perfectivo do verbo ou emprego de operadores temporais específicos para fechar um evento.</p> <p>Formação de sinais com movimentos abruptos e retos.</p>

Referências:

- AMARAL, M.; COUTINHO, A & MARTINS, M. *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.
- BRITO, L. F. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia. 1995.
- CAPOVILLA, F. C. & RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Editora da USP, V. 1 e 2, 2001.
- CASTILHO, A. “Introdução ao estudo do aspecto verbal na Língua Portuguesa”. In: *ALFA*. FFCL de Marília, 1968.
- CASTILHO, A. “O aspecto verbal no português falado”. In: *VIII Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado*. Campos do Jordão, 1994. (mimeo)
- CASTILHO, A. “Organização textual-interativa sobre os processos constitutivos da língua falada”. In: MORATO, M. E., BENTES, A. C., LIMA, M. L. C. (org.) *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP/IEL, Nº 44, 159-168, jan./jun., 2003.
- FELIPE, T. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado em Linguística, 1998.
- FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na LIBRAS*. Tese de doutorado, Curitiba: UFPR, 2004.
- GODOI, E. *Aspectos do Aspecto*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1992.
- KLEIN, W. et al. “The acquisition of temporality”. In: *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-39, 1993.
- KLEIN, W. *Time in language*. London: Routledge, 1994.

