

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Débora Caetano Kober

O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa  
perspectiva educacional bilíngue

Mestrado em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital

SÃO PAULO  
2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Débora Caetano Kober

O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa  
perspectiva educacional bilíngue

Mestrado em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologia da Inteligência e *Design* Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação do Professor Doutor Sérgio Roelaw Basbaum.

SÃO PAULO  
2009

Banca Examinadora

---

---

---



KOBER, D. C. O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngue

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Inteligência e Design Digital. 2009. 145 p. Relatório final de pesquisa de mestrado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### *RESUMO*

O presente estudo, intitulado “O Recurso Tecnológico no Processo de Letramento de Alunos Surdos, numa Perspectiva Educacional Bilíngue”, busca compreender a construção de sentidos pelo sujeito surdo a partir da abordagem fenomenológica da percepção e da linguagem proposta por Merleau-Ponty, Carmo, Bicudo, Espósito, Heidegger, Basbaum e Flusser, verificando, então, as possibilidades abertas pelo uso das imagens técnicas em tal contexto.

Apresentamos, de forma breve, o contexto histórico-educacional dessa minoria linguística, com base em autores como Sacks, Skliar e Souza, bem como as questões da identidade, os conceitos de deficiência e do estigma, a partir de autores como Goffman, Elias e Scotson, para contextualizar a educação bilíngue à qual nos reportamos.

Assim posto, esboçamos a perspectiva bilíngue adotada por nós, que compreende a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como a segunda, o que nos impõe reflexões sobre a tradução, não só no que diz respeito à escolarização do surdo, mas como uma

experiência vivida, diante da presença maciça da escrita e da imagem em nossa sociedade.

Nossa pesquisa está pautada na experiência, numa abordagem qualitativa ancorada na fenomenologia, a partir das considerações de Moreira.

Ponderamos o papel da língua e da linguagem no letramento do surdo em segunda língua a partir de Fernandes, Quadros, Soares, Bakhtin, Vygotsky e Bajard e suas implicações no contexto escolar.

A escrita como técnica, como imagem, a imagem-técnica e a cinematografia e os dispositivos tecnológicos desse processo como uma “extensão do corpo”, no dizer de McLuhan, permitem-nos discutir e pensar a língua de sinais como uma montagem de planos, escrita pictórica que consegue traduzir o pensamento, expondo conceitos e dando sentido ao vivido, a partir de autores como Basbaum, Flusser e Eisenstein.

Palavras-chave: percepção, linguagem, língua de sinais, letramento, tecnologia.

**ABSTRACT**

The present study, titled “Technological Resources in Literacy Acquisition Processes by Deaf Students, in a Bilingual Learning Perspective”, aims at understanding the construction of meaning by deaf subjects based on the phenomenological approach proposed by Merleau-Ponty, Carmo, Bicudo, Espósito, Heidegger, Basbaum and Flusser, and then probes possibilities opened by the use of technical images in such a context.

We briefly present the historical and educational background of this language minority according to Sacks, Skliar and Souza, as well as questions of identity and concepts of disability and stigma as formulated by Goffman, Elias and Scotson, in order to contextualize the bilingual education to which we refer.

Based on that we lay out the adopted bilingual perspective, one that encompasses Brazilian Sign Language – Libras – as first language, and written Portuguese as a second one, which prompts us to reflect on questions of translation not only in respect to schooling of deaf subjects, but also as a life experience, given the massive weight of writing and images in our society.

Our investigation is based on experience, under a qualitative approach anchored by Moreira’s phenomenological considerations. We weigh the role of speech and language in literacy acquisition by deafs as second language following the works of Fernandes, Quadros, Soares, Bakhtin, Vygotsky and Bajard, as well as its implications in the school context.

Writing as technique, as image, technical images and cinematography, and technological devices of this process as “body extensions”, in the words of McLuhan,

allow us to discuss and conceptualize sign language, based on authors Basbaum, Flusser and Eisenstein, as an assembly of plans, a pictorial writing that is able to translate thought, to present concepts and to give meaning to experience.

Keywords: perception, language, sign language, literacy, technology.

## EPIGRAFE

*É nos dado avaliar quão estranha possa ter parecido a Arte da Escrita quando de sua primeira Invenção, por aqueles Americanos recentemente descobertos que se surpreendiam vendo os Homens conversarem com os Livros e acreditavam piamente que o Papel pudesse falar...*

*Existe a propósito, um bonito Conto a respeito de um Escravo Índio; o qual, enviado por seu Dono com um Cesto de Figos e uma Carta, comeu, ao longo do Caminho, grande Parte de sua Carga, entregando o Resto à Pessoa a quem era dirigida; a qual, ao ler a Carta, e não encontrando a Quantidade de Figos correspondente ao que ali se dizia, acusou o Escrevo de havê-los comido, referindo-lhe o que a Carta dissera contra ele. Mas o Índio (apesar dessa Prova) negou candidamente o Fato, maldizendo o Papel como Testemunha falsa e mentirosa. Em seguida, novamente enviado com igual Carga, e com uma Carta que dizia o Número certo de Figos que deviam ser entregues, ele de novo, segundo sua Prática precedente, devorou grande parte deles ao longo do Caminho. Mas antes de tocá-los (para prevenir qualquer possível Acusação) Ele pegou a Carta e escondeu-a debaixo de uma Pedra, certo de que, se Ela não o visse comer os Figos, jamais poderia relatar o que não vira; mas ao ser, desta feita, acusado ainda mais gravemente do que antes, confessou a Culpa, admirando a Divindade do Papel, e prometeu, para o futuro, a maior Fidelidade em toda Tarefa de que fosse incumbido (3. Ed., London, Nicholson, 1707, PP.3-4)*

*(Wilkins, 1641, apud ECO, 2004, p. XIII)*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO PRIMEIRO</b> .....	<b>26</b>
<b>DEFICIENTE AUDITIVO, SURDO-MUDO OU SURDO?</b> .....	<b>26</b>
<i>SITUANDO O BILINGUISMO</i> .....	29
<i>LÍNGUA DE SINAIS</i> .....	32
<i>DIREITOS CIVIS: o reconhecimento de sujeito diferente</i> .....	33
<i>O SURDO NO BRASIL</i> .....	35
<i>LINGUAGEM</i> .....	40
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b> .....	<b>53</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
<i>DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA</i> .....	54
<b>CAPÍTULO TERCEIRO</b> .....	<b>59</b>
<b>LETRAMENTO BILÍNGUE</b> .....	<b>59</b>
<i>EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS</i> .....	59
<i>LÍNGUA E VISUALIDADE</i> .....	70
<i>PRÁTICA E EXPERIÊNCIA</i> .....	84
<b>CAPÍTULO QUARTO</b> .....	<b>96</b>
<b>TRADUÇÃO</b> .....	<b>96</b>
<i>TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO</i> .....	96
<b>CAPÍTULO QUINTO</b> .....	<b>116</b>
<b>TECNOLOGIA</b> .....	<b>116</b>
<i>OS RECURSOS TECNOLÓGICOS</i> .....	116
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>127</b>

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>138</b>
<i>Apresentação do Projeto de Pesquisa ao CEP da PUC-SP.....</i>	<i>138</i>
<i>Termo de compromisso do Pesquisador Responsável .....</i>	<i>139</i>
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</i>	<i>140</i>
<i>Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP .....</i>	<i>144</i>
<i>CD – gravações em Libras.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 1.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 2.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 28.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 29.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 30.....</i>	<i>145</i>



## CONTEÚDO

ABSTRACT .....	IX
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO PRIMEIRO .....</b>	<b>26</b>
<b>DEFICIENTE AUDITIVO, SURDO-MUDO OU SURDO? .....</b>	<b>26</b>
<i>SITUANDO O BILINGUISMO.....</i>	29
<i>LÍNGUA DE SINAIS.....</i>	32
<i>DIREITOS CIVIS: o reconhecimento de sujeito diferente .....</i>	33
<i>O SURDO NO BRASIL.....</i>	35
<i>LINGUAGEM.....</i>	40
<b>CAPÍTULO SEGUNDO.....</b>	<b>53</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<i>DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA .....</i>	54
<b>CAPÍTULO TERCEIRO .....</b>	<b>59</b>
<b>LETRAMENTO BILÍNGUE.....</b>	<b>59</b>
<i>EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....</i>	59
<i>LÍNGUA E VISUALIDADE.....</i>	70
<i>PRÁTICA E EXPERIÊNCIA .....</i>	84
<b>CAPÍTULO QUARTO .....</b>	<b>96</b>
<b>TRADUÇÃO.....</b>	<b>96</b>
<i>TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....</i>	96
<b>CAPÍTULO QUINTO .....</b>	<b>116</b>
<b>TECNOLOGIA .....</b>	<b>116</b>
<i>OS RECURSOS TECNOLÓGICOS.....</i>	116



<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>130</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>138</b>
<i>Apresentação do Projeto de Pesquisa ao CEP da PUC-SP</i> .....	138
<i>Termo de compromisso do Pesquisador Responsável</i> .....	139
<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i> .....	140
<i>Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP</i> .....	144
<i>CD – gravações em Libras</i> .....	145
<i>Figura 1</i> .....	145
<i>Figura 2</i> .....	145
<i>Figura 28</i> .....	145
<i>Figura 29</i> .....	145
<i>Figura 30</i> .....	145

*Índice de Imagens*

Figura 1 .....	44
Figura 2 .....	46
Figura 3 .....	73
Figura 4 .....	73
Figura 5 .....	77
Figura 6 .....	79
Figura 7 .....	79
Figura 8 .....	80
Figura 9 .....	80
Figura 10 .....	80
Figura 11 .....	85
Figura 12 .....	86
Figura 13 .....	86
Figura 14 .....	87
Figura 15 .....	87
Figura 16 .....	88

Figura 17.....	89
Figura 18.....	91
Figura 19.....	92
Figura 20.....	93
Figura 21.....	93
Figura 22.....	97
Figura 23.....	104
Figura 24.....	104
Figura 25.....	105
Figura 26.....	109
Figura 27.....	110
Figura 28.....	111
Figura 29.....	111
Figura 30.....	111
Figura 31.....	114
Figura 32.....	114
Figura 33.....	114
Figura 34.....	114

Figura 35.....	115
Figura 36.....	117
Figura 37.....	118
Figura 38.....	119

### *Agradecimentos*

Ao mestre e amigo, Sérgio Basbaum, pelas contribuições precisas e desafiadoras, por sua disponibilidade e, principalmente, por ter acreditado e apostado no tema desta pesquisa.

À Escola Municipal de Educação Especial Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Aparecida Ribeiro e à Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo, pelas oportunidades de imersão em outra língua e cultura, a partir de encontros com crianças, jovens e adultos Surdos que atuaram, profundamente, em minha formação e, sem dúvida alguma pelo apoio integral recebido.

A toda a equipe da Escola para Crianças Surdas Rio Branco que, cada um a seu modo, colaborou para a concretização deste estudo.

Aos Surdos, sujeitos desta pesquisa, pela confiança e pela disponibilidade em contribuir com os estudos sobre as questões do letramento bilíngue de sua comunidade.

Ao Prof. Dr. Élie Bajard, o grande responsável pelas provocações iniciais que me conduziram a esta pesquisa.

Às colegas Rosi, Márcia, Kely e Cláudia pelo apoio e pelas horas de compartilhamento deste trabalho.

Aos meus amados pais, que fizeram a grande diferença em minha formação; minha querida irmã, sempre presente e parceira, e minha sogra, mulher admirável pelo estímulo e apoio constantes.

Em especial, ao meu amado companheiro e parceiro Ditmar, pela compreensão durante esse período, dividindo pequenos momentos de atenção com a pesquisa.

Aos meus queridos e amados filhos Gabriel e Pedro, por compreenderem minhas ausências e me tornarem uma educadora mais sensível.

## INTRODUÇÃO

No trabalho que se segue, abordamos as questões da língua e linguagem subjacentes ao processo de letramento do Surdo, mediado pelas diversas linguagens tecnológicas.

Para tanto, buscamos iluminar aspectos pouco notados da experiência do sujeito Surdo em seu processo de aquisição de linguagem e letramento em segunda língua, pelas vias da linguística tradicional, considerando nossa imersão por mais de 20 anos de vivência na educação dos Surdos, compondo um conjunto de proposições daí decorrentes, nos aproximando de autores<sup>1</sup> como Quadros, Soares, Fernandes, Bajard, Vygotsky, Bakhtin, Flusser, Merleau-Ponty, Carmo e Basbaum.

Ao longo de várias décadas, a Educação para Surdos foi marcada por insucessos e insatisfação com os resultados obtidos na escolarização e inserção social dos Surdos, demarcados pela concepção patológica da surdez, uma abordagem clínica da deficiência. Tal abordagem promoveu desvios nas práticas educacionais e são apontados por Sacks, Skliar, Quadros e Souza.

Somente a partir da década de 1980, começa a surgir no Brasil uma nova visão desse sujeito como membro de uma minoria sociolingüística, que acaba conduzindo a novos olhares e abordagem educacional para o Surdo - a educação bilíngue. Essa nova abordagem que surge concebe a língua brasileira de sinais - Libras como a primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda.

---

<sup>1</sup> Destacamos que optamos por manter a citação original dos autores presentes em nosso trabalho.

Portanto, as questões da linguagem e da língua natural do Surdo - a libras, assumem papel central em nossa pesquisa, língua esta de natureza visoespacial, pela qual o sujeito Surdo atribui sentido ao vivido e assim, constitui sua identidade.

Dessa forma, com base nas acepções merleauPontianas da percepção, os fenômenos vividos por esses sujeitos, os mecanismos de aprendizagem da segunda língua e o papel das linguagens tecnológicas presentes nesse processo são o cerne de nossa questão.

A fenomenologia contribui em nossa metodologia de pesquisa e investigação, consentindo-nos uma abordagem qualitativa no estudo de como o sujeito Surdo se constitui e dá sentido ao mundo a partir da experiência vivida.

As questões pertinentes ao letramento do Surdo têm sido um questionamento constante em diversos trabalhos<sup>2</sup> realizados em grande maioria por linguistas e fonoaudiólogos, diante dos resultados, ainda inquietantes, sobre a apropriação da segunda língua.

Segundo Lotufo (2005), são raros os relatos de práticas e descrições metodológicas da tarefa educacional descrita por educadores de Surdos. Portanto, é, também, para nós, um grande desafio discutir tais questões, presentes ao longo de nossa experiência de 22 anos nessa tarefa.

---

<sup>2</sup>Alguns desses trabalhos podem ser encontrados em:

SKLIAR, Carlos (org.) – **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. – Porto Alegre, PR. Ed. Mediação, 1999.

LACERDA, Maria Cristina B. F., ET AL.(orgs.) – **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. – São Paulo: Plexus, 2000.

SKLIAR, Carlos. (org.) – **Um olhar sobre as diferenças**. – Porto Alegre, PR: Ed. Mediação, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de, (org.) – **Estudos surdos I** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.



Para melhor compreender o momento atual no que tange à educação de Surdos, apresentamos, em nosso trabalho, um breve panorama histórico sobre a realidade social e educacional dessa minoria linguística, e das políticas socioeducacionais aplicadas a ela, tanto no Brasil como em países estrangeiros. Tais políticas demarcaram os conflitos e desvios metodológicos educacionais, muitas dessas ainda presentes na escolarização do Surdo.

A diversidade de modalidade entre as línguas envolvidas nessa perspectiva educacional - a modalidade visoespacial da língua de sinais e a modalidade escrita abordada na língua portuguesa - nos impôs reflexões sobre linguagem, língua e sobre “tradução” - o trânsito entre as línguas envolvidas nesse processo. Buscamos analisar tais questões, a partir de autores como Flusser, Merleau-Ponty, Bajard, Soares e Basbaum.

O papel das tecnologias é compreendido como técnica aplicada, considerando sua característica semiótica, que reflete e refrata um sistema de signos ideológicos e *também um fragmento material dessa realidade* (BAKHTIN, 2002, p. 33). Nesse processo, optamos por considerar a técnica de videofilmografia, com base na cinematografia de Eisenstein, como a forma mais fiel para a fixação do discurso do sujeito Surdo, como apontado por Campos, Kober e Melendez (2004, p.53):

[...] Com a finalidade de garantir a mesma permanência textual oferecida pelas línguas escritas que os leitores dispõem ao manusearem diversos portadores de texto, oferecemos um dispositivo que garantisse a permanência narrativa/textual para a criança surda em sua língua. Esta permanência dos elementos das línguas de sinais (expressão corporal e facial, tempo, espaço e movimento) equaliza o *status* do registro gráfico das línguas viso-gestuais ao *status* do registro gráfico da maioria das línguas orais, pontuando o tratamento bilíngüe no processo pedagógico.[...]

Nossa jornada nos propiciou perceber o outro: outra língua, outra cultura, outras possibilidades. Nesse processo de conhecer como conhecemos, tomamos consciência de nossa própria experiência, e que definiu nosso horizonte de reflexão.

Para tanto, nos pareceu bastante oportuno situar a partir de qual lugar tratamos a educação de Surdos e, ao prosseguir nessa perspectiva da experiência e do vivido, demo-nos conta de que estamos tão presentes nesse trabalho quanto as questões que nos propusemos discutir.

Oportuno é, a partir dessas reflexões, apresentar algumas das proposições do educador Jorge Larrosa Bondia, que ressalta a distinção do saber da informação, do *saber da experiência*, daquilo que nos toca e que vem perdendo lugar em nossa sociedade da informação; a experiência que nos provoca e nos submete; nos expõe e nos transforma e que outorga conhecimento a quem a detém.

Segundo Bondia (2002, p. 21), este lugar da educação pode ser pensado de três maneiras: como o lugar da *técnica aplicada, da práxis reflexiva ou, ainda, da experiência dotada de sentido* - e essa é a perspectiva que esse educador espanhol assume e que, também, nós aqui, assumimos - a experiência que dá *sentido ao que somos e ao que nos acontece*.

Dessa forma, apresentamos, no primeiro capítulo, um breve panorama histórico sobre as políticas, suas implicações na educação de Surdos, concepções de sujeito e da própria surdez. No segundo capítulo, destacamos nossa escolha pela metodologia fenomenológica de pesquisa e delineamos nosso *corpus* de pesquisa.

As questões pertinentes ao letramento do Surdo, as diversas linguagens presentes nesse processo a partir de uma abordagem bilíngue educacional para Surdos e o trânsito entre as línguas aqui tratadas serão discutidos no terceiro capítulo.

O papel da Tecnologia, mais especificamente da Técnica da Imagem e da Filmografia, que discutimos a partir das proposições de Flusser e Eisenstein, tratamos no quarto capítulo como a técnica que dá a permanência possibilitando o ver e o rever do discurso. Ao final, a partir dessa trajetória e bibliografia percorrida para nossas reflexões, apresentamos nossas conclusões.

Nosso intuito é sem dúvida alguma, abrir a conversa e compreender o papel das linguagens tecnológicas nesse processo, pois como bem diz Basbaum, “compreender abre a conversa, explicar acaba com a conversa”. Então, vamos abrir nossa conversa...

## CAPÍTULO PRIMEIRO

### DEFICIENTE AUDITIVO, SURDO-MUDO OU SURDO?

Para esclarecer e distinguir, de início, o sujeito Surdo, vejamos algumas concepções históricas e ideológicas que marcam a visão do senso comum sobre o *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e o *Surdo*, com o objetivo de esclarecer e distinguir o sujeito Surdo presente em nossa pesquisa.

Um bom exemplo de definição pode ser encontrado nos dicionários de língua portuguesa, para o termo “deficiente”<sup>3</sup>, que sublinha o que falta.

Strnadová<sup>4</sup> (2000, p.17) aponta como *deficiência auditiva* os problemas de “condução auditiva”, na qual o sujeito apresenta o ouvido interno preservado. Nesse caso, uma prótese de amplificação resolveria a questão. Dessa mesma forma, pessoas com surdez adquirida, os surdos pós-linguais, podem, também, se beneficiar com a protetização e o trabalho clinicofonoaudiológico a partir do aproveitamento das suas experiências auditivas e orais da língua, pois a perda da audição ocorre após a aquisição da língua.

Para os nascidos portadores de “*disfunção do ouvido interno há uma perda auditiva grave [...]*” (*idem*), nestes casos, a surdez ocorre antes do período de aquisição de linguagem, determinando sua condição de surdez prélinguística, na qual o sujeito não dispõe de experiências orais e auditivas da língua falada.

---

<sup>3</sup> **Deficiente** 1. que tem alguma deficiência; falho, fulto <funcionamento d.> 2. que não é suficiente sob o ponto de vista quantitativo; deficitário, incompleto <dados estatísticos d.> [...] **MED PSIQ 4** aquele que sofre ou é portador de algum tipo de deficiência. ETIM lat. *Deficiens, ntis* falho, incompleto, part. Pres. de *deficiere* ‘abandonar, faltar, falhar. [...] DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva 2001. 1ª Edição.

<sup>4</sup> Vera Strnadová ficou surda aos 06 anos de idade. Nasceu na República Tcheca, é professora na Faculdade de Pedagogia de Liberec e membro atuante em movimentos da comunidade surda em seu país.

No entanto, a abordagem clinicopatológica, generalizou a aceção “deficiente auditivo” para todos os sujeitos com total ou parcial perda sensorial auditiva, pós e pré-linguísticas e a marca de incapacidade para a fala e linguagem.

Descartaremos, em nosso trabalho, o uso da terminologia deficiente auditivo, pois essa parte do que falta ao indivíduo categorizando-o pelo grau de severidade da surdez (leve, moderada, severa ou profunda<sup>5</sup>). Para nós, isso fragmenta o sujeito, admitindo, como ponto de partida, um único aspecto do sujeito - sua audição.

Essa denominação é pouco utilizada nas pesquisas que se referem à identidade. No entanto, ainda se faz presente em alguns trabalhos na área educacional e, principalmente, em pesquisas da área da saúde, pautadas numa ideologia marcada pela busca da reabilitação e que não é pertinente ao nosso trabalho.

Normalmente, as pessoas procuram utilizar a denominação deficiente auditivo, por considerar o termo Surdo preconceituoso ou mesmo depreciativo.

A designação *surdo-mudo* é bastante utilizada no senso comum por julgá-lo inapto a produzir a fala oral dentro dos padrões aceitos pela sociedade falante, apesar de sua possibilidade de produzir sons<sup>6</sup>. Essa “representação do sujeito”, durante longo período, foi utilizada na qualificação e caracterização de instituições.

---

<sup>5</sup> Classificação da surdez: perda leve (de 10 a 25 dB), perda moderada (de 26 a 50 dB), perda severa (de 51 a 90 db) e perda profunda (acima de 91dB). (STRNADOVÁ, 2000).

<sup>6</sup> O ser humano é o único ser capaz de produzir voz. Através deste som articulado expressamos nossos pensamentos, sentimentos e transmitimos nossas vontades. Por ser a fala o meio de expressão e comunicação mais importante, qualquer distúrbio da voz pode ter profundas implicações na vida social e profissional de uma pessoa. O aparelho fonador é constituído pelo aparelho respiratório, pela laringe (a fonte de vibração) e o trato vocal (o sistema ressonador composto pela faringe, boca e nariz). O fluxo aéreo respiratório, ao passar pelos ciclos de abertura e fechamento das pregas vocais, constituirá uma vibração que irá ressonar pelo trato vocal. O diagnóstico dos distúrbios fonatórios depende de uma abordagem multidisciplinar, e para um diagnóstico preciso deve-se realizar a *anamnese* minuciosa, o exame loco-regional, a avaliação do comportamento vocal e a análise psicodinâmica. A laringe e o trato vocal podem ser sede de lesões benignas e malignas, além de distúrbios



Sacks (1990, p.42) faz referência ao termo antigo surdo-mudo:

[...] referia-se a uma suposta incapacidade dos que nasciam surdos de falar. Claro que eles são perfeitamente capazes de falar – possuem o mesmo aparelho para a fala das outras pessoas. Carecem é da capacidade de ouvir a própria fala e assim controlar seu som pelo ouvido. Sua fala, portanto, pode ser anormal na amplitude e tom, (...) ao ponto de se tornar ininteligível.

Qualificar como surdo-mudo é assim ainda mais inadequado, pois aponta para a impossibilidade da fala, uma questão patológica de impedimento fonoarticulatório, o que, na maioria dos casos dos surdos, não é uma realidade. A ausência da fala nos surdos está relacionada à não recepção dos sons da fala, apesar de preservado o aparelho fonador, como apontado por Sacks.

Muito embora diversos relatos e pesquisas utilizem o termo surdo e surdo-mudo, a trajetória histórica de políticas direcionadas aos surdos nos permite perceber a vinculação do termo usado à concepção do indivíduo portador de deficiência, sua marca de incapacidade para a fala e linguagem e, portanto, os limites impostos ao seu desenvolvimento intelectual.

No decorrer de nosso trabalho, buscamos, justamente, desmistificar essa idéia; portanto, utilizaremos o termo Surdo. Este remete à sua diversidade linguística e cultural, como bem expressa Sacks:

Ser surdo, nascer surdo, põe a pessoa numa situação extraordinária: deixa-a exposta a uma gama de possibilidades lingüísticas e, por conseguinte, a uma gama de possibilidades intelectuais e culturais que o resto de nós, como falantes naturais, num mundo de fala, mal podemos começar a imaginar. (1990, p. 135)

---

neurológicos que alteram a motilidade e a sensibilidade destes órgãos. A avaliação da voz é um referencial para a terapia fonoaudiológica, para averiguar o progresso do tratamento instituído, além de ser muito importante para o entendimento da fisiologia dos órgãos da voz. [...]

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992001000600005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992001000600005&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em 07/fev/09.

## SITUANDO O BILINGUISMO

De acordo com os relatos de Sacks (1990, p. 38), por volta de 1817, Laurent Clerc<sup>7</sup> e Thomas Gallaudet<sup>8</sup> fundaram o Asilo Americano em Hartford, para surdos. Clerc não só introduziu o uso de sinais, mas *o meio de comunicação de toda a instrução de surdos nos Estados Unidos*, o que desencadeou o surgimento de outras escolas residenciais para surdos usando o sinal.

A *American Sign Language (ASL)* se espalhou de forma generalizada pelo país, ampliando as aspirações dos surdos. Na década de 1860, cerca de 40% dos professores de surdos nos Estados Unidos eram surdos, mas já havia um movimento que ganhava força, promovido por Alexander Graham Bell, em oposição ao uso dos sinais.

Herdeiro de uma tradição familiar de ensino e correção da fala, cercada pela negação da surdez em família, já que tanto sua mãe como sua esposa eram surdas, Bell mostrou-se um gênio tecnológico (SACKS, 1990, p. 43).

Apesar de ambos serem filhos de mães surdas, Bell e Edward Gallaudet – filho de Thomas Gallaudet, assumiam uma relação distinta para com a surdez (*idem*, p. 156).

Alexander Graham Bell considerava a surdez uma tragédia; buscava meios de normalização e correção e se opunha à sinalização. Por outro lado, Edward Gallaudet

---

<sup>7</sup>Professor. Surdo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris que foi para os Estados Unidos a convite de Thomas Gallaudet. Clerc trouxe o sistema francês de sinal que logo se fundiu à linguagem nativa de sinais.

<sup>8</sup>Thomas Hopkins Gallaudet, considerado a pai da American Sign Language, fundou em 1817 a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, juntamente com Laurent Clerc. Casou-se em 1821, com a ex-aluna surda Sophia Fowler. <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3404702365.html> acesso em junho/2008.

aprendeu sinais com sua mãe surda, como língua natural, e lutou pela possibilidade da sinalização.

Para mais bem apresentar tais definições, é relevante considerar o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, com o objetivo de melhorar as possibilidades para os surdos.

O Congresso de Milão desempenhou papel decisivo na concepção ideológica, como um divisor de águas na história da surdez e do sujeito portador da surdez.

Segundo Carlos Skliar (2001), esse rompimento com os sinais, assentado pelo Congresso de Milão, determinou a oralização dos surdos, vinculado a fortes interesses políticos, filosóficos e religiosos, muito mais do que educacionais. Nesse período, a Itália direcionava seus interesses a um projeto geral de alfabetização que ocorria no país, exigindo a supressão de desvios linguísticos.

De acordo com Skliar (2001, p.111), o Congresso de Milão, mesmo sem a participação dos surdos, banuiu os sinais considerando que, a verdadeira integração ao universo majoritário só ocorreria por meio da aprendizagem da língua oral.

Com a proibição dos sinais após o Congresso de Milão, os conceitos referentes à surdez foram direcionados para o campo da audiologia e da medicina. Tais mudanças estabelecem a visão patológica do surdo e a perspectiva de correção da fala e da oralização.

Esse movimento determina a hegemonia da cultura majoritária, subordina o sujeito surdo aos padrões de crenças e valores do ouvinte e delibera a busca pela correção de um corpo danificado e destituído de valor.



Elias e Scotson (2000, p. 24) também abordam essa relação de poder instável a partir da imposição de estigma social pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso, penetrando na autoimagem deste último:

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos inferiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social.

Essa abordagem da *medicalização* da surdez promove incansáveis treinamentos para a correção da fala, que Skliar (2001, p.113) denomina como *treinamento de habilidades menores como a leitura labial e a articulação*.

Esse movimento impõe o aprendizado de fenômenos auditivos controlados por meios não-auditivos, a exigência de horas árduas e infundáveis de treinamento, atuando na eliminação do defeito, em detrimento da apreensão de *instrumentos culturais significativos*. Tal movimento, delineado pela oposição e priorização do *poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, hoje é marcado pelos implantes cocleares*.

Em decorrência de tais perspectivas, instala-se o “Oralismo” como organização metodológica que preconiza o ensino da língua/linguagem, numa *dependência unívoca da eficiência da fala e desenvolvimento cognitivo (idem)*, marcando, definitivamente, uma transformação histórica do espaço escolar e suas discussões, para contextos clínicos.

Nesse período, a criança surda é arrancada do contexto escolar, visto que as práticas educativas são subtraídas das discussões pedagógicas, como temas de menor importância, diante dos treinamentos necessários à aprendizagem da fala, contribuindo, ainda mais, para a marginalização social do surdo.

Essa visão gerou um desvio de atuação dos educadores e uma fissura nas reflexões educacionais e suas práticas, estabelecendo uma realidade cruel de fracassos e baixas expectativas pedagógicas.

Apesar do Congresso de Milão ter ocorrido em 1880, durante longo período e, senão, até os dias de hoje, a marca da oralização na educação, resultou em *deterioração dramática nas conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral* (SACKS, 1990, p.45).

O período de opressão foi longo e de consequências alarmantes, como esclarece a nota de Sacks (*idem*) sobre pesquisas realizadas em 1972:

Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet<sup>9</sup> em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (Conrad, 1979 *apud* SACKS, 1990, p.45).

## LÍNGUA DE SINAIS

Sacks (1990, p. 32) mostra que, já no século XVI, educadores como Ponce de Leon, na Espanha, os Braidwoods, na Inglaterra, Amman, na Holanda, e Pereire e Deschamps, na França, utilizavam sinais e soletração com os dedos para o ensino da fala e que os surdos conheciam e usavam a *linguagem dos sinais*<sup>10</sup>.

Nessa época, as famílias nobres buscavam os melhores educadores para o desenvolvimento da fala em suas crianças surdas. A oralidade era necessária para o reconhecimento legal, o reconhecimento como pessoa capacitada nos termos da lei,

---

<sup>9</sup><http://www.gallaudet.edu/>

<sup>10</sup>Destaque meu, pois a *linguagem dos sinais* possui hoje status de língua – língua de sinais.

com direito a propriedades e heranças. Os surdos ou mudos eram destituídos desse direito, visto que eram rotulados como inferiores e incapacitados.

Na França, o Abade De l'Épée considerava e respeitava a língua de sinais. Fundou, em 1755, uma escola para surdos, estabelecendo uma metodologia de combinação dos sinais dos surdos com a gramática sinalizada da língua francesa.

#### *DIREITOS CIVIS: o reconhecimento de sujeito diferente*

Apesar de diversas manifestações adversas às decisões do Congresso de Milão, foi necessário que se esperasse por mais de cinquenta anos para que ocorressem diversos fatos marcantes e relevantes para as conquistas da comunidade surda.

O linguista William Stokoe e o professor surdo Laurent Clerc muito influenciaram no âmbito da identidade linguística, para uma nova consciência como pessoa surda, e os surdos perceberam que a recusa à sua língua era recusar a si próprio.

A partir dos anos 1960, surgiram movimentos pelos direitos civis e uma crescente tolerância pela diversidade cultural. As pessoas poderiam ser, ao mesmo tempo, valiosas e iguais e os surdos deixariam de ser entendidos como anormais ou deficientes. Nesse período, inicia-se o rompimento com a visão médica ou patológica em direção a uma visão antropológica, sociológica ou étnica (SACKS, 1990, p. 166).

Sacks (p. 94) retrata o papel fundamental do linguista William Stokoe, que publica em 1960, *Sign Language Structure*<sup>11</sup>, rompendo a idéia dos sinais vistos como pantomima

---

<sup>11</sup> Stokoe publicou um sistema descritivo para a estrutura da língua americana de sinais demonstrando tal questão à comunidade linguística e ao público em geral. A partir desta e outras obras publicadas, Stokoe ganhou ampla aceitação na comunidade linguística e, finalmente, entre os educadores de surdos, de forma que a *American Sign Language (ASL)* tornou-se reconhecida como uma língua com possibilidade de ensino para surdos e ouvintes. <<http://qupress.gallaudet.edu/stokoe.html>> Acesso em 07/fev/09.

ou código gesticular, pois atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, dotada de uma estrutura interior complexa.

A criação da Federação Mundial a *World Federation of the Deaf* (W.F.D. 1951), é citada por Souza (1998, p. 89) como conquista de espaço político de grande relevância. Em 1987, a WFD promoveu um encontro internacional na Finlândia, onde foi deliberado que,

[...] cada criança ou pessoa surda deveria ter o direito de utilizar livremente, na escola ou em qualquer outro lugar, a linguagem de sinais de seu país, e que, portanto, qualquer escola deveria se preparar para a coexistência... das línguas oral e de sinais [...]

Oliver Sacks (1990) descreve fatos e movimentos importantes como o Orgulho Surdo na década de 1970, nos Estados Unidos, sob forte influência de Stokoe.

Apesar do longo período da história<sup>12</sup> constituído pelo engessamento da identidade, tais movimentos sinalizam a busca pela despatologização da surdez e por mudanças de representação da pessoa surda. O direito à alteridade e uma nova constituição de identidade do Surdo começa a ganhar força.

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, na Espanha, na qual representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais estavam presentes, apontou várias questões sobre o atendimento educacional a portadores de necessidades especiais e, por meio da Declaração de Salamanca<sup>13</sup>, trata o atendimento à pessoa surda:

“Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de

---

<sup>12</sup>Ver Sacks, *Vendo Vozes*. 1990.

<sup>13</sup>Conferência Mundial de Educação Especial - Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994.



comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.”

## *O SURDO NO BRASIL*

No Brasil, o uso dos sinais parece ter seu início com a vinda do surdo francês Hernest Huet, em 1855, de acordo com os resgates históricos desse movimento no Brasil, expostos por Souza (1998, p. 88).

Somente em 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação do Surdo – INES, no Rio de Janeiro, a língua de sinais começa sua difusão no país, apesar de ainda não ter seu reconhecimento como língua.

Durante longo período a única escola para surdos foi o INES, que se tornou referência nacional.

Apesar desse movimento, o próprio INES manteve, durante longos anos a metodologia oralista, gerando conflitos entre surdos e ouvintes, já que, logo após sua fundação, ocorre o Congresso de Milão, que rompe com o uso de sinais e retoma, de forma drástica, a oralização do surdo – influenciando, significativamente, as referências educacionais brasileiras para o surdo.

A metodologia oralista pautava-se no aproveitamento dos resíduos auditivos e, nesse sentido, a protetização desempenhava um papel fundamental, bem como o aproveitamento do canal visual – necessário para a leitura orofacial - e a percepção tátil-cinestésica, como recurso de propriocepção para a emissão da fala.

Nosso pensamento sobre a perspectiva oral de educação para surdos se confirma em Ramos<sup>14</sup>.

Nosso entendimento é que Surdos, assim nascidos ou ensurdecidos no período pré-linguístico, ou Surdos ditos profundos (em comparação a “severos” e “moderados”<sup>15</sup>), mesmo com o auxílio de próteses auditivas, perfeitamente adequadas à sua perda auditiva e com auxílio terapêutico de excelente qualidade, apoio familiar e social, terão grandes dificuldades para aprender a falar. Quanto a ouvir, mesmo que o ganho obtido seja o maior possível, evidentemente, a “normalização” é impossível. No caso de conversas em grupo ou sem o auxílio de uma boa leitura labial, por exemplo, a prótese auditiva perde, totalmente, sua utilidade nos casos acima descritos.

A preocupação com a protetização de alunos surdos e o trabalho terapêutico para o desenvolvimento da fala se fez presente nas práticas educacionais e deteriorou, francamente, a ação educativa, por longo período e, quiçá, até os dias de hoje.

Diversos espaços da comunidade surda foram se constituindo, como a criação da Associação Brasileira de Surdos (1971) e em 1977 a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), porém constituída por membros ouvintes, assinalando a incapacidade do surdo e a dominação da comunidade majoritária.

Somente após 10 anos, a Feneida passa a se chamar - Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), constituída por surdos e com o

---

<sup>14</sup>Texto disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/Artigos.php> “O direito da criança surda crescer bilíngüe” – RAMOS, C. R.

<sup>15</sup> Classificação da surdez: perda leve (de 10 a 25 dB), perda moderada (de 26 a 50 dB), perda severa (de 51 a 90 db) e perda profunda (acima de 91dB). (STRNADOVÁ, 2000).

compromisso de lutas por conquistas sociais, profissionais, educacionais e culturais para a comunidade, com ação em território nacional.

Essa mudança do nome dado à Federação marca o rompimento com o estigma da deficiência e a luta pela diversidade linguística.

Os surdos passam a lutar pelo uso da língua de sinais brasileira - Libras, não só em contextos sociais e informais, mas, principalmente, na educação, como meio natural de acesso à cultura, conhecimento e comunicação dos surdos.

No Brasil, o rompimento com esse paradigma da deficiência, que busca a “reabilitação” e, portanto, nega a diferença linguística e cultural do surdo, é, na prática, um movimento ainda muito jovem.

Em meados da década de 1990, pesquisadores e profissionais da área da surdez buscavam por pesquisas e bibliografias que discutissem a questão a partir da filosofia educacional da Comunicação Total<sup>16</sup>.

Ciccione (1990, p. 78) aborda o respeito à diferença e suas considerações sobre o modelo educacional bilíngue para Surdos:

A consideração de que uma língua de sinais e uma língua oral são idiomas autônomos equivalentes no que diz respeito a um mesmo nível de importância é o que nos parece mais interessante nessa abordagem.

Apesar da língua de sinais ter ingressado nas pesquisas e práticas educacionais, era ainda, vista por muitos como mais um recurso, mais uma via de estimulação

---

<sup>16</sup>Ver CICCONE (1990).

disponível para se alcançar a fala. Tal medida pode ser notada nos relatos a respeito da metodologia da Comunicação Total (CICCONE, 1990), que considera o uso de diversos recursos, como a leitura labial, apoio tátil-sinestésico, sinais etc.

Dessa forma, é praticado um modelo bimodal, que se ocupa do uso da expressão sinalizada (visual) e da língua oral, determinando prejuízos a ambas as línguas: a língua materna do sujeito que fala tende, então, a reprimir a estrutura da segunda língua, conhecida como *pidgin*<sup>17</sup> que, segundo Lima (2004, p.43), *grosso modo, é caracterizada pela simplificação da gramática de duas línguas em contato.*

O uso do português falado concomitante ao uso da Libras, é conhecido, também, como português sinalizado<sup>18</sup>, que impõe a estrutura da língua oral sobre a sinalizada.

Flusser (2004, p. 71) considera como *infantilização e cretinização* a construção de uma língua universal, a exemplo do *Basic English*<sup>19</sup>, como *uma tentativa espontânea do intelecto [...] para captar o significado do nosso mundo.* Ele utiliza, como exemplo, o Salmo 23:

“O Senhor é meu pastor. Nada me faltará. Deitar-me faz em verdes pastos; guia-me mansamente a águas tranqüilas.”

## Em Pidgin English

---

<sup>17</sup> Uma forma simplificada de expressão que, normalmente, é uma mistura de duas ou mais línguas com uma gramática e vocabulário rudimentar. É uma forma de comunicação entre grupos que falam línguas diferentes e não é falado como primeira ou língua nativa. <<http://www.thefreedictionary.com/pidgin>> Acesso em 07/fev/09 (tradução nossa)

<sup>18</sup> “[...] proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem da criança surda. Mas a língua de sinais é usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de *Português Sinalizado*.” <<http://www.feneis.org.br/arquivos/BILINGUISMO%20%20AUTORA%20RONICE%20QUADROS.pdf>> p. 03 (sem data) Acesso em 08/fev/09.

<sup>19</sup> **Basic English** - uma forma simplificada do Inglês proposto para uso como uma língua auxiliar de comunicação internacional; uma língua que é, deliberadamente, criada para um fim específico (tradução nossa) <<http://www.thefreedictionary.com/basic+english>> Acesso em 07/fev/09.



Bigname watchen sheepysheep, watchum blackfella, no more belly cry fella hab.  
Bigname makum camp alonga grass; takum blackfella walkabout longa, no  
fightem no more hurry wata.<sup>20</sup>

De acordo com as considerações de Flusser, até que ponto o *Pidgin English* consegue, realmente, *transmitir o significado do salmo para a mente de um chinês?*

Ainda discutindo esse uso simultâneo das línguas, no caso da língua oral e da língua de sinais e suas implicações, Ciccone (*idem*, p. 80) explicita que:

[...] a expressão sinalizada de idiomas orais, que seriam acusadas de distorcer a língua natural dos surdos, causando interferências tais, que podem chegar a anular a identidade entre o conteúdo de uma expressão, e a maneira pela qual ela deveria ocorrer nas mensagens (já que um modo artificial não poderia substituir uma das funções de uma língua natural, qual seja a de servir como forma de expressão de um pensamento lingüístico).

De acordo com Svartholm (2008, p. 121), é fundamental considerar os surdos como uma comunidade diglósica<sup>21</sup> e torna-se relevante pensar os objetivos e necessidades educacionais dos surdos diante do uso das duas línguas como complementares, em que cada língua exerce seu papel.

No entanto, Ferguson trata a questão da diglossia sob um olhar mais criterioso no que tange à complexidade das línguas, prestígio e funcionalidade:

Uma situação lingüística relativamente estável, na qual, além de dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (muitas vezes, gramaticalmente mais complexa), veículo de uma vasta e respeitável literatura escrita proveniente ou de um período anterior ou de uma outra comunidade de fala, a qual é aprendida fundamentalmente através da educação formal e a qual é utilizada na escrita e no falar culto, mas não é usada em nenhum outro setor da comunidade na conversação cotidiana. (1959, p.435 *apud* Lima, 2004, p.85)

---

<sup>20</sup> "The LORD is my shepherd; I shall not be in want. He makes me lie down in green pastures, he leads me beside quiet waters"

<sup>21</sup> Diglossia: em que há diferença de *status* sociopolítico entre as duas línguas ou dialetos. Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa. Objetiva. Rio de Janeiro. 2001. 1ª Edição.

Tal discussão ganha maior evidência a partir de regulamentações legais, como a LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000<sup>22</sup>, LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002<sup>23</sup> e o DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005<sup>24</sup>.

Tais regulamentações garantem a mudança de *status* da língua de sinais, antes usada “clandestinamente”, bem como definem que o aprendizado da Libras é parte integrante do currículo na formação acadêmica de professores e fonoaudiólogos. Porém sabemos que a realidade não se faz com leis; é necessária uma transformação de concepções e práticas de todos os envolvidos nesse processo.

Uma significativa mudança vem ocorrendo na educação dos surdos nos últimos anos, possibilitando sua presença nas universidades, por meio da regulamentação da língua de sinais e do direito à presença do tradutor/intérprete de língua de sinais – língua portuguesa nas escolas com surdos incluídos.

Como decorrência disso, há um crescente aumento de profissionais Surdos, usuários naturais da língua de sinais, habilitados para a atuação na educação básica. Isso, seguramente, vem mudando a expectativa e resultados no perfil da educação básica destinada às crianças surdas, que terão, certamente, uma formação diferenciada e mais adequada de que seus mestres Surdos tiveram.

## LINGUAGEM

Ei-la, a língua, em toda sua imensa riqueza. O instrumento mais perfeito que herdamos de nossos pais e em cujo aperfeiçoamento colaboraram incontáveis gerações desde a origem da humanidade, ou, talvez, até além dessa origem. Ela encerra em si toda a sabedoria da raça humana. Ela nos liga aos nossos

---

<sup>22</sup><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> acesso em 27/07/2008

<sup>23</sup><http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> acesso em 27/07/2008

<sup>24</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm) acesso em 27/07/2008

próximos e, através das idades, aos nossos antepassados. Ela é a um tempo antiga e a mais bela obra de arte... (FLUSSER, 2004: 36)

Nossa pesquisa não se detém no sujeito deficiente, mas no sujeito diferente, um “estrangeiro” que traz sua diversidade linguística e, portanto, sua diversidade cultural. É pela língua e na língua que ele se constitui.

Dessa forma, assumimos a língua de sinais como língua natural do Surdo e seu papel fundamental em nossa pesquisa, pois compreendemos que “cada povo, assim como cada homem, tem a maleabilidade de adquirir um modo próprio de atribuir sentido às coisas”, de que “cada língua emerge de uma forma de direcionamento ao mundo, que vai oferecendo aos seus integrantes um fundo comum que também orienta seu olhar ao mundo.” (BICUDO e ESPÓSITO, 1997, p. 104).

Nossa concepção de língua e cultura se aproxima daquela presente em autores como Heidegger (2004, p.196), Bakhtin (2002, p.112), que tratam a língua não como “sistema estável (léxico, gramática, fonética)”, mas como expressão que organiza a atividade mental.

A língua como “[...] vereda pela qual me ligo aos outros, campo de imortalidade” (FLUSSER, 2005, p. 12), cientes de que “[...] somos possuídos por ela, que não somos nós que a formulamos, mas que é ela que nos formula” (idem. p. 37).

Nesse mesmo caminho, encontramos em Bakhtin (2006, p. 265) uma crítica diante do desconhecimento da natureza do enunciado e sua relação com os gêneros discursivos, que conduzem à redundância em formalismo e abstração exagerada em qualquer campo da investigação linguística, debilitando *as relações da língua com a vida*.

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Assim posto, fica claro nosso distanciamento da abordagem linguística tradicional<sup>25</sup>.

Os limites dessa perspectiva linguística estão bem expressos em:

O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exhaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. (BAKHTIN, 2002, p. 73)

Nessa perspectiva, o reconhecimento da língua como constitutiva de sujeito parte da premissa de respeito à diversidade e que temos por objetivo reiterar possibilidades de práticas educacionais junto a essa minoria, a partir do universo teórico adotado, marcado pela abordagem fenomenológica da percepção e da linguagem que está presente, também, em nossa metodologia de pesquisa.

Para isso, consideramos oportuno abordar como pensamos, falamos “a linguagem” e “da linguagem”. Tomemos as seguintes premissas:

Percebemos o mundo e é aí que emerge a consciência. No exemplo da aluna K.<sup>26</sup> – que será apresentado mais adiante – vemos, claramente, essa âncora dos sentidos e entendimento de uma situação; a consciência acontece a partir do percebido e do vivido.

---

<sup>25</sup> Naturalmente, os autores que temos abordado denotam, sempre, o distanciamento da linguística tradicional e de procedimentos de análise linguística (morfologia, fonologia e sintaxe). Adotamos, em nossa pesquisa, o enfoque social e experiencial da língua, portanto sua natureza social, distanciando-nos da linguística que trata o aspecto descritivo e normativo.

<sup>26</sup> Aluna Surda com 05 anos de idade (Vide anexo em CD).

A linguagem não é como uma vestimenta do pensamento: é na linguagem que o homem habita, é “na” e “pela” linguagem que o homem se faz presente. A consciência se dá pelo fluxo da existência, pela percepção do mundo exterior, a consciência hospedada num corpo e atada ao mundo. Não há linguagem sem corpo.

Tomando a linguagem a partir do fenômeno da percepção, da experiência, apresentamos uma situação escolar que pode ilustrar nossa discussão.

Na festa de encerramento do ano letivo com alunos da Educação Infantil, na escola de educação bilíngue para surdos, onde desenvolvemos nossa pesquisa, as crianças pequenas recebem, anualmente a “visita” do Papai Noel. Geralmente, um dos professores ou funcionários, acaba assumindo tal papel. Assim, foi sugerido que um professor surdo que havia ingressado, há pouco, na escola, assumisse a personagem já que desenvolvera suas tarefas com outros grupos de alunos mais velhos, o que tornaria mais difícil que as crianças pequenas o reconhecessem por baixo da fantasia, barba e maquiagem.

Assim, o professor preparou-se e fez sua chegada com o saco de brinquedos. K., uma aluna surda de 5 anos, após a despedida do Papai Noel, afirmou que conhecia sua real identidade. Buscou a confirmação com diversas pessoas da escola, até que lhe indagamos o que a fazia pensar isso. Seus argumentos são definitivos:



Figura 1<sup>27</sup>

Ela sinaliza “Cristiano”

Pergunto: Por quê?

Ela sinaliza em resposta: “porque” – “sapato” - *aponta camiseta e sinaliza “azul” – demonstra o movimento de abraço e cheirar e sinaliza “cheiro” – sinaliza “cabelo preto”*

Confirmo nossa conversa sinalizando interrogativamente, “*Cristiano cheiro?*”

Ela sinaliza com movimento de cabeça afirmativamente.

Foi a partir de sua própria experiência, a partir da percepção pelos sentidos, considerando a abordagem merleauPontiana da percepção, que K. encontra quem realmente estava por trás da fantasia. Dessa forma cabe citar Basbaum<sup>28</sup> (2005), que expressa, claramente, nossa abordagem:

Em síntese, enfim, a obra de Merleau-Ponty, nos permite sugerir que os sentidos (percepção) nos lançam no sentido (direção) do mundo, e são a fundação do sentido (significado) com o qual investimos nossa experiência.

Nesse exemplo, *a relevância do problema perceptivo na constituição do sentido da nossa experiência* (BASBAUM, 2007) faz-se explícita, pois a aluna utiliza suas

---

<sup>27</sup> Vide anexo em CD.

<sup>28</sup>BASBAUM, Sergio. Do ponto de vista ao ponto de experiência. In: Sampaio, Valzeli. (Org.). Livro do III Fórum de pesquisa em Arte - arte, hibridismo e interculturalidade, 2006. No prelo.

percepções para manifestar-se, pela língua de sinais, sobre suas impressões e observações. A língua encontra-se atrelada às percepções do corpo, dos sentidos.

Abordamos a questão da linguagem do Surdo considerando a modalidade visogestual da língua de sinais, na qual os olhos são realmente as *janelas da alma e o espelho do mundo* (CARMO, 2007, p. 30), como uma forma de dizer o mundo, aquela do ser Surdo.

Ao contrário do sujeito ouvinte, que entra na linguagem pelo som, a cada movimento desenhado no vazio, o usuário da língua de sinais, espacializa a linguagem, coloca-se presente pela linguagem e na linguagem. Tal experiência gestual da linguagem pode ser pensada, inicialmente, nos termos utilizados por Heidegger (2004, p. 85) que a caracteriza como “aceno”:

[...] a mão vem sustentada por uma evocação que, oriunda do silêncio, convoca de longe e provoca para longe.

Assim, a visualidade tem papel fundamental na percepção do mundo pelo surdo, como podemos perceber no relato de A., quando expressa em língua de sinais, sua percepção sobre a chuva<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Ver Basbaum (2005, p. 33) “[...] Na sucessão dos instantes, meu movimento, meus gestos, confirmam ou não aquilo que os sentidos dispuseram a meu alcance; revelam-se diferentes aspectos desse cenário que partilho, e posso dizer que complemento isso ou aquilo, retomo ou mesmo reorganizo este todo percebido que é meu mundo.



Figura 2

(eu / proibido / ouvir som / capto olhos / vejo chuva / chover colorido<sup>30</sup>)

Essa maneira como A. expressa seu modo de perceber a chuva, remete, ao mesmo tempo, ao modo como o ouvinte experiencia o som produzido pela chuva e ao modo como ele próprio o faz: por meio da visão e da cor<sup>31</sup>.

Merleau-Ponty (2004, p. 26) aborda a visão a partir da pintura e da percepção do pintor e trata “o olho como janela da alma” (*idem*, p. 42). É a transferência do pensamento de ver à visão de fato. *Tudo o que se diz e pensa da visão faz dela um pensamento (ibidem. p. 30). A visão não como mera metamorfose das coisas, mas “a dupla pertença das coisas ao grande mundo e a um pequeno mundo privado. É um pensamento que decifra estritamente os signos dados no corpo.”*

Da mesma forma que o pintor retrata, na tela, sua percepção, o surdo faz do vazio sua tela. Traça cada detalhe de sua percepção e expressão. Assim, nossa glosa<sup>32</sup> não é fiel à sua percepção. Configura-se mais como uma mera transcrição literal, signo a signo, do que a expressão de sua expressão.

---

<sup>30</sup>Glosa com o objetivo de facilitar ao leitor a compreensão do relato em Libras. (Vide anexo em CD).

<sup>31</sup> Basbaum (*idem* p.245) “No domínio das ciências - psicologia, fisiologia e neurologia -, a sinestesia tem também uma curiosa e até fascinante história, já que desde o século XVIII há relatos descrevendo pessoas que, expostas a um estímulo relacionado a uma determinada modalidade sensorial, experimentam sensação em uma modalidade diversa; o mais comum parece serem casos de *audição colorida*, a tradução de um estímulo sonoro em imagens abstratas [...]”

<sup>32</sup>O termo “glosa” é utilizado para referir-se ao registro em língua escrita do discurso dos Surdos em Libras, podendo ser uma explicação, interpretação ou comentário.



A cada movimento que A. faz, é possível notar o direcionamento de seus olhos para o alto, localizando o céu de onde parte a chuva. Seu movimento com os dedos busca desenhar as gotas de chuva vibrantes, caindo, irradiando as cores. Vibra seus dedos em direção aos próprios olhos, como se desenhasse, no vazio, a refração da luz sob as gotas que lhe revelam as cores do espectro. Da mesma forma que, num gesto rápido, ele parece recolher o som que se aproxima do ouvido e o converte em imagem aos olhos<sup>33</sup>.

Nesse texto exposto por A., ele torna material, pela linguagem, o som e a luz, assim como o pintor faz em sua tela. Ele toca, recolhe e transforma som em luz.

Nessa descrição, revelamos nossa *interpretação* de sua expressão, e que voltaremos a discutir no decorrer de nosso trabalho, evidenciando questões da interpretação, transcrição e tradução, considerando a diversidade de modalidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Em “*O olho e o espírito*”, Merleau-Ponty (2004, p.87) resgata a obra “Lavadeiras”, de Renoir, e descreve como o pintor interpreta a água, de como a harmoniza, consigo mesmo, o simbolismo das manifestações da água, como o faz A. em Libras.

[...]. É possível fazer pintura olhando o mundo por que o pintor pensa encontrar nas próprias aparências o estilo que o definirá aos olhos dos outros, e julga soletrar a natureza no momento em que a recria.

---

<sup>33</sup> "É meu olhar que subtende a cor, é o movimento da minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (MERLEAU-PONTY. 1994, p. 288-9)

Dessa mesma forma, fizemos com a enunciação de A. Propusemos um estilo de texto, definindo aos olhos de outros leitores o que julgamos perceber, visualmente, da expressão de A. em Libras.

No exemplo de A., essa distinção entre a língua objeto e da linguagem que coloca o sujeito no mundo torna-se clara em dois momentos. Primeiro, A. faz sua *pintura* do mundo percebido e define, aos olhos dos outros, como ele, um surdo, pode ver a chuva, recriando-a como propõe Merleau-Ponty.

Posteriormente, na glosa de sua “fala” em Libras, e ao buscar *escrever* essa fala, assumimos o mesmo papel do pintor que pensa encontrar o estilo e define o texto de A. aos olhos dos outros. Dessa forma, temos a nossa interpretação replicada sobre a interpretação que A. faz da chuva. O corpo é o ponto de vista do mundo, ao mesmo tempo em que pertence a ele. A pessoa que fala, carrega consigo uma ação involuntária que se revela quando fala, como uma modalidade do corpo e não como uma operação do pensamento puro. Como diz Merleau-Ponty:

[...] realmente a comunicação fosse do todo da língua falada para o todo da língua ouvida, seria preciso saber a língua para aprendê-la... não pode ser o todo explícito e articulado da língua completa, tal como o registram as gramáticas e os dicionários. (MERLEAU-PONTY, 2004).

No exemplo de A., nota-se como o corpo percebe e expressa pelos olhos, o sentido, o vivido, que vai além da língua, além do visível. O movimento dos olhos, localizando a chuva, a expressão afetiva presente em seu olhar, o movimento das sobrancelhas, demonstram essa afetividade para com a chuva, quando converte som produzido em luz e cor.

A partir da visão, o mundo se inscreve nele, que os recria na língua de sinais, como o pintor o faz por meio de sua obra.

Assim, como já citado anteriormente, concordamos com Flusser (2004, p.35) quando afirma que a língua *forma e governa nossos pensamentos, uma identidade entre língua e pensamento* consoante com Bakhtin (2002, p. 112) para quem *a expressão organiza a atividade mental* da mesma forma em que encontramos nas palavras de Vygotsky (1987, p. 104):

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala<sup>34</sup> ou de um fenômeno do pensamento.

Nesse percurso, vale destacar que o signo ideológico e linguístico é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN, p.44), apontando para o direito aos surdos à educação bilíngue.

A partir do universo teórico adotado, o papel da língua é fundamental na constituição da subjetividade / identidade surda, na qual as discussões de Silva (2000, p. 78) marcam o sentido da diferença como resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, no *processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais, como a identidade*.

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.(*idem*)

A língua é apontada por Flusser como instrumento no qual se encerra a sabedoria da raça humana. Liga-nos ao passado e ao futuro, formando e governando nossos pensamentos:

---

<sup>34</sup> Destaque nosso. Compreendemos nesse contexto a fala não somente sob o aspecto da emissão vocal (oralização), mas de expressão do pensamento, podendo ocorrer pela língua de sinais.

[...] será necessário, considerar a língua tal como se desenrola dentro da nossa mente, formando e governando todos os nossos pensamentos. Surgirá a suspeita, e mais que mera suspeita, da identidade entre língua e pensamento. (2004, p.35)

Portanto, afastamo-nos da abordagem fonológica da língua, da face sonora do signo linguístico, que ocupa um lugar de destaque na linguística estrutural contemporânea, à qual Bakhtin faz oposição, da visão monológica da língua, presentes nas correntes teóricas do objetivismo abstrato<sup>35</sup>, marcado pela obra de Saussure, e do subjetivismo idealista<sup>36</sup>, marcado pelo pensamento de Humboldt<sup>37</sup>, que não concebem a natureza ideológica da linguagem.

Tal estudo (**fonológico**)<sup>38</sup> muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. (BAKHTIN, 2002, p. 69).

Muitas vezes, o signo linguístico não é sonoro, mesmo para pessoas ouvintes, como, por exemplo, numa situação em que a pessoa responde com o silêncio. É a ausência de signo sonoro, mas com a presença de um signo linguístico. Acreditamos que, da mesma forma que, na fala, o silêncio se faz signo linguístico, na escrita, o espaço em branco entre uma palavra e outra, também o vazio assume função de signo

<sup>35</sup> Bakhtin (2002, p. 103) levanta alguns pontos essenciais tratados pelo objetivismo abstrato, como: o fator *normativo* e *estável* que prevalece sobre o caráter *mutável*; o *abstrato* prevalece sobre o *concreto*; o *sistema abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*; as formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto; a *reificação* do elemento linguístico isolado substitui a *dinâmica* da fala; a *univocidade* da palavra mais do que *polissemia* e *plurivalência vivas*; representação da linguagem como *produto acabado* e incapacidade de compreender o *processo gerativo interno* da língua.

<sup>36</sup> Para Bakhtin (*idem*, p. 109) o subjetivismo individualista só leva em consideração a fala. Para ele, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo. [...] A enunciação é de natureza social.

<sup>37</sup> Muito embora Bakhtin censure, em Humboldt, tal suposto "subjetivismo idealista", parece justo reconhecer que o linguista alemão foi um dos primeiros a acolher o modo como a língua determina aquilo que pode ser expresso por meio dela. Como mostra essa citação que Heidegger ("Língua", pg 31) faz de Humboldt: "Quando na alma desperta verdadeiramente o sentimento de que a língua não é simplesmente um meio de troca com vista ao acordo recíproco, mas que ela é um verdadeiro 'mundo' que o 'espírito' é obrigado a pôr entre si os objectos pelo trabalho interno da sua força, então ela (a alma) está no bom caminho para se encontrar sempre mais nela (a saber, na língua como mundo) e a investir-se nela."

<sup>38</sup> Acréscimo nosso.



linguístico. Esse aspecto do espaçamento da escrita, que retomaremos mais adiante em nosso trabalho, é abordado por Bajard<sup>39</sup> (2007, p.17) ao discutir a “fonologização” da língua escrita.

Bakhtin (2002, p.33) aponta o signo ideológico<sup>40</sup> não como reflexo ou sombra da realidade, mas como fragmento da realidade.

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Essa realidade vem por meio dos sentidos, como bem trata Flusser (2004, p. 41), um cosmos a que chamamos de “língua” – *um sistema de símbolos apontando para algo, significando algo, procurando algo* e, ao organizar-se no intelecto, denominamos “pensamento”, portanto, matéria-prima do intelecto, *“produto e produtor da língua”*.

Tal compreensão da língua está presente, também, nas palavras de Sacks, ao tratar o uso da língua de Sinais pelos Surdos:

Os sinalizadores tendem a improvisar, a brincar com sinais, a inculcar na sinalização todo seu humor, imaginação e personalidade; portanto, a sinalização não é apenas a manipulação de símbolos de acordo com as regras gramaticais, mas também, de forma irredutível, a voz do sinalizador – uma voz com uma força especial, porque se manifesta, imediatamente, com o corpo. ...O corpo e a alma do sinalizador, sua identidade humana singular, expressam-se no ato de sinalizar. (SACKS, 1990: 138).

---

<sup>39</sup> Élie Bajard, doutor em linguística, formador de professores no ensino fundamental no campo da língua materna e da língua estrangeira, assim como na área da imagem. Antes de atuar no Brasil, trabalhou na França e na Argélia. Coordenou uma equipe de pesquisa sobre a aprendizagem da escrita junto ao *Institut National Recherche Pédagogique* e participou do grupo de pesquisa *Théâtre et Pédagogie* no *Institut d'Etudes Théâtrales da Université de Paris III*. (2001. p. 118). Construiu sua experiência no campo da aprendizagem da escrita com crianças ouvintes, no entanto, consideramos suas contribuições pertinentes ao universo da criança surda.

<sup>40</sup>Signo linguístico e signo ideológico, ver Bakhtin, p.32. “[...] o que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (p. 47)

Ao falar sobre *improvisar, brincar, incutir humor*, imaginação, Sacks indica que não podemos nos remeter só à língua, mas a toda cultura que se dá na linguagem e vice-versa. A linguagem é instrumento, que lança o indivíduo no mundo que este vive e experimenta.

Desse modo, é imprescindível considerar o acesso à língua de sinais pela criança surda o mais cedo possível, oferecendo a ela uma vivência *estruturante* com Surdos usuários da língua de sinais, seus pares linguísticos. É isso que vai garantir sua apropriação da linguagem a partir da prática significativa da língua de sinais. Como afirma Bakhtin (2002, p. 70), “[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua...”, e cada indivíduo “irá destacar-se como ser único ao usar a língua ou as línguas das quais se tenha apropriado” (BICUDO e ESPÓSITO, 1997, p. 104)

É isso, enfim, que nos ensina Merleau-Ponty, conforme Bicudo e Espósito (*apud*, 1997, p. 98)

[...] a linguagem forma-se em meio ao mundo e a este se dirige, numa relação dialética constante. A linguagem, então, só pode se dar porque o homem busca algo, porque tem a possibilidade de adquiri-la e por que está num mundo lingüístico que lhe desperta a atenção. Há sempre uma troca e uma transformação.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### METODOLOGIA

Nosso trabalho tem por finalidade discutir o processo de letramento do Surdo mediado pelas linguagens tecnológicas. Para tanto, abordar a percepção do sujeito Surdo, a constituição de sua subjetividade a partir de sua experiência com e na língua de sinais é fundamental.

Em nosso trabalho, buscamos tratar o Surdo por inteiro, refutando a abordagem fragmentada que marca a história dessa comunidade que, durante longo período, enfatizou o que “falta” – a audição - e hoje se direciona à outra parte que “possui” – a visão.

Sem dúvida alguma, a visão é, realmente, um sentido privilegiado para o Surdo, mas pretendemos considerar a percepção - o fenômeno da percepção a partir de suas experiências, a partir do vivido para além da simples visualidade e do visível.

Apesar de a visualidade desempenhar papel significativo em nosso trabalho, consideramos necessária certa cautela diante da abordagem da pedagogia visual<sup>41</sup> que vem sendo proposta como meio inusitado de significação do mundo pelo surdo, evitando o reducionismo às possibilidades do percebido pelo Surdo.

Dessa forma, adotamos, como metodologia de nossa pesquisa, a abordagem fenomenológica, que concebe a linguagem atrelada ao corpo.

---

<sup>41</sup> QUADROS, R. M. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf) acesso em 19/01/2009.



Nossa escolha reside na perspectiva da pesquisa qualitativa, a partir da observação participante, partilhando com os sujeitos diversas experiências no curso de nossas atividades cotidianas que pretendemos apresentar em nosso trabalho, como delineado por Moreira (2002, p. 50-51)

É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito.

[...] Os investigadores que pretendam realizar estudos sobre a experiência vivida de seres humanos devem ser sensíveis [...]

[...] interpretar entidades que, por sua vez, interpretam o mundo em que vivem. Os objetos estudados pelas ciências sociais, ou seja, as pessoas e suas atividades, não apenas são agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas.

Para a realização deste trabalho, levamos em conta situações rotineiras vividas pelo pesquisador e pelos sujeitos surdos, sopesando os processos sociais e educacionais nos quais o pesquisador se encontra imerso, com livre trânsito e interagindo com os sujeitos nesse ambiente bilíngue, considerando a naturalidade do espaço social que constitui a escola e as situações de escolarização formal.

Dessa forma, acreditamos obter elementos relevantes para nossas discussões.

#### *DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA*

O presente projeto de pesquisa envolve alunos e professores Surdos da Fundação de Rotarianos de São Paulo, instituição filantrópica que desenvolve suas atividades educacionais com crianças surdas desde 1977, por meio da Escola para Crianças Surdas Rio Branco.

A instituição iniciou suas atividades, atendendo crianças e jovens deficientes auditivos provenientes de famílias de baixa renda, buscando a escolarização e a oralização.

Há 10 anos, a escola dispõe de prédio próprio no *campus* Granja Vianna, localizado na Rodovia Raposo Tavares, 7.200, em Cotia - São Paulo, onde atende, aproximadamente 70 crianças surdas, oriundas de famílias ouvintes, em grande maioria.

A escolarização abrange duas turmas de Educação Infantil - Jardim I e Jardim II - e cinco turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano<sup>42</sup>, tendo uma turma por ano/série, com média de 10 alunos por classe.

A instituição desenvolve, atualmente, suas atividades a partir da abordagem educacional bilíngue para Surdos, que concebe a língua brasileira de sinais – Libras como língua natural do Surdo, portanto sua primeira língua, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda, abordagem essa que discutiremos mais adiante, em nosso trabalho.

A trajetória de atuação da instituição não foi sempre pela abordagem educacional bilíngue, tendo iniciado suas atividades ainda buscando a oralização. Precisar a data de início dessa perspectiva bilíngue para surdos é difícil; no entanto, a contratação do primeiro professor surdo em 1999, usuário nativo da língua de sinais, pode ser considerada como um marco nessa mudança de paradigma educacional.

---

<sup>42</sup>A instituição optou pela adequação progressiva às regulamentações legais, na qual o grau “Pré-Escolar” passa a integrar o ciclo de 09 anos do Fundamental, denominado 1º ano. Para facilitar ao leitor, registramos considerando a nova nomenclatura *ano* em lugar de *série* e Ensino Fundamental de nove anos.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho educativo, a instituição tem oferecido a essas crianças o encontro natural com a língua de sinais, a cada ano mais intensa e precocemente, contando com uma equipe de profissionais ouvintes e Surdos, usuários fluentes em língua de sinais.

A partir de 2001, a escola implantou o Programa de Estimulação do Desenvolvimento – PED, com o objetivo de atender bebês surdos de 0 a 03 anos, visando ao desenvolvimento da linguagem e à aquisição da língua de sinais para sua futura escolarização a partir de encontros semanais com surdos adultos como referencial linguístico e identitário, para as crianças e seus familiares.

O modelo educacional adotado busca valorizar as possibilidades dos Surdos e respeitar sua diversidade linguística; para isso, dispõe as carteiras dos alunos em semicírculo nas salas de aula, favorecendo o acesso à comunicação visual-gestual por todos os alunos.

A escola oferece currículo similar à escola regular, garantindo ao aluno o direito à sua diversidade linguística, contando com aulas de (e em) Libras - como primeira língua, língua portuguesa - como segunda língua -, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística e Informática, conforme consta no Plano Escolar, atendendo à Base Curricular Nacional.

	Componentes Curriculares	Nº de aulas semanais							
		Jardim I	Jardim II	1ºano/9	2ºano/9	3ºano/9	3ª	4ª	
Base Curricular Nacional	Língua Portuguesa (Linguagem)	7	7	7	7	7	7	8	
	Artes (Educ. Artística, Música, Artes Cênicas etc.)	2	2	2	2	2	2	2	
	Educ. Física (Movimento)	2	2	2	2	2	2	2	
	Ciências	2	2		2	2	2	2	
	Matemática	4	4	6	7	6	6	5	
	História	-	-		2	2	2	2	
	Geografia	-	-		1	2	2	2	
	Conhecimento de Mundo (Natureza e Sociedade)	4	4	4	-	-	-	-	
	Parte diversificada	Libras	1	1	1	1	1	1	1
		TECNOLOGIA EDUCACIONAL	1	1	1	1	1	1	1
Total de BNC		25	25	25	25	25	25	25	

A partir do 1º ano do Ensino Fundamental é oferecida aos alunos a ampliação da carga horária, denominada Horário Complementar, com atividades obrigatórias para o desenvolvimento de Projetos de Trabalho (4h/aula semanais), envolvendo pesquisas a partir do interesse dos alunos e atividades lúdicas e raciocínio lógico-matemático por meio de jogos matemáticos (4h/aula semanais). Há também a ampliação da parte diversificada da base curricular nacional com atividades opcionais como Teatro (2h/aula semanais), Atividades Recreativas (2h/aula semanais), Arte-Reflexão (2h/aula semanais) e Dança (2h/aula semanais).

A escola conta com Recepção, 05 salas de aula, com mobiliário adequado aos alunos e professores, 01 sala de Artes, 01 quadra poliesportiva coberta, 01 Biblioteca, 01 laboratório de Informática, 01 Brinquedoteca, 01 sala Multimeios<sup>43</sup>, 01 sala de Coordenação de Unidade, 01 sala de Coordenação Pedagógica, 01 sala de professores, 01 sala equipada para edição de vídeo, além de 02 banheiros (masculino e feminino) para alunos e 02 para funcionários (masculino e feminino).

Todas as salas de aula dispõem de computador com *data-show* e tela de projeção, possibilitando maior ênfase na abordagem visual do programa curricular, oferecendo vídeos, textos e imagens para maior compartilhamento das discussões. Atualmente, as salas de aula estão em processo de instalação de *eBeam*<sup>44</sup>, ampliando, ainda, as possibilidades de uso da tecnologia e interatividade.

---

<sup>43</sup>Nesse espaço, são atendidos bebês surdos de 0 a 03 anos de idade, que participam do Programa de Estimulação do Desenvolvimento, contando com brinquedos, jogos, TV, vídeos em Libras e materiais diversos para a estimulação.

<sup>44</sup>Solução de tecnologia portátil que transforma o quadro branco em lousa digital interativa (novembro de 2008).

## CAPÍTULO TERCEIRO

### LETRAMENTO BILÍNGUE

#### *EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS*

Na educação de surdos há definições e modalidades bilíngues distintas, que envolvem, inclusive, a modalidade oral da língua portuguesa. Porém não serão tratadas nesta pesquisa como parte de nosso problema, visto que adotamos, como ponto de partida, uma visão socioantropológica do sujeito Surdo, membro de uma minoria linguístico-cultural.

Assim posta, a perspectiva educacional bilíngue para Surdos adotada por nós concebe a língua brasileira de sinais – Libras<sup>45</sup> -como primeira língua, caracterizada por sua modalidade viso-gestual, e a segunda, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

Tal perspectiva estende-se para além do ideário pedagógico da escola, avançando numa política bilíngue de práticas e de significações, de respeito às diferenças, de confronto com a realidade cultural e linguística do surdo, não se restringindo aos parâmetros de normalidade orgânica e desvinculando o referencial do viés da deficiência e da visão clínica de reabilitação.

O movimento bilíngue na educação de Surdos é, ainda, um movimento jovem, mas que valoriza as possibilidades do sujeito, concebendo a surdez em seus aspectos

---

<sup>45</sup>Parágrafo único da LBI 10.436, de 24 de abril de 2002 - “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”



sociais, linguísticos e culturais de perceber e interagir com o mundo a partir de suas potencialidades visuais.

Esse enfoque sociocultural vem ganhando apoio científico, em autores como Jokinen<sup>46</sup> (1999, p. 108), que aponta os resultados surpreendentes obtidos em países nórdicos a partir desse modelo, quando comparados com resultados da educação oral. Do mesmo modo, as pesquisas de Ramos<sup>47</sup> apresentam a mesma característica referente ao movimento em direção à utilização das línguas de Sinais na educação dos surdos em países como Austrália, Rússia, Alemanha, Holanda, França, Espanha, Suíça, Itália, Dinamarca, Suécia, Argentina e Venezuela.

A visão sociocultural alinhada aos princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos, as recomendações da ONU e a Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994), consideram normais as diferenças humanas, oportunizando ao surdo acesso à educação em sua língua nacional de sinais, devido às suas necessidades particulares de comunicação.

Segundo Skliar (1999, p. 12), há que separar a educação especial e educação de Surdos, objetivando a profundidade política, considerando, também, mecanismos e relações de poder, de conhecimento dentro e fora da proposta pedagógica. Bakhtin (2002: 96) nos leva a compreender melhor essa proposição, pois considera como *um dos erros mais grosseiros a separação da língua de seu conteúdo ideológico*.

---

<sup>46</sup>Líder Surdo, pedagogo, pesquisador, especialista na área da linguística (língua gestual). <http://www.markkujokinen.org/en-GB/> acesso em 14/06/2008.

<sup>47</sup>ver RAMOS, C. R. "LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros". <http://www.editora-arara-azul.com.br/Artigos.php>

Além disso, vale, também, lembrar que o signo ideológico e linguístico é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (*idem*, p.44).

Apesar dos movimentos de resistência dos surdos contra a forte influência dos pressupostos do Congresso de Milão (1880), essas imposições permaneceram até meados dos anos 1980, quiçá até os dias de hoje.

Alguns relatos de professores que atuaram nesse período repressivo revelam que os sinais jamais desapareceram por completo, conforme cita Ramos<sup>48</sup>:

[...] feitos por debaixo da própria roupa das crianças ou embaixo das carteiras escolares ou ainda em espaços em que não havia fiscalização. É evidente, porém, que um tipo de proibição desses gera prejuízos irrecuperáveis para uma língua e para uma cultura.

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, os resultados apresentados pela perspectiva oralista de educação são dramáticos em relação às conquistas educacionais dos Surdos e no grau de instrução, tendo como uma das consequências a dificuldade de competir no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante da perspectiva oralista é o exaustivo trabalho de oralização, que tem resultados bastante limitados na maioria dos casos. Segundo Quadros (1997) os Surdos acabam por compreender apenas 20% da mensagem e sua emissão oral não é inteligível por pessoas não habituadas ao convívio com Surdos, mesmo contando com um intenso trabalho clinicoterapêutico.

Tal investimento, além dos longos anos de dedicação, cria uma grande expectativa, depositada tanto pela família, quanto pelo próprio sujeito e pelos profissionais que

---

<sup>48</sup>ver RAMOS, C. R. "LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros". <http://www.editora-arara-azul.com.br/Artigos.php>

atuam junto ao surdo, e pouco contribui para sua integração social - uma visão mítica de *equalização da diferença*.

O desenvolvimento da língua oral / falada em crianças surdas mostra uma grande ênfase no trabalho clinicoterapêutico, sistemático e formal, pautado na supressão da língua de sinais, inviabilizando a expressão e a capacidade natural para a linguagem.

Muitas práticas pedagógicas, num desvio, voltavam-se ao trabalho intenso de oralização da criança, na qual o aspecto discursivo não dispunha de relevância, mas de valorização léxica numa perspectiva reducionista da língua. Práticas incansáveis de treino de leitura oro-faciais, aproveitamento de resíduos auditivos e discriminação auditiva estavam presentes nas práticas pedagógicas.

Nos trabalhos de Vygostky (1987, p. 47), encontramos pesquisas sobre a memorização de palavras e sua associação a objetos, como uma ação que não leva à formação de novos conceitos.

Ainda discutindo esse reducionismo da língua, é necessário considerar que pensamento e palavra não são equivalentes como aponta Merleau-Ponty (1990 *apud* CARMO, 2000, p. 99),

[...] a comunicação pressupõe um sistema de correspondência tal como o que é dado pelo dicionário, mas ainda vai além, e é a frase que dá sentido a cada palavra; é por ter sido empregada em diferentes contextos que a palavra pouco a pouco se carrega de um sentido que não é absolutamente possível fixar.

Assim, esse trabalho educacional que se restringiu ao ensino de vocábulos isolados, fragmentando o discurso e o pensamento, com o objetivo de se conseguir sua vocalização, cai por terra.

Vygotsky (1987, p. 71-72) aponta:

[...] Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; [...] A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Esses apontamentos de Merleau-Ponty e Vygotsky sustentam, ainda mais, nossa visão da aprendizagem da segunda língua a partir da experiência e do vivido, pois, somente dessa forma, os conceitos ganham real significado pela experiência e pela linguagem.

Diversos autores como Ferreira Brito (1990) e Skliar (1999), assinalam o oralismo como a imposição linguística de uma maioria sobre a minoria, que envolve questões tanto educacionais quanto sociais.

Skliar (1999, p. 8) denomina tais processos como *ouvintização*, tanto no que diz respeito ao currículo escolar como à desvinculação de “escola para Surdos” da “comunidade surda”.

Esse quadro de ouvintização do currículo, apesar das leis e decretos recentes, mostra-se presente, também, no trabalho de Souza (2001, p. 25)<sup>49</sup> ao afirmar que:

[...] tanto o texto didático como os PCN se inscrevem na mesma formação discursiva: fabricam o mesmo sujeito surdo (entendido como deficiente) e definem a educação como um processo que pode conduzi-lo às proximidades da normalidade ouvinte.

Diante desse difícil quadro, surge a possibilidade de uso de sinais nas atividades desenvolvidas junto a Surdos.

---

<sup>49</sup>Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, UNICAMP. Acesso em 21/10/2008. [http://f1.grp.yahoofs.com/v1/UNL9SPQmKKbdbq86q7OOShkWJ71D4zXhwTtCT0612Ki7FSIFeTVcZbhrZO\\_hwjoLkywKM9m-8cnUHv6DwL2cPHf3ldih\\_g/lpsurdos.pdf](http://f1.grp.yahoofs.com/v1/UNL9SPQmKKbdbq86q7OOShkWJ71D4zXhwTtCT0612Ki7FSIFeTVcZbhrZO_hwjoLkywKM9m-8cnUHv6DwL2cPHf3ldih_g/lpsurdos.pdf)

Nessa nova perspectiva de uso dos sinais, ainda não se estabelece a visão de língua e nem mesmo a visão dessa como constitutiva de subjetividade / identidade surda, mas os sinais como meio de comunicação da criança. Os sinais são empregados pelos profissionais no contato com o surdo, entendendo o sinal como acesso ao português, um sistema artificial, denominado *português sinalizado*, um movimento marcado pela preocupação em comunicar (QUADROS, 1997).

Essa visão da identidade e da diferença é apontada por Silva (2000, p. 76) como um processo no qual

[...] elas são o resultado de atos de criação lingüística. [...] A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Professores ouvintes, assim como os fonoaudiólogos, prosseguiam falando e sinalizando concomitantemente. A comunicação bimodal ainda carrega a possibilidade de oferecer a oralidade somada à significação presente no sinal.

Por volta dos anos 1980, apesar da possibilidade de uso dos sinais<sup>50</sup> por muitos, denominado como *língua de sinais*, esta, na prática, não possui *status* de língua. Os sinais ainda são utilizados como apoio ao acesso à língua majoritária, o que ainda mantém, de forma implícita, a visão de deficiência, traço marcante da perspectiva oralista: a manutenção do estigma da incapacidade, na qual um defeito particular deve ser corrigido.

---

<sup>50</sup>A língua brasileira de sinais só passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, como um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, das comunidades de pessoas surdas do Brasil a partir de 2002, com a LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.



Esse movimento, conhecido como Bimodalismo, apesar de não apresentar resultados positivos de imediato, abre as portas para uma nova visão, a visão de respeito à diferença.

Nesse período de transição, a comunidade surda encontra espaço de disseminação da língua de sinais e vive uma mudança de papel, antes determinado pelos ouvintes, e assume, então, a constituição de sua subjetividade por meio de sua língua e cultura.

Essa mudança se deve ao reconhecimento de sua diferença linguístico-cultural.

A participação de usuários nativos de língua de sinais torna-se fundamental para o enriquecimento dos espaços discursivos, principalmente no âmbito educacional.

Muitos educadores ouvintes que atuam em escolas para Surdos buscam ampliar seu conhecimento em língua de sinais, com o objetivo de favorecer os espaços discursivos em sua prática pedagógica. Mas, aos poucos, a presença de um referencial nativo de Libras torna-se valorizado e fundamental dentro da escola.

Esse Surdo, usuário nativo da língua de sinais, é tomado como referencial na comunidade e seu estigma, a surdez, lhe confere uma nova carreira, um novo papel social, a representação de sua comunidade (GOFFMAN, 1988, p. 34).

Outra de suas tarefas usuais é a de aparecerem como “oradores” perante diversas platéias de normais e estigmatizados; elas apresentam o caso em nome do grupo, fornecem um modelo vivido de uma realização plenamente normal; são heróis da adaptação, sujeitos a recompensas públicas por provar que um indivíduo desse tipo pode ser uma boa pessoa.

Apesar da corrida pela fluência, pela proficiência, domínio e riqueza de vocabulário da língua visogestual por um ouvinte, porém, não são suficientes.



Nesse movimento, os ouvintes buscam a aceitação e apoio dos Surdos nessa atuação, como informados (*idem*), indivíduos que atuam num lugar de trabalho no cuidado com o atendimento das necessidades do estigmatizado como em ações empreendidas pela sociedade em relação a eles. (*ibidem*, p. 37)

[...] há um conjunto de indivíduos dos quais o estigmatizado pode esperar algum apoio: aqueles que compartilham seu estigma e, em virtude disto, são definidos e se definem como seus iguais. O segundo conjunto é composto – tomando de empréstimo um termo utilizado por homossexuais – pelos “informados”, ou seja, os que são normais mas cuja situação especial levou a privar intimamente da vida secreta do indivíduo estigmatizado e a simpatizar com ela, e que gozam, ao mesmo tempo, de uma certa aceitação, uma certa pertinência cortês ao clã.

O encontro com o referencial linguístico, a identificação, vai muito além da fluência do ouvinte nessa língua. Para ele, é a segunda língua, ele é o *informado* que precisa ser aceito pela comunidade.

Marcushi (2000, p. 35) afirma que *a cultura se molda na língua, mas conhecer uma não equivale a conhecer a outra*, o que reforça a necessidade do encontro de crianças surdas com usuários nativos da Libras mais experientes, que acreditamos consoante com os fenômenos sociais de que tratam Maturana e Varela<sup>51</sup> (2001, p. 214).

Essa mesma perspectiva é apontada por Bakhtin (2002, p. 108):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

---

<sup>51</sup> “Toda vez que há um fenômeno social há um acoplamento estrutural entre indivíduos. Portanto, como observadores podemos descrever uma conduta de coordenação recíproca entre eles. Entendemos como **comunicação** o desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados que se dá entre os membros de uma unidade social. [...] Assim, o peculiar da comunicação não é que ela resulte de um mecanismo distinto dos demais comportamentos, mas sim que ocorra no domínio do acoplamento social.” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 214-215)

Nascemos imersos em relações sociais que se dão na linguagem e, no caso da grande maioria das crianças ouvintes, ocorrem em língua materna. Apesar dessa imersão da criança ouvinte em diversos ambientes de linguagem - iniciada pela família, seu primeiro grupo social, que oferece um rico ambiente linguístico -, a escola ainda desempenha uma árdua tarefa no trabalho com a língua materna.

Em vários países, há dedicação por parte de diversos pesquisadores na busca por melhores resultados nas práticas educacionais relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna, como apontado por Gagné (2002, p. 194), na qual a linguagem é objeto e objetivo de aprendizagem, como ferramenta privilegiada.

Bagno (2002, p. 23) discute o olhar sobre a *língua dentro de uma realidade histórica, cultural e social*, em que ela se situa no plano concreto para os usuários dessa língua, *que se servem dela e dos quais ela é parte integrante*.

Filhos de ouvintes em grande maioria, as crianças que nascem surdas ou adquirem a surdez no período denominado pré-linguístico, permanecem imersas em relações sociais na presença de uma língua inacessível.

Alguns Surdos, com maior sorte, conseguem, com o ingresso na escola para Surdos - ainda denominada, na maioria dos casos como *especial* - conviver com seus pares, despertando para um novo ambiente de linguagem. Assim, distinção apontada por Skliar entre escola especial e escola para Surdos, torna-se mais evidente em nosso trabalho.

Apesar de haver, nos dias de hoje, ainda presente, uma cultura de oralização na educação de Surdos, na qual o enfoque clínico acaba por desviar o foco da escola de sua real tarefa e aproveitamento desse rico ambiente de linguagem, há, por outro

lado, uma crescente busca por oportunizar o ambiente linguístico necessário ao desenvolvimento natural da criança surda, pois, como Bakhtin afirma (2002, p. 112), é a “*expressão que organiza a atividade mental, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica*”.

A presença de referenciais linguísticos competentes, tanto no encontro com outras crianças surdas mais experientes, como na presença de educadores Surdos usuários da Libras, oportunizam condições reais de enunciação, em uma *situação social mais imediata (idem)*.

Alguns indagariam sobre a mudança de paradigma, visando à educação inclusiva, e que a escola *especial* é um espaço de segregação, acreditando que a inclusão se faz, simplesmente, colocando as pessoas ocupando os mesmos espaços e ambientes, sem considerar a diversidade linguística.

Questionamos se, desse modo, não consolidamos a exclusão com nova roupagem, considerando as afirmações de Bakhtin (2002 p.70):

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, [...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural não produzirão um ato de fala.

Destaco, aqui, um trecho da Declaração de Salamanca que nos dá o aporte nessa discussão.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os Surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos Surdos e das pessoas surdas/cegas, a

educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.<sup>52</sup>

Os resultados bem-sucedidos em países como Dinamarca e Suécia, expostos por Mahshie (1995, p. xxviii),

[...] apontam para políticas de respeito à criança surda, de sua condição bilíngüe, objetivando maior sucesso escolar e social, bem como para o crescente avanço em suas competências lingüísticas, cognitivas e sociais, além da possibilidade de acesso aos conteúdos curriculares e expansão de suas oportunidades de socialização, como cidadãos integrados à sociedade, e não baseados em suas experiências de língua oral<sup>53</sup>.

Assim posto, oportunizar o mais cedo possível à criança surda um ambiente de trocas lingüísticas entre pares, principalmente na educação básica, é de suma importância. Como mostra Gagné (2002, p. 181), a língua é fator-chave da existência e da definição das comunidades, pois, além de seu papel de suporte, é elemento catalisador da cultura e valores de uma coletividade.

Portanto a educação bilíngüe para Surdos na qual acreditamos distancia-se muito da visão de escola especial<sup>54</sup>, mas da escola como ambiente de cultura e linguagem, principalmente para Surdos provenientes de famílias ouvintes.

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2002, p. 108)

---

<sup>52</sup> <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 18/01/2009

<sup>53</sup> Tradução nossa.

<sup>54</sup> O termo “escola especial” remete ao atendimento educacional a portadores de algum tipo de deficiência



## LÍNGUA E VISUALIDADE<sup>55</sup>

Ao situar, brevemente, de qual lugar falamos - o lugar da linguagem, acreditamos que, diante da perspectiva bilíngue fica explícita a presença de duas línguas e suas respectivas culturas e cabe-nos avançar em nossas proposições sobre a segunda língua considerando sua modalidade escrita, por conseguinte sua abordagem visual.

O universo da produção visual é cada vez mais intenso na cultura ocidental diante das tecnologias digitais de produção de imagens. Dessa forma, concordamos com BASBAUM (2006) ao explicitar que

[...] cultura de orientação visual que se consolidou após a invenção da imprensa – e, a partir de Merleau-Ponty, poderíamos mesmo sugerir que a escrita alfabética e, portanto, a própria imprensa, já fora uma explicitação da primazia da visualidade”.

A língua portuguesa é uma das línguas nacionais deste país, bem como a Libras<sup>56</sup>, e, desse modo, carregada de cultura desse povo, cultura essa **em** que os brasileiros, inclusive os Surdos, estão imersos. Portanto, pensar a visualidade da escrita na qual “o olhar pode abraçar um considerável número de dados e, a partir da imagem global que constrói, oferecer ao cérebro possibilidades de tratamento instantâneo [...]” (JACQUES BERTIN *apud.* BAJARD, 2001, p.18) leva-nos a pensar o texto como imagem, da mesma forma que pensamos a imagem como texto. A exemplo disso, apresentamos uma mensagem de *e-mail* que circulou na web e é texto publicitário do

---

<sup>55</sup> O presente capítulo foi apresentado no **Congresso Internacional de Bilinguismo: Educação de Surdos – Perspectivas e Práticas** < <http://www.ecs.org.br/site/bilinguismo/Programa.aspx>> e publicado no livro *Educação para Surdos: práticas e perspectivas*. Ed. Santos – p.161- 187 como parte integrante da presente pesquisa.

<sup>56</sup> LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Acesso em 01/06/2008. <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&Itemid=456>>

*National Geographic Channel*<sup>57</sup>, que circula na web em outros idiomas<sup>58</sup> como inglês e espanhol.

SEUGNDO AS PESQUIASS, NÃO IPMOTRA A ODREM DAS  
LERTAS DE UMA PALARVA DSEDE QUE A PIRMIREA E A  
ÚTLIMA LERTA ESTAJEM NO LGUAR COERRTO.

ITSO SE DVEE AO FTAO DE QUE A MNETE HUAMNA NÃO LÊ  
CDA A LERTA SEPRADAMEANTE E SIM A PALAVRA CMOO  
UM TDOO.

Nesse exemplo, a leitura é possível por um processo não de associação fonética, mas de uma associação da imagem da palavra. Dessa forma, acreditamos que esse deve ser um dos caminhos possíveis de letramento do surdo, sem passar pelo processo alfabético e fonológico da língua escrita.

Apesar dos imensos conflitos e, quiçá, sofrimentos vividos por muitos Surdos ao longo dos anos na relação com a língua escrita, suscitar hipóteses sobre práticas efetivas de experiência dessa língua e cultura, consideramos a língua portuguesa escrita como imagem a ser “lida” e “significada”.

As práticas educacionais se fazem “na” linguagem e “pela” linguagem, da experiência de cada um, do vivido e significações estabelecidas, como já tratamos anteriormente.

---

<sup>57</sup>NATIONAL GEOGRAPHIC CHANNEL. Exibido em 24/05/2008.

<sup>58</sup>[http://www.youtube.com/watch?v=aGowCojcl\\_4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=aGowCojcl_4&feature=related)  
<http://www.youtube.com/watch?v=pG-27xclZZw&feature=related> – acessos em 01/06/2008.



Nossa argumentação sobre o letramento do Surdo se inicia na justificativa pela escolha terminológica, teórico-conceitual em relação à aquisição da segunda língua.

Partimos da perspectiva de aquisição da segunda língua como processo e, portanto, optamos pelo termo **letramento** do Surdo, em detrimento do termo **alfabetização**, concebido tradicionalmente, no senso comum.

Soares (2001, p. 47) trata a distinção entre alfabetização e letramento, que aqui destacamos

ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Reiterando nosso pensamento, Bajard (2007, p. 10) assinala que a

[...] abordagem do processo de alfabetização se reflete na proposta recente do método fônico, que pretende proporcionar acesso ao sentido apenas depois da decodificação, reativando uma visão tradicional do ensino.

O método fônico de alfabetização, por exemplo, baseia-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras), inviável para o Surdo, o que confirma nossa busca por outra abordagem.

Bagno (2002, p.53) resgata as discussões entre alfabetização e letramento a partir da perspectiva da criança ouvinte e afirma que “nenhum projeto educacional pode se contentar, simplesmente, em ensinar a ler e a escrever”, mas criar “condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura”.

Nosso anseio está em superar a aquisição do código alfabético. Apesar de diversos autores defenderem a alfabetização como o aprendizado formal do código alfabético e das práticas sociais de leitura e escrita, e que, em muitos países, não há a distinção entre “alfabetizar” e “letrar”, no Brasil, há, no senso comum, tanto em espaços



Figura 3

educacionais como entre leigos, a alfabetização compreendida como “ensinar a ler e escrever” e em período predeterminado para seu início e fim. Não raramente,

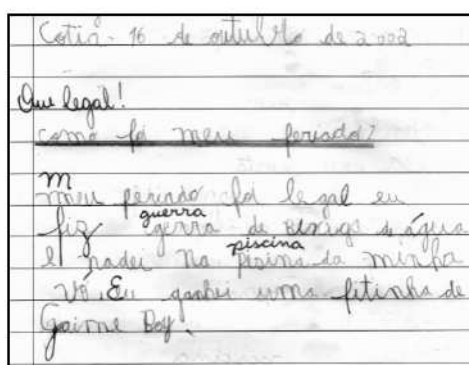


Figura 4

encontramos educadores se autodenominando como professores alfabetizadores. Tal declaração esboça a visão subliminar de que esse processo tem começo, meio e fim,

ou seja, finito, além de delimitar os atores do processo: quem alfabetiza e quem é o alfabetizando.

A seguir, apresentamos um exemplo de hipóteses de escrita de uma criança ouvinte realizada no mês de maio e outra no mês de outubro. É possível notar que, nesse intervalo de tempo, seu processo de *alfabetização* ou de uso do *código alfabético* avança, significativamente, em relação à construção de palavras e frases “legíveis” (compreensíveis) no âmbito da língua portuguesa, já que ela constrói suas hipóteses a partir de suas experiências sonoras com a língua. Essa perspectiva esboçada não é possível para a maioria dos Surdos num intervalo de 06 meses, como ocorre com a criança ouvinte (Figura 3 e Figura 4), se considerarmos construções realmente significativas para eles, visto que a Libras apresenta estrutura diversa da construção de frases em língua portuguesa.

Com a expectativa de formação continuada presente em nossa sociedade globalizada, podemos considerar o processo de *letramento* como permanente, seja ele na língua escrita, seja nas linguagens tecnológicas (letramento digital), com avanços tão acelerados nos dias de hoje -- dentre outros “letramentos”, também apontados por Bagno (2002, p. 55). Trata-se, portanto, de um processo acrônico que não se faz em determinada série ou período, por este ou aquele ator, mas de forma contínua e constante.

Resgatamos um quadro (Figura 5) proposto por Fernandes (2006, p. 7), que analisa as práticas de alfabetização com crianças ouvintes e suas (*in*)adequações com as crianças surdas:

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
<p>Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b>: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc..</p>	<p>Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.</p>

<p>O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc.</p> <p>Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...</p>	<p>Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).</p>
<p>As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção de que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).</p>	<p>A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.</p>

<p>A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras)</p>	<p>A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido</p>
---	--

Figura 5

Encontramos esse diagnóstico, também, em Soares (2001, p.18), que aponta a definição para letramento como

[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.



Nessa mesma direção, Quadros<sup>59</sup> afirma que as crianças surdas devem estabelecer, visualmente, relações de significação com a escrita e que essa escrita não é alfabética, mas iconográfica.

Claro está que essa abordagem da alfabetização parte da perspectiva do ouvinte, de sua experiência “com” e “na” língua portuguesa, a partir de sua modalidade sonora.

Um exemplo comparativo pode aclarar nossa argumentação: se tomarmos as hipóteses de escrita de uma criança ouvinte, construída a partir da experiência sonora (Figura 3 e Figura 4) e compará-las às hipóteses de escrita da criança surda – que, obviamente, não dispõe do referencial sonoro, mas do referencial visual da escrita – a ser apresentadas no decorrer desse trabalho, podemos notar as diferenças no modo de se apropriar da escrita.

Entretanto, ao observar as produções de criança surda e ouvinte ainda no início do trabalho da Educação Infantil<sup>60</sup>, não é possível distinguir qual foi realizada por um surdo (Figura 6) e qual foi realizada por um ouvinte (Figura 7).

---

<sup>59</sup> Acesso em 18/01/2009.  
[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf)

<sup>60</sup>As produções apresentadas foram feitas por crianças de Jardim II, aos 05 anos de idade. A figura 3 é produção de uma criança surda e a figura 4 a produção de uma criança ouvinte.

Faz-se necessário, então, pensar a língua escrita a partir da perspectiva do Surdo, a



Figura 6



Figura 7

partir da visualidade e dos sentidos atribuídos pela sua primeira língua.

Outro exemplo do mesmo tipo de equívoco são os dicionários de Libras disponíveis *on-line* ou impressos<sup>61</sup>.

Para a consulta ao dicionário, é necessário que o usuário tenha conhecimento do léxico da língua portuguesa e sua pesquisa resulte em sinais da Libras, e que torna-se inviável portanto, principalmente, por crianças pequenas, considerando o nível de domínio lexical da língua portuguesa pelos Surdos. Essa perspectiva não oferece a possibilidade de pesquisa já que parte das unidades mínimas da língua portuguesa, o que favorece ao ouvinte por sua consciência fonológica da língua oral, como já esboçado no quadro da página 77.

Na perspectiva do Surdo, o ideal é que a pesquisa se dê a partir das unidades mínimas da língua de sinais -- as configurações de mão (Figura 9 e Figura 8) --, ou, ao menos, se ofereçam as duas possibilidades:<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup>Certamente, nosso objetivo não é rechaçar tais iniciativas, visto que também constituem marcas históricas, mas suscitar reflexões, no que diz respeito à produção de materiais para o Surdo, que partem da perspectiva do ouvinte.

No exemplo da Figura 9, a busca pode ser realizada tanto a partir da Libras (de suas



Figura 10

unidades mínimas), quanto a partir da língua portuguesa. Assim, buscando a valorização da língua brasileira de sinais, práticas de letramento, na perspectiva educacional bilíngue, devem ter a presença das duas línguas, como no exemplo de material (Figura 10) construído com alunos de 1ª série<sup>63</sup>:

Dessa forma, o material apresentado, além de partir de elementos significativos para o aluno,



Figura 8

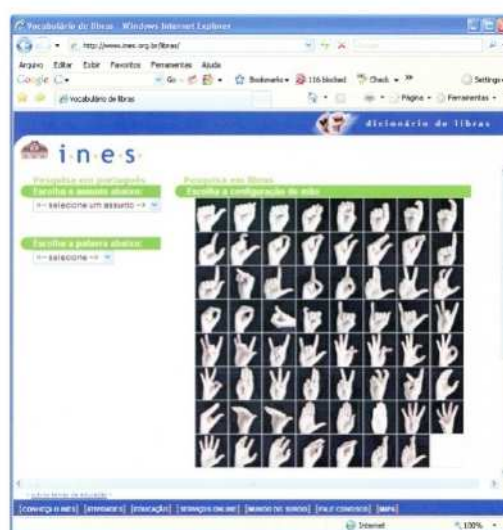


Figura 9

utilizando as unidades mínimas da língua de sinais, confere maior autonomia à criança ao manipular o material. A construção proposta parte da língua de sinais, mas também apresenta a segunda língua, buscando, assim, uma abordagem bilíngue e

<sup>62</sup> [http://www.ines.org.br/libras/framesmais.asp?CG\\_id=63&CG\\_di=cg01.jpg](http://www.ines.org.br/libras/framesmais.asp?CG_id=63&CG_di=cg01.jpg) 18/05/2008

<sup>63</sup> Trabalho desenvolvido pela autora, com alunos de 1ª série no ano de 2005.

bicultural. Essa preocupação de oferta bicultural volta-se às possibilidades de vivências letradas em outros âmbitos sociais, a exemplo de prateleiras de farmácias e bibliotecas, presentes, também, em outras culturas letradas.

Na construção progressiva desse tipo de material, há um rompimento com a idéia, que muitos ouvintes têm, de que a língua de sinais dispõe, somente, de configurações de mão apenas como um paralelo às letras, uma dependência ao código alfabético da língua portuguesa. De acordo com o INES<sup>64</sup>, são 63 as unidades mínimas da Libras (Figura 9).

Durante o processo de produção do material, as crianças têm oportunidade de observar quais configurações dispõem de referentes na segunda língua e quais não, estabelecendo relações linguísticas e reflexões metalinguísticas, buscando, em suas próprias experiências discursivas, a presença de determinadas unidades. A construção do material tornou-se muito peculiar ao grupo, pois foi feita a partir das experiências dos alunos, e acrescida à medida que novas experiências linguísticas foram incorporadas.

Durante muito tempo, a preocupação com a aquisição da língua de sinais tornou-se objetivo único na educação de Surdos e, por conta dessa preocupação - sem dúvida alguma fundamental-, as perspectivas educacionais se dissociaram ou até, muitas vezes, retiraram as práticas envolvendo a leitura e escrita da segunda língua, julgando que a presença da escrita prejudicaria ou determinaria conflitos e prejuízos nessa aquisição.

---

<sup>64</sup>Instituto Nacional de Educação de Surdos – RJ. [http://www.ines.org.br/libras/principal.asp?ASSU\\_id=3.18/05/2008](http://www.ines.org.br/libras/principal.asp?ASSU_id=3.18/05/2008).



Não consideramos essa medida necessária, já que a escola não é a única agência de letramento, e a criança, ao chegar à escola, seja surda ou ouvinte, já vivenciou diversos encontros com práticas letradas. Com certeza, nem todas essas práticas são significativas, mas, ao tomar o ônibus, ao circular pelo supermercado com a mãe, ao assistir à TV e, até mesmo, ao assistir um sujeito qualquer em situação de leitura - seja na rua ou outro lugar - a criança começa a construir suas relações sociais de práticas de leitura e escrita. Por que, então, a escola como agência formal de letramento, deveria esquivar-se das práticas com a leitura e escrita?

Em nossa perspectiva, cultura escrita e cultura da imagem são o mesmo que a água para o peixe. Estamos imersos nesse rio significante, vivemos nele e com ele.

Resgatando o que já esboçamos sobre a percepção<sup>65</sup>, é ela que nos coloca no mundo e coloca o mundo em nós; entrelaçamento entre natureza e cultura que se concretiza em nossas práticas cotidianas desde a educação infantil.

A criança participa de diversos encontros com o mundo e no mundo, e o espaço escolar, como espaço formal de práticas letradas, é mais um desses espaços. Nesses encontros, ela se depara com diversos portadores de textos escritos, textos-imagem e imagens-texto.

Um exemplo disso foi uma situação de leitura compartilhada de literatura infantil com crianças entre 04 e 05 anos (turma inicial). A professora da turma<sup>66</sup> projeta na tela as páginas do livro e começa a explorar a história, página a página, percorrendo seu

---

<sup>65</sup> Temos utilizado uma abordagem merleau-pontyana da questão da percepção cuja discussão ultrapassa os limites desta pesquisa. O leitor pode referir-se a CARMO (2000) para uma aproximação didática das teses merleau-pontyanas.

<sup>66</sup> Surda, usuária da Libras como língua materna (filha de pais surdos)

dedo sobre o texto, fazendo a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo e, depois, conta em Libras o texto lido.

Uma proposição análoga é apresentada por Bajard (2007, p. 55), em situação de leitura com crianças ouvintes,

Quando o mediador mostra as páginas do álbum, o conjunto gráfico imagem/texto se deixa conquistar pelos olhos das crianças analfabetas. A matéria gráfica do texto desde então cumpre seu papel de matéria a ser lida. Simultaneamente, a voz, a **sinalização**<sup>67</sup> do mediador revelando o texto sonoro vincula-o ao conjunto ilustrações/texto gráfico mediante a 'exposição' do livro [...]

Considerando-se as adequações de modalidades entre língua oral e língua visogestual, “a voz do mediador revelando o texto sonoro” pode ser compreendida como “mãos do mediador revelando o texto narrativo”, mostrando uma situação bastante peculiar do “letramento bilíngue”. Surge aí um modelo de leitor da segunda língua para os alunos, que começam a perceber como se faz. Além desse movimento de olhar o texto e “ler” o texto, a professora também realiza um processo de “tradução” de uma língua para a outra.

Diante dessa ocorrência frequente no cotidiano do professor e do aluno, mais adiante, discutiremos, um pouco mais, essa questão da “tradução”.

Assim, a tradução é fenômeno constante nas situações de vivência dos Surdos com a segunda língua. Vilém Flusser aponta “dois tipos de tradução: a significativa e a léxica” (2004, p. 60). Para Flusser, toda a língua é um “cosmos” e o intelecto poliglota tem, aí, um lugar fundamental: é a possibilidade de saltar de um cosmos a outro, ou seja:

---

<sup>67</sup> Acréscimo nosso.



[...] a possibilidade da tradução é uma das poucas possibilidades, talvez a única praticável, de o intelecto superar os horizontes da língua. Durante esse processo, ele se aniquila provisoriamente. Evapora-se ao deixar o território da língua original, para condensar-se de novo ao alcançar a língua da tradução. (2004, p. 61)

Temos então, configurado uma vez mais, a possibilidade e a importância fundamental da educação bilíngue para surdos.

### *PRÁTICA E EXPERIÊNCIA*

Os constantes desafios educacionais devem mobilizar e promover transformações significativas nos sujeitos de aprendizagem desse processo sócio-histórico, considerando como sujeitos: alunos, professores e demais profissionais envolvidos no processo.

Dessa forma, nosso intuito é contribuir com as reflexões sobre práticas educacionais com alunos Surdos e, ao assumir a Libras como “língua natural, de possibilidade privilegiada de acesso, de desenvolvimento da linguagem” (FERNANDES, 2006, p. 6), e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda, como língua social majoritária e da cultura pátria, definimos o que nos inquieta.

Nossa prática cotidiana com crianças bem pequeninas da educação infantil (Jardim I, entre 04 e 06 anos) vem-se constituindo e nos constituindo, demonstrando a possibilidade de convívio entre as duas línguas. Elas são *tocadas* tanto pelo uso da língua de sinais nas rodas de conversa cotidiana, envolvendo alunos e professores, quanto pelos registros “gráficos” (palavras, desenhos e imagens), que vão sendo pulverizados no ambiente escolar e destacados pela professora, que vai ocupando a função de escriba. O professor é referência de escritor e leitor, ao mesmo tempo em que é o *interlocutor* que os ajuda a *atribuir sentido*, relacionando a língua de sinais aos



Outra prática adotada é o uso de diário, que envolve situações de escrita mais espontâneas. Os alunos do Ensino Fundamental estabelecem uma comunicação rotineira com os professores por meio da escrita (Figura 12).

Os registros são mais livres e o professor responde fazendo intervenções na escrita do aluno<sup>70</sup>, considerando as peculiaridades e individualidades nas produções. O principal objetivo dessa proposta é intensificar o uso social, desenvolver o hábito e a fluência de escrita, além de ampliar sua experiência significativa na segunda língua, pois o aluno escreve sobre seus interesses, suas vivências para



Figura 12

um determinado leitor. O aluno dispõe de liberdade para escrever e, assim, suas hipóteses não são tratadas como erros, mas como processo, evitando constrangimentos ou inibições nessa tarefa.

É possível, também, estabelecer um referencial afetivo e mais autoconfiança

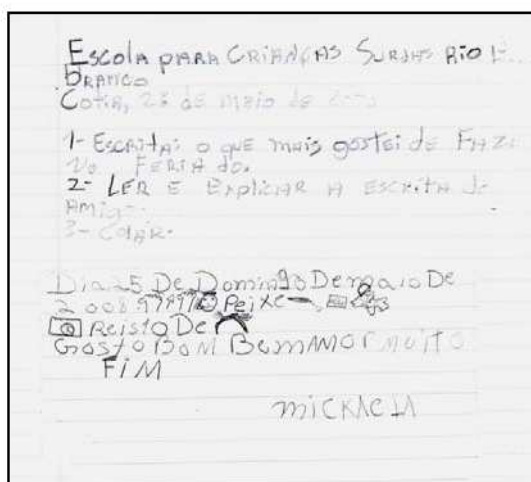


Figura 13

por meio dessa prática, já que há liberdade para incluir desenhos e colagens. Algumas crianças, ainda em processo inicial de aquisição da escrita (turma de 3º

<sup>70</sup>Trabalho desenvolvido com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.



ano)<sup>71</sup>, utilizam-se de desenhos/sinais para significar a mensagem (Figura 13) quando não dispõem de elementos da língua escrita para isso<sup>72</sup>.

As devolutivas oferecidas pelo professor disponibilizam novos elementos ao aluno para que possa, aos poucos, se apropriar dessas ofertas, que se transformam em material de consulta para novas situações.

Nos exemplos das figuras

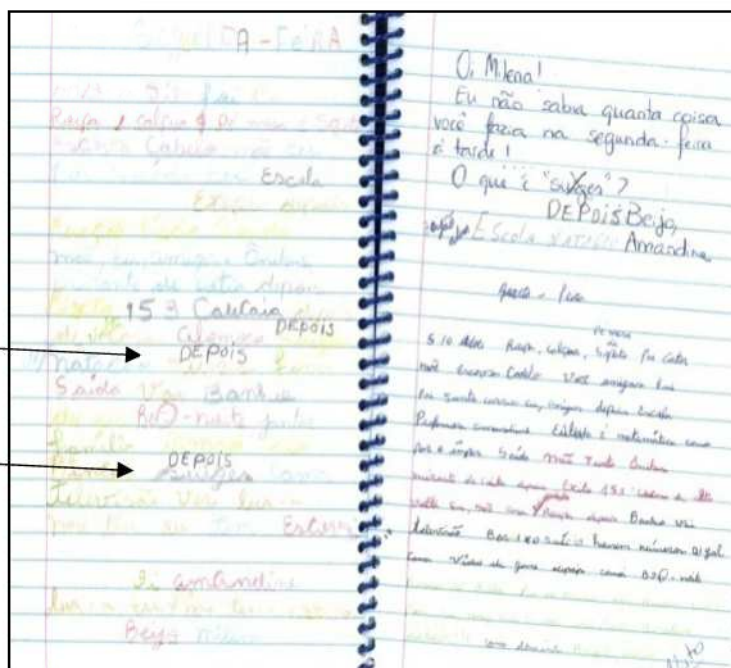


Figura 14

Figura 14 e Figura 15, a aluna apresentou um longo relato. A professora<sup>73</sup> aproveitou a oportunidade para lhe perguntar sobre o significado da palavra “suiges” (Figura 14) grafada pela aluna. Nessa troca, a aluna retorna ao seu texto e registra a grafia

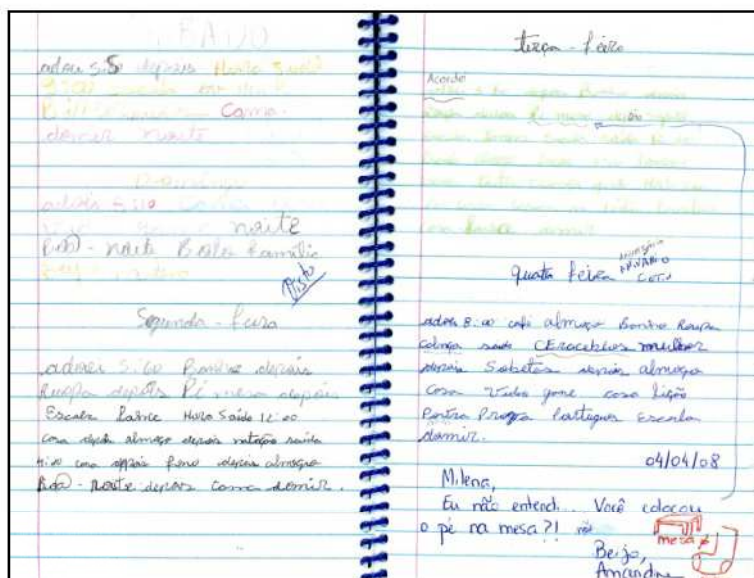


Figura 15

<sup>71</sup>Trabalho desenvolvido com uma turma de 3º ano (Ensino Fundamental de 9 anos). A aluna realizou esta tarefa após alguns meses de seu ingresso na Escola para Crianças Surdas Rio Branco. (Figura 13)

<sup>72</sup> A aluna ingressou na Escola para Crianças Surdas Rio Branco em 2007.

<sup>73</sup>Trabalho desenvolvido com a turma de 4º ano - Ensino Fundamental de 09 anos

correta para o sentido desejado; é possível notar, em suas produções posteriores, a apropriação da palavra “depois” (Figura 15), não só quanto à ortografia, mas também quanto ao sentido.

Nos exemplos a seguir, apresentamos uma produção escrita realizada no ano de 2005 (Figura 16) por uma aluna de 1ª série<sup>74</sup>, e apresentamos uma produção mais atual (Figura 17) da mesma aluna, cursando a 5º ano<sup>75</sup>.

Na produção de 2005 (Figura 16), é possível notar um processo inicial de representação escrita, etapa em que se iniciava o trabalho formal de exploração da segunda língua na escola; são perceptíveis, em seu traço e construções, as hipóteses de uso do código alfabético, nas quais algumas nem se parecem ainda, com letras. A aluna buscou utilizar-se de elementos da língua escrita já apresentados no decorrer

do trabalho desenvolvido com o grupo, ao mesmo tempo em que fez suas hipóteses de escrita recorrendo à letra cursiva, que pode ser comparada às hipóteses de escrita de crianças ouvintes apresentadas no início desse trabalho (Figura 3 e Figura 4).

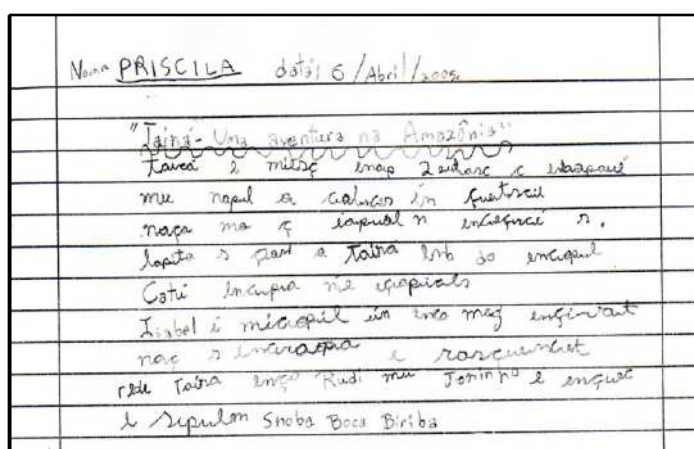


Figura 16

Nesse período, havia a busca pelo maior fortalecimento da língua de sinais e uma menor oferta e exploração da língua escrita. Tomemos, porém, a produção dessa

<sup>74</sup>Trabalho desenvolvido pela autora com um grupo de 1ª série - Ensino Fundamental de 08 anos - 2005

<sup>75</sup>Trabalho desenvolvido com uma turma de 5º ano – Ensino Fundamental de 09 anos

mesma aluna, realizada em 2008 (Figura 17), uma produção escrita livre, sem apoio ou material de pesquisa de elementos da segunda língua.

Tal registro foi proposto a partir de uma experiência de encontro com alunos ouvintes e seu texto retrata, claramente, a visita e seu objetivo, bem como suas impressões sobre o encontro. Suas relações com a escrita e seu processo de letramento vêm avançando significativamente, já que ela utiliza, inclusive, a escrita de vocábulo do inglês para manifestar sua satisfação e traz, para o interior da escola, outras experiências letradas.

Essa prática de *ler escrevendo e escrever lendo* - “a escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas etc. -, a partir das experiências do aluno, vem fortalecendo as relações com portadores de textos diversos. *Muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende* (POSSENTI, apud. BAGNO, 2002, p. 53).

Atualmente, sustentamos a importância da presença permanente da escrita em nosso cotidiano, valorizando, por exemplo, o uso de livros e jornais. Garantimos assim, a “pulverização” da escrita desde a educação infantil, em diversas

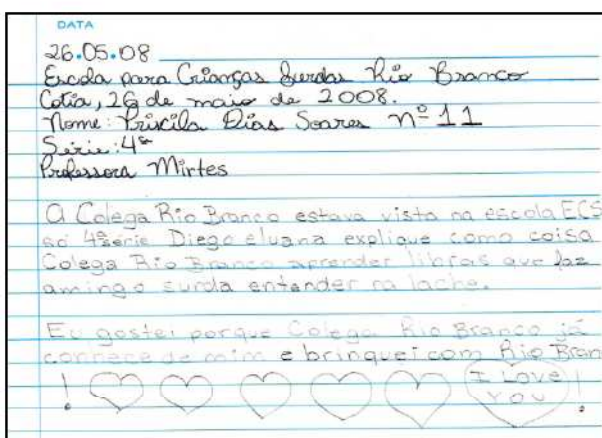


Figura 17

situações, que vão sendo significadas pela vivência e experiência “com a” e “na” língua de sinais, de modo que as crianças, ainda pequenas, começam a realizar o que Flusser chama de “evaporação” e “condensação” nas línguas.



As produções escritas colaborativas pautam-se nas trocas discursivas, nas quais o professor é mediador, tradutor/intérprete e escriba, e não excluem ofertas de outros portadores de textos, nas quais o texto é construído por um autor não presente ou desconhecido, construído em outro local, em outro momento e com intenção distinta.

Anualmente, é realizada uma seleção cuidadosa de títulos de livros paradidáticos que constituirão uma biblioteca de classe. Esses livros passam, em rodízio, entre os alunos no decorrer do ano, explorados em classe e em casa, envolvendo as famílias nesse processo.

Segundo Bajard (2007, p. 38),

[...] não é apenas a ilustração que se expõe aos olhos do futuro leitor, mas a “edição” do texto também o faz. A forma visual apreendida é constituída pelo conjunto, ilustração e texto gráfico. Este último se revela assim ao olho antes de permitir qualquer outra operação, ou seja, é percebido, inicialmente, por meio da sua forma imagética. Ainda não “legível” pela criança, ele se insere nas ilustrações. O texto, assim como a ilustração, forma a imagem.

[...] As ilustrações lançam uma ponte rumo ao texto gráfico. Seduzida pela narrativa icônica, a criança é levada a levantar hipóteses sobre as formas do texto gráfico.

Nesse convívio com portadores de texto, o professor atua como mediador suscitando na criança suas hipóteses, bem como as trocas de opinião com os colegas, sobre os seus encontros com o livro, já que eles circulam nas *mãos* e pelos *olhos* de todos.

Outro aspecto relevante, nesse sentido, que ultrapassa o tratamento do texto como imagem e toma a imagem como texto, é o uso de linguagens híbridas<sup>76</sup>, como os mapas mentais, favorecendo a significação tanto do texto escrito quanto do texto-imagem -- tão presente no cotidiano das crianças, como mostra este exemplo de uma publicação de jornal<sup>77</sup> (Figura 18). As mídias impressas, de maneira geral, exploram bastante este recurso que dota os leitores de diversas possibilidades de compreensão de tais textos, um movimento também importante em nossa prática.

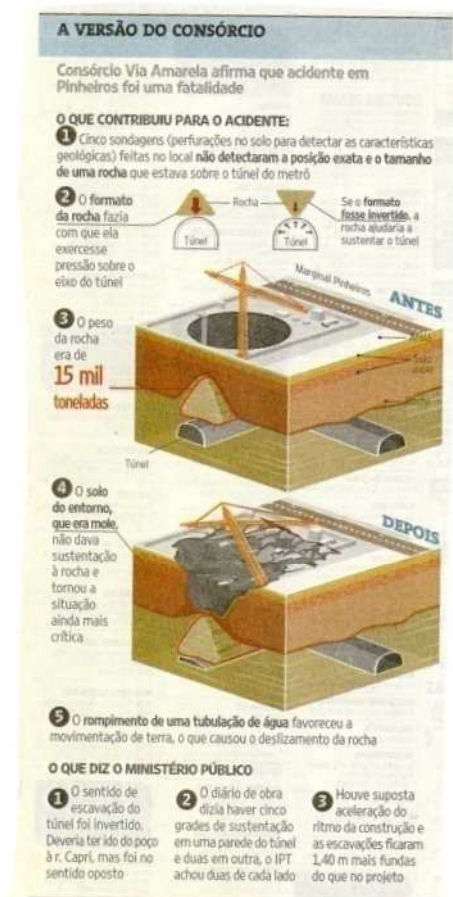


Figura 18

<sup>76</sup>O sentido é compreendido aqui, por linguagem híbrida, a combinação de diversas linguagens que se fundem pelo sentido.

<sup>77</sup>Folha de S. Paulo – Folha imagem. (sem data) – Erro! Fonte de referência não encontrada.

Exemplificando, apresentamos um trabalho desenvolvido com alunos do 2º ano<sup>78</sup>, a partir do trabalho desenvolvido anteriormente com um livro paradidático (Figura 19). A professora ofereceu versões diferentes de mesma temática (Cinderela e Príncipe Cinderelo<sup>79</sup>), nas quais os alunos estabeleceram relações, semelhanças e diferenças entre elas. Assim, construíram um mapa conceitual a partir dos próprios registros dos

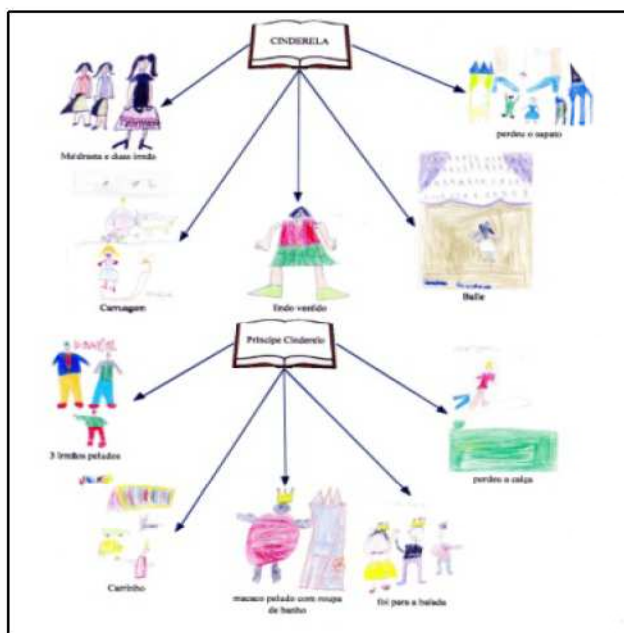


Figura 19

alunos, somando desenho e escrita (Figura 19). O trabalho foi apresentado por meio de um pequeno seminário, com o apoio de projeção do mapa conceitual, a alunos ouvintes de 2º ano, com a interpretação Libras/língua portuguesa oral aos convidados, fortalecendo o respeito às diferenças.

Outra abordagem da imagem/texto bastante significativa é o uso de

imagens carregadas de cultura brasileira ouvinte, como as figuras de linguagem.

<sup>78</sup>Trabalho desenvolvido com uma turma do 2º ano (Ensino Fundamental de 09 anos).

<sup>79</sup>Príncipe Cinderelo — Babette Cole, Martins Fontes, São Paulo

Destacamos dois exemplos de imagens, que trazem um texto provocador. Para significá-los, qualquer que seja o leitor, necessita recorrer às significações possíveis a partir de sua experiência na cultura e na linguagem, que conferem sentido às imagens que disponibilizamos a seguir.

Essas imagens trazem, da cultura brasileira oral, figuras de linguagem presentes em diálogos cotidianos, em textos escritos, bem como nos diversos suportes tecnológicos. Na primeira imagem<sup>80</sup>, uma mulher traz no colo um tubo de ensaio acolhido em seus braços como um bebê (Figura 21);



Figura 21



Figura 20

na segunda<sup>81</sup>, um rato se apresenta com mãos, hábitos e trajes de um homem (Figura 20). Qual a significação disto para o leitor? De qual leitor falamos? No mínimo de um leitor que disponha de experiências sobre os avanços da medicina em relação à fertilização artificial e de experiências sobre fatos e acontecimentos da política nacional brasileira, que nos permitam compreender e significar o tubo de ensaio e o sentido de “rato”. Ao apresentar essa imagem a alguns jovens surdos, foi possível notar a

dificuldade que tiveram em compreender o texto dessas imagens. Foi necessário “desmontar” a imagem, discutir as representações dos elementos para, depois,

<sup>80</sup> REVISTA VEJA – 09/maio/2001. Ano 34. N° 18. Ed. Abril.

<sup>81</sup> REVISTA VEJA -25/maio/2005. Ano 38. N° 21. Ed. Abril.



retornar ao contexto de origem. No entanto, crianças surdas de 4ª série, que tiveram sua experiência escolar bilíngue desde a Educação Infantil, considerando a língua de sinais como língua natural e que dá sentido, conseguiram estabelecer relações com fatos da política nacional, mesmo desconhecendo o vocabulário da língua escrita presentes na capa da revista.

Esse exemplo demonstra que apenas a possibilidade visual do surdo não é suficiente para significar o mundo. Somente pela experiência que se dá na linguagem e na língua, é possível dar sentido ao que vê.

Mesmo com a presença do texto escrito a que o leitor pode recorrer para solucionar o sentido da imagem (caso ele conheça o vocabulário presente), o texto não é mais esclarecedor do que a própria imagem.

Assim, é na “compreensão que se inicia a conversa”, o espaço de trocas discursivas, do que lhe confere sentido. Na “explicação, a conversa se encerra”, pois sua experiência na linguagem ainda não é suficiente para significar o que vê.

Portanto, despertar nos alunos a percepção e compreensão de textos/imagem é ponto de partida para a compreensão de textos/palavras, para uma representação mais abstrata e isso passa pela experiência, pela linguagem.

Sabemos que só é possível significá-las a partir de um conhecimento prévio dessa cultura brasileira do ouvinte, de experiências vividas que permitem chegar à significação proposta pelo autor.

Fala-se muito da possibilidade visual do Surdo, mas é necessário também inseri-lo nessa cultura e linguagem da imagem que, muitas vezes, não lhe faz sentido algum,

já que muitas imagens são produzidas por ouvintes, a partir de sua cultura e experiência na linguagem oral.

Qual é a relação entre um tubo de ensaio e um bebê? Qual é a relação entre um homem e um rato? Cada um vai construindo o sentido a partir de suas experiências. Por isso, “letrar (letra), imaginar (imagem), sentir (dar sentido)”.

Diante do exposto, torna-se pertinente resgatar Bondia (2002, p.21) ao tratar o espaço educacional, como o lugar da *experiência dotada de sentido*, que nos submete, nos expõe, nos provoca e nos transforma para além da questão terminológica, da experiência que dá *sentido ao que somos e ao que nos acontece*. Portanto, as questões de letramento do surdo passam, também, pela cultura e linguagem da segunda língua. Não basta aprender o código alfabético e escrever frases ou textos que os outros compreendam. O letramento que desejamos é o letramento que possibilite ao Surdo encontrar-se no mundo e com o mundo, também a partir da segunda língua: ser tocado por ela, de tal modo que essa língua lhe dê sentido ao que lhe acontece.



## CAPÍTULO QUARTO

### TRADUÇÃO

#### TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

*A tradução é antes de tudo uma forma. Para compreendê-la desse modo, é preciso voltar ao original, já que nele está contida sua lei, assim como a possibilidade de sua tradução.*

WALTER BENJAMIM (apud, PLAZA, 2003, p. 71)

A tradução e a interpretação são temas que consideramos de grande importância em nosso trabalho e que nos impõem algumas considerações a respeito da linguagem escrita, visto que a compreendemos como segunda língua para o Surdo.

Partimos do pressuposto de que a língua de sinais é uma língua considerada ágrafa<sup>82</sup>, apesar dos diversos trabalhos e literatura que podemos encontrar sobre o uso do *Sign Writing*<sup>83</sup> como um sistema gráfico<sup>84</sup> de registro da *American Sign Language*.

---

<sup>82</sup> [...] No meio científico, a Libras é ainda uma língua ágrafa, pois não possui uma escrita oficializada e amplamente utilizada. No entanto, vários estudos têm sido feitos a fim de comprovar sua validade como código de registro. Os primeiros estudos brasileiros sobre a escrita da língua de sinais, mais precisamente sobre o *Sign Writing*<sup>1</sup>, tiveram início com o Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, Marianne Stumpf (Surda) e a Professora Márcia Borba, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, em 1996. CADERNO PEDAGÓGICO E DVD PARA O ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Acesso em 15/02/09. <[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/projeto\\_escrita\\_sinais.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/projeto_escrita_sinais.pdf)>

<sup>83</sup> A escrita de sinais foi inventada por Valerie Sutton, em 1974, na Dinamarca, com a intenção de representar ou desenhar os movimentos da dança, tendo evoluído muito, desde então. Entretanto, apesar do potencial do registro gráfico da língua de sinais que o sistema propicia, há duas questões básicas, do ponto de vista de nosso trabalho: a) O Surdo continua necessitando do domínio do português escrito. b) O fato de que o *Sign Writing*, em sua estrutura, adote a lógica do alfabeto fonético, que não é a lógica da linguagem do Surdo, nos parece como uma contradição a ser pensada. c) O uso do *Sign Writing* implica no domínio de um arsenal de centenas de signos, algo na escala de complexidade da escrita chinesa. Esta, entretanto, é praticada já, há milhares de anos. O presente trabalho não tem uma posição fechada quanto às possibilidades do sistema de escrita de sinais, que vem sendo adotada por importantes segmentos da educação e inclusão de surdos. Entretanto, essa discussão foge do escopo deste trabalho e não o invalida. Mais informações, ver: [www.signwriting.com](http://www.signwriting.com).

Prosseguindo com nossas discussões sobre as representações gráficas, apresentamos alguns exemplos<sup>85</sup> de escrita dos sinais<sup>86</sup>.



O editor de escrita dos sinais (Figura 22) apresenta 30 grupos de símbolos que podem ser escritos à mão ou por computador.

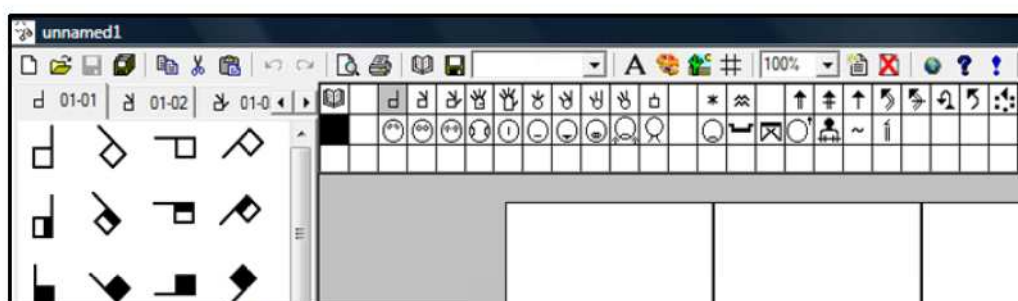


Figura 22

Sem dúvida alguma, a escrita de sinais vem ganhando um considerável número de adeptos e um aprimoramento significativo; no entanto, consideramos que a sua utilização não descarta, ou torna desnecessário, o aprendizado da segunda língua escrita. Afinal, como pode o indivíduo Surdo integrar-se à sociedade majoritariamente ouvinte e usuária da outra língua, se permanece comunicando-se, exclusivamente, em língua própria? Seria necessário que toda a sociedade fosse educada nessa nova

<sup>84</sup> **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, vol. I, p. 42. [...] Trata-se de um sistema internacional de escrita visual direta dos sinais que permite registrar a forma do sinal do ponto de vista expressivo, isto é, do sinalizador. Assim como a escrita alfabética transcreve os fonemas que compõem a fala (i.e., as unidades básicas das línguas faladas), a escrita visual direta em *Sign Writing* transcreve os quiremas que compõem a sinalização (i.e., as unidades básicas das línguas de sinais). [...]

<sup>85</sup> Os exemplos aqui apresentados são uma reprodução a partir do **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira** e editados com o programa editor de escrita dos sinais. (ver <[www.signwriting.com](http://www.signwriting.com)>)

<sup>86</sup> O *download* do editor de escrita dos sinais pode ser encontrado em [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org). O Brasil está entre os 38 países apresentados como usuários do editor.

escrita. Quantas gerações seriam necessárias para que tal processo se consolidasse e como prever suas consequências? Quantos séculos seriam necessários à tradução de toda a herança da cultura do livro para a língua de sinais escrita? Nesse caminho, é oportuno considerar que o letramento do surdo em português escrito é a porta de entrada ao legado de séculos de produção de saber, bem como a sua integração e participação ativa da produção de conhecimento e à significação no mundo contemporâneo -- já que, de outro modo, o Surdo é relegado a um papel coadjuvante que não constitui cidadania efetiva. Acreditamos ser esse um argumento definitivo pelo imperativo do letramento em português -- inclusive como porta para um eventual letramento também em outras línguas.

No decorrer de nosso trabalho, temos pontuado sobre o valor do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua para a criança surda e que consideramos concluída essa questão.

Encontramos em Quadros (1997, 2004, 2009) um rico trabalho sobre esse tema. Concordamos com a autora sobre a significação do mundo e a organização do pensamento por meio da/com a língua de sinais; no entanto nos distanciamos da autora no que se refere à concepção de alfabetização e letramento, como já discutimos no início de nosso trabalho.

A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. “Experiência” com o sistema de escrita significa *ler*

essa escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. *Ler sinais* é fundamental para que o processo se constitua.<sup>87</sup>

Nessa etapa de nossa tarefa, acreditamos já haver esclarecido tal distanciamento, considerando a escolha entre letramento e alfabetização em língua escrita, optando pelo primeiro.

Para ilustrar nossa escolha, transcrevemos um poema de uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, citada por Soares (2001, p. 41)

O que é letramento?

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada som enunciado,

não é treinamento repetitivo

de uma habilidade,

nem um martelo

quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão

é leitura à luz de vela

ou lá fora, à luz do sol

---

<sup>87</sup> <[http://www.si.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca\\_artigos/educacao\\_surdos\\_lingua\\_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf](http://www.si.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf)> p. 11. Acesso em 21/fev/09.

São notícias sobre o presidente,

o tempo, os artistas da TV

e mesmo Mônica e Cebolinha

nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados colados na geladeira,

um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas

de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,

sem deixar sua cama,

é rir e chorar

com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo

sinais de trânsito, caças ao tesouro,

manuais, instruções, guias,

e orientações em bulas de remédios,

para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,

um mapa do coração do homem,

um mapa de quem você é,

e de tudo que você pode ser.

“Letrar” não se trata de explicar os mecanismos da linguagem ou decompô-la em fonemas e funções que não são a vivência na linguagem, falando a linguagem.

"No momento em que acreditamos apreender o mundo, tal como ele é sem nós, não é mais o mundo que apreendemos, já que estamos ali para apreendê-lo. Do mesmo modo, restará sempre, por trás de nossas afirmações sobre a linguagem, mais linguagem viva do que estas conseguirão fixar sob nosso olhar. No entanto, a questão só seria sem saída, esse movimento de regressão só seria vão e, com ele, vã a filosofia, se se tratasse de explicar a linguagem, de decompô-la, de deduzi-la, de fundá-la, ou qualquer operação que derivasse sua clareza própria de uma fonte estranha a ela." (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 149)

Outro argumento para tal distanciamento pauta-se no entendimento de que a língua escrita não é um duplo da oralidade, como coloca muito bem Bajard (2001, p. 28-29):

O código alfabético é frequentemente valorizado pela economia que proporciona à memória. O aprendiz pode se contentar em aprender trinta novos signos, em vez de milhares utilizados pelas línguas ideográficas. No entanto, essa



economia de memória, valiosa na aprendizagem da produção de textos, não seria uma armadilha na aprendizagem da leitura? De toda maneira, não é necessário, afinal de contas, reconhecer as palavras escritas uma a uma em sua codificação ortográfica, ou seja, através do que hoje é chamado de *via direta*<sup>88</sup>. Não é esse mesmo esforço que se solicita no aprendizado de uma língua estrangeira?

[...] Assim como o ouvido pode identificar milhares de palavras diferentes que se valem de um pequeno número de fonemas, por que não se poderia, com os olhos, identificar diretamente, isto é, sem transitar pelo oral, milhares de palavras diferentes que se valem de um pequeno número de signos gráficos?

[...] se a escrita é filha do oral, alguns preferem louvar os traços do pai presentes na herdeira, enquanto outros só têm olhos para as virtudes próprias à jovem.

As palavras de Cummins (1980, *apud* MASHIE, 1995, p. 36) reforçam essa idéia de que a língua de sinais é fundamental para a aprendizagem da segunda língua.

[...]knowledge of a first language as providing an underlying competence that applies to language in general - in other words, competence in a first language clearly contributes to one's ability to learn other languages<sup>89</sup>.

As intensas modificações da escrita - inclusive a escrita dos sinais à qual nos referimos - transformaram as formas de comunicação, as formas culturais, as atividades e relações humanas, desde a *invenção da escrita alfabética, da imprensa no século XVI e, mais tarde, da pena de metal no século XIX* (BAJARD, 2001, p. 9) até as produções escritas da atualidade, por meio de computadores pessoais, *Internet* e telefonia celular. Tais tecnologias da escrita foram e são demarcadores de poder que, no decorrer da história, influenciaram diretamente, as divisões sociais: os que a dominavam e aqueles que eram privados de acesso a ela. (LODI, 2004, p. 21).

---

<sup>88</sup> Bajard (nota de rodapé) O *reconhecimento* da palavra chamado, também, de *via direta* realiza-se sem passar pelo longo processo de *identificação* ou *via indireta*, que se vale da decodificação, etapa a ser ultrapassada.

<sup>89</sup> (tradução nossa) O conhecimento de uma primeira língua possibilita competência necessária à linguagem em geral - ou seja, a competência na primeira língua contribui claramente com a habilidade de aprender outras línguas.

Conforme Bajard, esse não é um desafio atual,

[...] o problema entre a língua escrita e a língua oral não surgiu recentemente, mas é uma preocupação da humanidade há milênios. Ele está presente através de toda a história da escrita, das origens até nossos dias. Não há, portanto nenhuma razão para acreditar que nossa geração poderá lhe dar uma resposta definitiva, uma vez que a invenção de novos instrumentos continuará deslocando sem cessar a fronteira entre os usos da escrita e os da língua oral. (*idem*, p. 11)

Essa problemática mantém-se presente nos processos de escolarização, na alfabetização, como uma constante busca por *procedimentos distintos para abordar a combinatória alfabética, no cerne da passagem do oral à escrita.* (*idem*, p.11).

Essa passagem do oral para a escrita nos remete a um texto bem humorado que circulou na *web* e que aqui poderá nos servir de exemplo, uma situação não rara entre aprendizes de língua estrangeira que se valem dessa estratégia para registrar a pronúncia da outra língua a partir da sua própria língua e que pode nos auxiliar nesta reflexão:

Um *chef* de cozinha britânico, morando, há pouco tempo no Brasil, e falando 'bem' o português, faz a sua lista de compras e vai ao supermercado para tentar abastecer a sua despensa e geladeira. Tendo feito a lista a seu modo e com o carrinho à sua frente, vai se lembrando do que precisa:

Pay she

Mac caron

My one easy

Paul me too

All face

Car need boy (mail kilo)

As par goes

Key Joe (parm zoom)

Cow view floor

Pier men Tom

Better hab

Lee moon

Beer in gel

Three go

Pay to the pier you

Ao final ainda dá um tapa na testa, dizendo:

- PUTZ GRILL LOW!

- IS KEY SEE O TOO MUCH...

Esse tipo de exemplo, do ensino da escrita como duplo do oral, do conflito entre o oral e o escrito, pode, também, ser encontrado no universo da mesma língua, como podemos perceber nas imagens aqui presentes (Figura 23, Figura 24 e Figura 25).



Figura 23



Figura 24



Figura 25

Nessa perspectiva do trânsito entre o oral e o escrito, propomos uma reflexão sobre os procedimentos de leitura pela criança surda, que usa, em sua *oralidade*<sup>90</sup>, a língua de sinais e, na escrita, usa outra que não é sua primeira língua, uma língua estrangeira como temos apresentado no decorrer de nosso trabalho. Bajard (*ibidem*. p.11) aponta as mudanças de reconhecimento do sistema gráfico como autônomo, isto é, sem o trânsito obrigatório pelo oral<sup>91</sup>, como uma mudança que surgiu no ensino de línguas estrangeiras.

Nesse mesmo rumo, Olson (1995, p. 270) descreve a visão de McLuhan (1962):

[...] a escrita colocou em jogo uma modalidade sensorial dotada de alto grau de espacialização, o olho que veio substituir o ouvido.

Tal pensamento vem ao encontro de nossas discussões, confirmando nossa abordagem de apropriação da língua escrita pelo Surdo, a partir de seus encontros visuais e de nossa compreensão de que a língua de sinais é a língua que possibilita suas relações com o mundo.

---

<sup>90</sup> Entendemos por oralidade a língua que o sujeito se utiliza para expressar suas idéias e pensamentos, no caso do Surdo, a língua de sinais é a sua manifestação oral, visto que a língua de sinais possui, hoje, reconhecimento legal como língua dos surdos. (Nota do autor)

<sup>91</sup> Bajard utiliza o termo *oral* para referir-se à fala, à língua oral utilizada por pessoas ouvintes.

Bajard<sup>92</sup>(2009) descreve isso em seu Manifesto,

Restringir a escrita a suas relações fonográficas equivale a despojá-la de seu estatuto de linguagem. Ora, as línguas de sinais do mundo da surdez são línguas não sonoras, e a prática da escrita pelos surdos testemunha sua dimensão visual.

Essa abordagem visual da leitura é, também, discutida por Bajard a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>93</sup> (*apud*, Bajard 2002, p. 36) como um *processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto*.

Os PCNs se referem a uma leitura “com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler” e integram claramente as pesquisas da análise do discurso ao recusarem uma abordagem da escrita “centrada apenas na codificação de sons e letras”.

Como já mencionado anteriormente, a questão do respeito à diversidade linguístico-cultural é crucial no processo de letramento do Surdo e as proposições de Flusser (2004, p. 61) reiteram tal idéia, ao afirmar que *cada língua tem personalidade própria, proporcionando ao intelecto um clima específico de realidade. A tradução é, portanto, a rigor, impossível*.

De acordo com Flússer (2004), a língua é um *sistema completo*, um *cosmos*, um

[...] sistema de símbolos, apontando para algo, significando algo, procurando algo, não consiste de símbolos equivalentes, [...] O significado de cada símbolo torna-se compreensível somente dentro do conjunto do sistema inteiro. (p. 43)

No entanto, não é um *sistema fechado*.

---

<sup>92</sup> In Manifesto dos usuários da escrita por Élie Bajard. <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/> Acesso em 26/02/2009.

<sup>93</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p. 1997.



Há possibilidade de ligar diversas línguas, há possibilidade de passar-se de um cosmos para outro. Existe a possibilidade da tradução. E existem intelectos políglotas. (*idem*, p. 56)

A tradução envolve não só o trânsito entre línguas, mas entre culturas. Encontramos em Merleau-Ponty (*apud*, BASBAUM, 2006, p. 195) considerações relevantes a esse respeito:

"[...] o sentido pleno de uma língua nunca é traduzível em uma outra. Podemos falar várias línguas, mas uma delas permanece sempre aquela na qual vivemos. Para assimilar completamente uma língua seria preciso assumir o mundo que ela exprime, e nunca pertencemos a dois mundos ao mesmo tempo."

Para prosseguir com nossas reflexões, apropriamos-nos da visão de *intelectos políglotas*, descrito por Flusser, e a experiência diglósica, como sugere Svartholm (2008, p. 121) ao se referir às experiências bilíngues dos Surdos:

Uma língua é usada como qualquer outra língua falada, em diferentes formas de interação, cara-a-cara. A outra língua é usada de forma escrita, em documentos formais – como em protocolos de reuniões em clubes de surdos – e para se comunicar entre si quando os interlocutores não estão fisicamente presentes, por exemplo, para escrever cartas e para meios de comunicação modernos, tal como os telefones de texto, a comunicação via SMS, a internet e assim por diante.

Tais abordagens nos levam a pensar nas diversas experiências bilíngues que ocorrem com crianças provenientes de famílias nas quais sua língua materna difere da língua da sociedade local – estrangeiros, que têm, geralmente, no convívio familiar, a manutenção da cultura e língua materna. Isso se confirma em famílias de imigrantes, que acabam por estabelecer encontros, festas folclóricas e culturais. Um exemplo disso são as diversas regiões brasileiras e bairros da cidade de São Paulo que são reconhecidos como referência de comunidades de imigrantes e de culturas diversas, que preservam e disseminam sua língua e cultura nesses espaços e eventos.

Da mesma forma, ocorre com as famílias que se encontram, temporariamente, em outro país, com outra língua e cultura. Certamente, essas crianças são expostas às línguas (local e materna) em momentos mais distintos dos que acontecem com as crianças surdas, principalmente as provenientes de famílias ouvintes. A criança surda, filha de ouvintes, não dispõe de um ambiente distinto para a vivência na e da língua de sinais, a não ser quando ingressam em escolas para surdos ou participam de movimentos e organizações da comunidade surda.

Nesses casos, é importante lembrar que a experiência linguística da criança surda será quase que constantemente bilíngue e simultânea, pois os ambientes sociais são carregados da língua escrita, não há como excluir a segunda língua, e nem acreditamos que isso seja necessário; pelo contrário, é por meio dela que ele poderá conquistar sua inclusão social de fato. Portanto, essa experiência de “tradução” vivida pelos sujeitos Surdos ocorre em momentos menos distintos do que a grande maioria das pessoas bilíngues vivencia, os momentos de *evaporação* e *condensação* do intelecto são vivos e continuados, pois os espaços sociais estão imersos na cultura da imagem e da escrita.

Essa “tradução” vivida pelos Surdos possui uma tênue diferença da vivida por um imigrante ou estrangeiro ouvinte. O estrangeiro ouvinte realiza a tradução entre línguas de mesma modalidade – oral-escrita X oral-escrita. No caso dos Surdos a “tradução” ocorre entre línguas de modalidades distintas – viso-gestual X oral-escrita.

Essa tradução, à qual nos referimos ser realizada pelo Surdo, só se dá pela percepção, pelos sentidos. No caso da língua escrita, há um predomínio de possibilidade visual.

Basbaum (2005, p. 67), ao citar Marshall McLuhan, fala desse lugar privilegiado da visão, no qual a imprensa torna a experiência do conhecimento um ato visual, e [...] confere ao livro o lugar de principal instrumento do conhecimento, e substitui, como mediador principal do saber e do poder, o ouvido pelo olho.

Nesse jogo dos sentidos, curioso é apresentar Saramago, em *Poética dos Cinco Sentidos – O Ouvido* (1979, p. 21), ao escrever sobre sua visão e interpretação das tapeçarias (Figura 26) do século XVI, “*La Dame à la licorne*”.



Figura 26

*O primeiro som, aquele de que todos os outros virão a nascer, filhos, discípulos ou gomos, ou bagos de romã justapostos, ou favos que se respondem como a luz de uma vela entre espelhos paralelos, o primeiro som, em tão grande silêncio nascido que poderia ser a primeira de todas as vagas quebrada sob os nevoeiros e as sombras do mundo recém-criado,*

*o primeiro som é apenas o da corrente de ar que nos foles do órgão se*

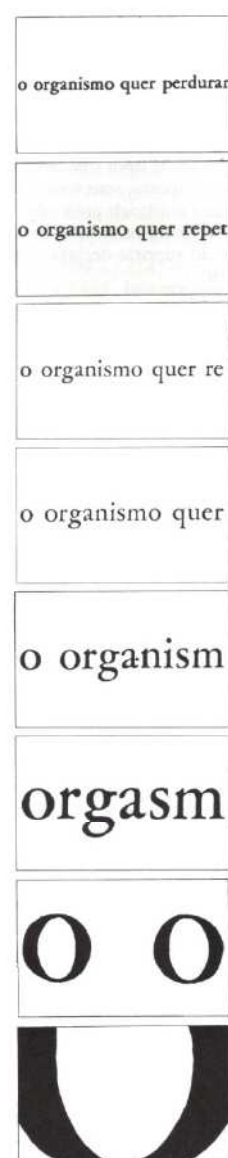
*introduz,*

*ou talvez não,*

*o primeiro som será o da respiração necessária para que a donzela aia faça o tão pouco esforço de levantar o punho do fole, e neste e nos pulmões o ar circulando com o secreto rumor da seda arrastada na lua, que por longe ser não ouvimos mas sabemos, e sem que percebendo-se percorre o interior das narinas húmidas e vivas, e docemente inflando os pulmões*

Essa interpretação que Saramago faz a partir da tapeçaria, nos parece uma tradução intersemiótica, na qual interpreta o som a partir da imagem e do vivido, como diz McLuhan, “o ouvido pelo olho” (1962, *apud.* BASBUM, 2005, p. 68) e que nos remete ao exemplo que apresentamos no início de nosso trabalho no qual o jovem Surdo A. revela sua interpretação sobre a chuva (Figura 2, p. 46).

Outras formas de representação por meio da escrita e que não podemos julgar como uma representação do oral são os poemas concretos, como “organismo” de Décio Pignatari (1960,



Original:  
“organismo”  
Décio Pignatari (1960)

Figura 27



*apud* Plaza 2003, p. 112) que, plano a plano, se constrói e que produz um movimento cinematográfico.

Para prosseguir com nossas reflexões, apresentamos três exemplos de discurso em Libras, que nos permitem ainda, novas discussões sobre a representação do oral na escrita. Nos exemplos a seguir (Figura 28, Figura 30 e Figura 29), ela se refere a uma visita que receberá em sua casa. As diferenças entre uma frase e outra estão presentes na expressão do “sinalizador”, elemento fundamental na língua de sinais, nos quais a expressão denota mudança no contexto do texto.<sup>94</sup>



Figura 28



Figura 30



Figura 29

De acordo com Eco (2007, p. 190)

[...] uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas [...]. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo.

Se tomarmos como exemplo alguns textos que circulam pela *Internet*<sup>95</sup>, e que aqui nos servirão como bom exemplo em língua portuguesa, nos quais a mudança do

---

<sup>94</sup> **Erro! Fonte de referência não encontrada., Erro! Fonte de referência não encontrada. e Erro! Fonte de referência não encontrada.** são figuras dos cliques em vídeo (ANEXO em DVD) para o registro das expressões dos diferentes contextos para a mesma idéia de: HOJE RECEBEREI VISITA EM MINHA CASA.

<sup>95</sup> Autor desconhecido.



sentido do texto está marcada pelo uso da vírgula, e que, neste caso, mudará, substancialmente, o contexto.

Na Inglaterra, certa vez, um oficial foi condenado à morte. Seu pedido de perdão recebeu a seguinte sentença do rei:

- Perdoar impossível, mandar para a forca!

Antes de a mensagem ser enviada ao verdugo, passou pelas mãos da generosa rainha que, compadecida da sorte do oficial, tomou de uma caneta e alterando a posição da vírgula, simplesmente mudou o significado da mensagem:

- *Perdoar, impossível mandar para forca!*

Um governante estava indignado com a população de uma cidade, sem dúvida, por motivos políticos. O secretário, então, passa-lhe um telegrama:

- *Devo fazer fogo ou poupar a cidade?*

A resposta do governante foi:

- *Fogo, não poupe a cidade!*

O telegrafista por questões humanitárias ou, por qualquer outro motivo, trocou a posição da vírgula. E a resposta ficou assim:

- *Fogo não, poupe a cidade!*

Essa mudança visual no texto com o acréscimo ou mudança da posição da vírgula, pode não solucionar ou esclarecer os diferentes contextos para o Surdo durante suas situações de leitura. Para o leitor Surdo, muitas vezes, a vírgula é apenas um traço

visual quando que, para o leitor ouvinte, a vírgula pode representar uma pausa no discurso oral ou valor sintático.

Lançamos mão, também, de outros exemplos de textos que só fazem sentido ao leitor ao incluirmos a pontuação, constituída por pequenos marcadores visuais.

Maria toma banho porque sua mãe disse ela pegue a toalha<sup>96</sup>

Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe do fazendeiro também era o pai do bezerro<sup>97</sup>

Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro à sua procura.

Se nosso leitor for uma mulher, certamente colocará a vírgula após a palavra mulher. Se for homem, colocará a vírgula após a palavra tem. Esses exemplos que circulam na *web* podem nos ajudar a compreender conflitos de leitura que ocorrem com leitores Surdos menos experientes, visto que não basta apenas a tradução do léxico para que o texto faça sentido.

Considerando nossa abordagem da imagem, apresentamos outros exemplos de tradução e interpretação, a partir de frases cotidianas, presentes na cultura brasileira<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Maria toma banho porque sua. Mãe, disse ela, pegue a toalha.

<sup>97</sup> Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe, do fazendeiro também era o pai do bezerro.

<sup>98</sup> As imagens apresentadas a seguir circularem pela *Internet*. Autor desconhecido.

“Entrando pelo cano”



Figura 31

“Tomando um chá de cadeira”



Figura 32

“Engolindo o sapo”

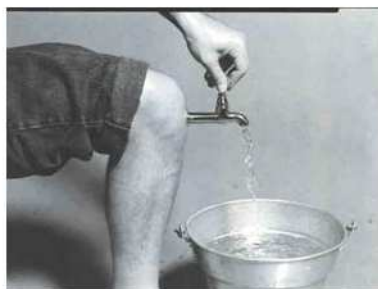


Figura 33

“Trocando os pés pelas mãos”



Figura 34



“Tirando água do joelho”

Figura 35

Nosso entendimento é de que cada linguagem, seja ela oral, escrita, gestual ou imagética, só faz sentido a cada sujeito a partir de sua experiência na linguagem e pela linguagem e que ganha sentido a partir do percebido e do vivido.

Dessa forma, definimos, aqui, o universo da tradução que consideramos pertinente às experiências do Surdo, pela imagem, pela técnica que abordaremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO QUINTO

### TECNOLOGIA

#### *OS RECURSOS TECNOLÓGICOS*

A presença da tecnologia e da técnica no processo de letramento de surdos em língua escrita é, para nós, de grande relevância e que acreditamos já haver de alguma forma, explicitado isso no decorrer de nosso trabalho, principalmente a tecnologia da imagem, partindo do pressuposto de que os dispositivos técnicos incidem, diretamente, na linguagem.

Sob esse aspecto, Rodrigues (1994, p. 201) reafirma nossas colocações.

[...] as mais recentes inovações tecnológicas, sobretudo as que se desenvolveram desde os finais dos anos 50, não obedecem apenas as regras de funcionamento da língua, às regras lexicais e sintáticas da língua; têm com a linguagem relações intrínsecas, pelo facto de se tratar de técnicas que exploram as estruturas lógicas da linguagem, de serem técnicas logísticas, e de tenderem por isso para a realização do conjunto de projectos que, até ao nosso tempo, alimentavam o imaginário mítico do discurso. É pelo facto de apresentarem estas relações intrínsecas com as estruturas lingüísticas e com o imaginário discursivo que as tecnologias da informação são um dos sintomas mais eloqüentes das viragens do nosso tempo em relação aos projectos da modernidade, acabando por modelar efectivamente todos os domínios da nossa experiência individual e coletiva.

Essas transformações implicam, abertamente, na forma de perceber o mundo, de dizer o mundo e de dizer ao mundo. As consequências linguísticas estão presentes, criando novos termos e conduzindo ao desaparecimento de outros.

O uso dos recursos tecnológicos e as experiências em ambientes digitais de comunicação e informação vêm se expandindo rapidamente e os membros da comunidade Surda também se inserem nesse universo tecnológico de comunicação, marcado pela onipresença da escrita e da imagem, principalmente nos centros urbanos. Isso pode ser exemplificado na Figura 36, na qual a linguagem da



comunicação é visual, tanto escrita, como por meio de imagens estáticas ou com movimento usando a *webcam*.

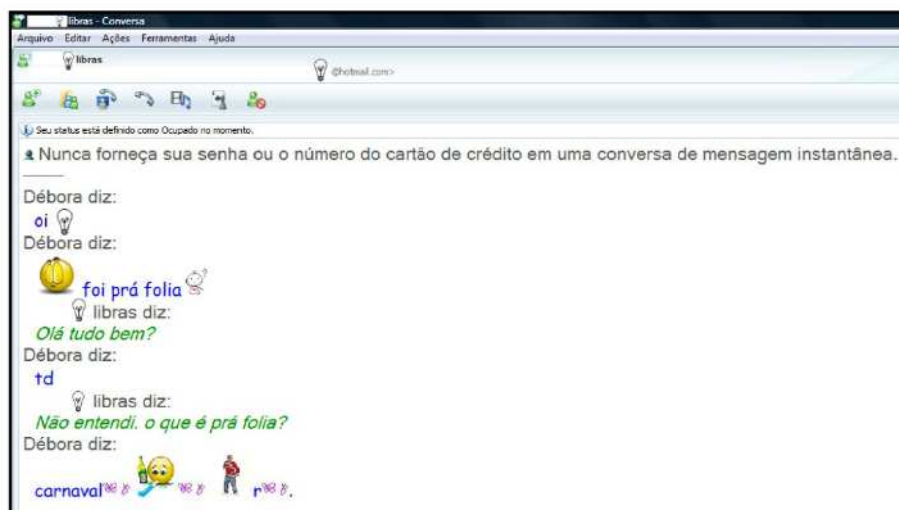


Figura 36

Vivemos mudanças significativas em nossa sociedade diante dos impactos tecnológicos. A década de 80 foi marcada pela disseminação dos computadores pessoais, a década de 90, pela difusão da *web* e a tecnopresença é a marca do início do século XXI em nossa sociedade, conquistando e sendo conquistada (ou consumida) também pela comunidade Surda.

Recentemente, uma ferramenta muito utilizada para comunicação em tempo real, inclusive Surdos, o *Windows Live Messenger*<sup>99</sup>, ganha uma nova ferramenta, bastante interessante. Os usuários podem criar seus próprios *emotions*<sup>100</sup>, e a imagem exibida em seu cartão de visitas, pode ser agora um pequeno vídeo, o que vem ao encontro

<sup>99</sup> Programa de comunicação em tempo real.

<sup>100</sup> Imagens gráficas que substituem palavras.

de nossas discussões, um espaço híbrido onde as várias linguagens estão presentes: textos, imagens, sons e vídeos.

Outro exemplo bastante curioso são os livros infantis, escritos e ilustrados pelo australiano Stephen Michael King, que é Surdo. Em seu livro “Homem que amava caixas” <sup>101</sup>, King conta a história de um homem que utiliza caixas para expressar seu amor ao filho, não palavras oralizadas ou escritas, deixando essa tarefa apenas ao narrador. Já no livro “Patrícia” <sup>102</sup>, o autor aborda os conflitos de comunicação por meio da personagem Patrícia, que transborda seus pensamentos; quer contá-los a sua mãe, ao seu pai, a sua avó, mas ninguém consegue ouvi-la. De nada adianta. Então Patrícia lembra-se de que está na hora de seu avô acordar e é para ele que revela seus pensamentos. King mostra os pensamentos de Patrícia por meio de imagens, ou quem sabe, se seus pensamentos não são realmente imagens (Figura 38), considerando as experiências do próprio autor.



Figura 37

---

<sup>101</sup> STEPHEN MICHAEL KING. Editora Brinque-Book. ISBN: 858535769X. 1997. 7ª Reimp.

<sup>102</sup> STEPHEN MICHAEL KING. Editora Brinque-Book. ISBN: 8585357916. 1997. 1ª Edição.



Figura 38

Ainda abordando a mesma obra, King revela, pela ilustração traços da comunicação sinalizada (Figura 37), quando Patrícia espalma sua mão verticalmente, solicitando que seus pensamentos a aguardem do lado de fora, no momento em que ela se dirige ao interior da casa para conversar com sua mãe.

Os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas vêm mobilizando a sociedade, sem dúvida alguma, afetando, sobremaneira as instituições educacionais, tanto no que diz respeito às aplicações tecnológicas e reflexões sobre o fazer educacional com tais recursos. No entanto, não são discussões novas e não temos a pretensão de esgotá-las, e encerrar aqui nossa conversa, pois, conforme Basbaum, há uma significativa diferença entre explicar e compreender: "Compreender abre a conversa e explicar acaba com a conversa"<sup>103</sup>. É para esse ponto que nossas reflexões, ao longo do nosso trabalho, convergem: compreender o papel da tecnologia e da imagem. Ampliar o olhar e o significado da técnica que invade os espaços educacionais.

---

<sup>103</sup> Sérgio R. Basbaum em aula 02/jun/08. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – TIDD / PUCSP. Disciplina: Fundamentos Conceituais das Ciências Cognitivas.



A escrita é uma tecnologia na qual prevalecem os conhecimentos teóricos sobre os saberes narrativos (LEVY, 1996, p.38), que faz surgir um dispositivo de comunicação no qual as mensagens, muito frequentemente, estão separadas, no tempo e no espaço, de sua fonte de emissão.

Por outro lado, a volatilidade, tanto da língua oral quanto da língua sinalizada, mantém a mensagem atrelada ao tempo e ao espaço de sua fonte de emissão; no entanto, a mensagem é fugaz, sem permanência e disseminação histórica e cultural.

A modalidade visogestual característica da língua sinalizada, abrange os eixos X, Y e Z de uma montagem discursiva que nos remete à montagem cinematográfica e encontramos, nas argumentações sobre cinematografia de Eisenstein (*apud*, XAVIER, 2005, p. 130), o que nos parece pertinente para pensarmos a língua de sinais.

Uma montagem que interrompe o fluxo de acontecimentos e marca a intervenção do sujeito do discurso através da inserção de planos que destroem a continuidade do espaço diegético que se transforma em parte integrante da exposição de uma idéia. No seu cinema, a sucessão de eventos obedece a uma estrita causalidade linear e não encontramos uma evolução dramática do tipo psicológico. Eisenstein prefere falar em “justaposição de planos”, ao invés de encadeamento.

Dessa forma, interessa-nos compreender a imagem técnica, produzida por aparelhos, dispositivos tecnológicos, que, segundo Basbaum (2005, p. 111), esses são “extensões do homem” como formulou McLuhan e que,

[...] intercedem no campo perceptivo, inaugurando modos de sentir e, se *pensamos como percebemos* [...] a partir daí estabelecem-se portanto novos modos de dar forma ao pensamento, de exercê-lo e significar o mundo. Remodelam-se também as formas de interação social, as formas de comunicação, de organização do conhecimento, os modos de produção: transformam-se as percepções de tempo e do espaço - enfim, o mundo que se dá à percepção e as formas de percebê-lo. Emerge uma nova modalidade de experiência, caracterizada por uma específica configuração dos sentidos [...].(*idem*)

A tecnopresença do início do século XXI, principalmente nos grandes centros urbanos, mas que, aos poucos, vão se aproximando, também, de regiões mais extremas, vem abrindo novas possibilidades de interação social, de comunicação e da própria produção e organização do conhecimento que, somadas às lutas libertadoras da comunidade Surda, por meio do respeito à sua diferença linguística, tem provocado um movimento de transformações bastante acelerado na comunidade Surda, tornando, de fato, tais dispositivos extensão do corpo e verdadeiros instrumentos de emancipação.

Surdos, cada vez mais, adquirem câmeras digitais, telefones celulares e *webcams*, o que lhes permitem o acesso rápido além do registro de idéias, projetos e mensagens sem aprisionar-se ao texto escrito, como vem ocorrendo com o uso de *broadcasting*<sup>104</sup>, ao mesmo tempo em que buscam se utilizar dele, a partir de ferramentas como *chats* e SMS, combinando letramento escrito e letramento digital.

Todos esses dispositivos vem propiciando trocas entre pares que, como apresentamos inicialmente, num nosso breve resgate histórico, os Surdos não dispunham de possibilidades de trocas linguísticas e culturais, ao passo que, hoje, o conceito de conectividade e ubiquidade presentes nesses novos dispositivos tecnológicos vêm marcando um novo tempo de produção e disseminação cultural dessa comunidade.

Prosseguindo com nossas reflexões, resgatamos as proposições de Flusser (2002) sobre a invenção dos textos no segundo milênio AC e que podem iluminar nossa compreensão a respeito da imagem e dos textos.

---

<sup>104</sup> <http://www.youtube.com/> é um exemplo de *broadcast* com uma imensa quantidade de postagens e acessos por Surdos.



A invenção das imagens técnicas é comparável, pois, quanto à sua importância histórica, à invenção da escrita. Textos foram inventados no momento de crise das imagens, a fim de ultrapassar o perigo da idolatria. Imagens técnicas foram inventadas no momento de crise dos textos, a fim de ultrapassar o perigo da textolatria. (p. 17)

As imagens técnicas reunificam a cultura ocidental, elas reintroduzem *as imagens na vida cotidiana*, tornam *imagináveis os textos herméticos (sobretudo os científicos)* e tornam.

[...] A escrita funda-se sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. [...] Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar as imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é o metacódigo da imagem.

A relação texto-imagem é fundamental para a compreensão da história do Ocidente. [...] Embora textos expliquem imagens a fim de rasgá-las, imagens são capazes de ilustrar textos, a fim de remagicizá-los. Graças a tal dialética, imaginação e conceituação que mutuamente se negam, vão mutuamente se reforçando. As imagens se tornam cada vez mais conceituais e os textos, cada vez mais imaginativos. (*idem*, p. 10)

Para Eisenstein a imagem é uma “unidade complexa”, constituída por unidade de planos montados de modo a ultrapassar o nível denotativo e propor uma significação (apud. XAVIER, 2005, p. 131) e o cinema é o lugar específico da fusão entre o sentir e o pensar – a percepção visual organizada de modo a projetar a “reflexão abstrata no seio da ação prática” [...] (*idem*, p. 131).

Conforme Eisenstein, o cinema não fornece ao espectador a melhor coleção de pontos de vista. Trata-se de

[...] compor visualmente “quadros” privilegiando as configurações plásticas capazes de fornecer a relação mais apropriada entre os elementos ao nível de significação desejada. (*idem*, p. 132)

Tais abordagens nos remetem às formas de dizer do Surdo. Sua língua que se configura em planos, buscando a significação a partir do sentir e pensar.

De acordo com Eisenstein, o processo de montagem do cinema se compara ao princípio básico do funcionamento da escrita japonesa, na qual duas imagens designativas de objetos ou fenômenos naturais produzem a representação de uma idéia abstrata (apud. XAVIER, 2005, p. 137).

Essa composição, à qual ele se refere, também pode nos consentir uma relação com a forma na qual se constroem muitos dos elementos da língua de sinais, apoiando-se, muitas vezes, nesse mesmo princípio da escrita japonesa, que Eisenstein descreve como *a combinação de dois elementos suscetíveis de serem “pintados” permite a representação de algo que não pode ser graficamente retratado.* (2000, p.151). Para exemplificar essa intimidade com a língua de sinais, tomamos, como exemplo, o sinal que designa saudade. O sinal é feito com a mão fechada, desenhando sobre o peito movimentos circulares, um sentimento que, apesar de processado no cérebro, parece estabelecer um rodado no peito, combinado à expressão facial, que é sempre definida pelas experiências que cada um construiu sobre esse sentimento.

O fato de o sinal ocorrer tão próximo ao coração marca, exatamente, aquilo que, graficamente, não pode ser registrado, bem como a expressão facial que acompanha o sinal e que cada um realiza pautado em sua experiência ao viver a sua própria saudade. Essa experiência não pode ser retratada graficamente.

Toda essa circulação de registro pela técnica vem se mostrando presente nas diversas formas de interação social e de produção do Surdo; no entanto, ainda nos espaços escolares, é pouco utilizado.

Nesses anos de trabalho, o constante desafio do letramento do Surdo que é permeado pelas questões da tradução, *a evaporação e condensação do intelecto*, como Flusser bem definiu, parece-nos descortinar um novo horizonte. A língua que se

constrói no ar, desenhando os planos de significação, como a montagem da escrita japonesa e da cinematografia como propõe Eisenstein e que pode ser digitalizada e eternizada permitindo um encontro bilíngue de produções culturais.

Em nossa trajetória, em vários trabalhos realizados, consideramos a presença a linguagem híbrida, do texto e da imagem como possibilidade de tratamento bilíngue do mundo, usando ferramentas simples como câmeras digitais e computadores com programas como de apresentação<sup>105</sup> e de edição de pequenos filmes<sup>106</sup>, recursos estes disponíveis na maioria das escolas. Nesses trabalhos, a construção de sentido pelas crianças e jovens Surdos, propiciou além da significação do texto em ambas as línguas, uma mudança em seu olhar sobre si mesmo. Eu posso! Eu sei! Eu leio!

Nessa etapa do trabalho os dispositivos tecnológicos abrem novas possibilidades ao Surdo: Tratar um mesmo tema, um mesmo conceito ou idéia em duas línguas, significados nas diversas linguagens que possibilitam a fixação da mensagem enunciada em outro tempo e espaço e que possibilita “reler” o discurso, por meio da representação plástica do que não pode ser graficamente, registrado.

O que nos tem movido nessa reflexão vai além dessa construção de planos de significação, mas, também, a possibilidade dessa montagem cinematográfica que pode ser compreendida, para o Surdo, como a possibilidade de ter seu pensamento exposto e eternizado no *discurso-filme*.

Esta é em nosso entendimento a possibilidade de além do tratamento bilíngue que pode ser dado ao texto, a faculdade de permanência dos textos - imagens, poesias –

---

<sup>105</sup> Programas de computador utilizados para a produção de apresentações gráficas, como por exemplo o *Power Point*, produto da *Microsoft*.

<sup>106</sup> Programa de computador utilizados para a edição de pequenos filmes (*Windows Movie Maker* da *Microsoft*).

imagens, de perpetuar e disseminar a língua e cultura dessa minoria, construindo assim sua memória.

Nossa prática ao longo desses anos na educação de Surdos conduziu-nos ao aproveitamento do discurso-filme, construindo, com os alunos, pequenos *clips* ou filmes que fossem garantindo a significação do texto escrito e/ou vice-versa. A presença desse registro propiciou, em inúmeras situações, a leitura de textos escritos por alunos a partir da memória visual desse texto escrito, que foi significado pela presença da imagem, mesmo com crianças pequenas. A imagem deu sentido ao texto, que pode ser reconhecido, significado e resignificado em novos textos e contextos.

Parece-nos que não estamos longe dos livros, jornais, e revistas portadores de linguagens híbridas como os que circulam nas mãos dos estudantes de Hogwarts<sup>107</sup>, nos quais os textos e as imagens animadas estão nas mãos de todos os alunos.

Algumas editoras como a Arara Azul<sup>108</sup> e Brinque-Book<sup>109</sup> vem realizando trabalhos nesse sentido, o texto escrito e o texto em libras. Os textos em libras são gravados em DVD e como já pontuamos anteriormente, a oportunidade que a criança Surda tem de ver e rever o mesmo texto, como ocorre com a criança ouvinte, que vai dando sentido ao que lê a partir da significação em sua língua materna.

---

<sup>107</sup> Os filmes de *Harry Potter* são uma adaptação dos livros de *J.K. Rowling*, no qual *Harry Potter* é estudante de *Hogwarts*, uma escola para bruxos.

<sup>108</sup> A Editora Arara Azul dedica-se a publicar diversos trabalhos abordando questões referentes à Surdez e entre suas publicações dispõe de histórias e clássicos com esse tratamento bilíngue (libras e português escrito). <<http://www.editora-arara-azul.com.br/Catalogo.php>> acesso em jan/2009

<sup>109</sup> Editora Brinque-Book publicou em março de 2009 a versão em DVD (livro digital) em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis dois títulos já impressos. “O Homem que Amava Caixas” (citado por nós em nosso trabalho, visto que o autor e ilustrador é Surdo) e Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

Essa abordagem que atribuímos à técnica da imagem pode conferir uma nova possibilidade de construção de sentidos ao Surdo em sua escolarização. Seu “livro”, na sua língua, remete-nos ao poema sobre o Letramento, apresentado no decorrer do trabalho, em que a autora descreve [...] *Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é e de tudo que você pode ser [...]. É a forma de ler e “reler” seu próprio texto, ler e “reler” o texto do outro e, assim, buscar evaporar-se numa língua e condensar-se na outra.*



## CONCLUSÃO

“Um olho por um ouvido”

“O intelecto poliglota que evapora-se ao deixar o território da língua original, para condensar-se de novo ao alcançar a língua da tradução”

“Dispositivos tecnológicos, uma *extensão do corpo*”

Esperamos aqui, abrir nossa conversa.

Em nosso trabalho, buscamos esmiuçar as questões mais emergentes sobre o universo de significação do Surdo, por meio da língua e da linguagem, que dão sentido ao vivido. Esperamos dessa forma, reabrir velhas discussões e de alguma maneira abrir novas perspectivas para o processo de escolarização e do letramento do Surdo.

Nosso acordo com a presença da tecnologia no processo de letramento de Surdos, não pretende disseminar uma panacéia para solucionar todos os enigmas de tal processo; no entanto, buscamos um novo sentido, um novo lugar: o lugar da experiência que dá sentido ao que somos e dizemos. Acreditamos que esse lugar, é o lugar da experiência pela e na linguagem, na língua e da técnica como extensão do corpo e, sobretudo de linguagem.

Realizamos ao longo desses anos, trabalhos com crianças, jovens e adultos surdos, acordando a devida competência à língua e às linguagens, que conduziu-nos a essa pesquisa e oportunizou dar sentido ao que nos aconteceu e, tornou-nos tão sujeito do processo quanto o próprio Surdo.

Nossa participação por mais de 20 anos nesse universo bilíngue, conduziu-nos pela metodologia de pesquisa qualitativa e participante, sustentada por Moreira, dentre outros fenomenólogos presentes em nosso trabalho, que sem dúvida alguma, nos ajudaram a compreender todo esse processo, acionando cada experiência vivida e compartilhada.

Nosso contrato com McLuhan se firma ao compreender os dispositivos como *extensão do homem* e, que, sem dúvida alguma é para nós, uma das formas de mostrar o Surdo ao mundo e o mundo ao Surdo, como parte de um movimento social e cultural dessa comunidade.

Distante de qualquer equívoco sobre a essa presença, tão intensa e significativa em nosso cotidiano, acreditamos abrir aqui a conversa sobre como o Surdo constrói sua identidade e, pode assim, disseminar sua cultura e língua, a partir do retrato histórico dos conflitos vividos por essa minoria linguística, debatidos no capítulo primeiro, bem como, ao relacionar com nossas próprias experiências. O mote do estigma da incapacidade presente, como delineado por autores como Sacks, Goffman, Elias e Scotson que mobiliza as lutas de transformação e conquistas, tanto por *estigmatizados* como por *entendidos*.

Reiteramos afinal, que é pela e na língua e linguagem que damos sentido ao que vemos, sentimos, vivemos e, ao que somos - como bem pontuou Larrosa: *o saber da experiência*.

As possibilidades reais de cada sujeito estão, muito mais pautadas no que ele próprio sente, vive e experimenta; no entanto, para isso é necessário oportunidade.

Questões sobre o letramento bilíngue do Surdo, que buscamos iluminar a partir de pesquisadores como Quadros, Fernandes, Soares e Bajard, sem dúvida alguma, abrem novas idéias, pois entendemos que esse é um tema que não se encerra, mas vai se desenhando a partir de cada nova experiência.

As imagens técnicas, como apontado por Flusser, reunificam a cultura ocidental, elas reintroduzem *as imagens na vida cotidiana*, tornam *imagináveis os textos [...] uma combinação perfeita entre o texto e a imagem*.

Concluimos assim, a partir do exposto, multiplicar a imperativa necessidade por uma metodologia que pondere a experiência do Surdo, considerando a presença da técnica que possibilita a vislumbrar os planos da língua por meio dos planos da técnica da filmografia como compreendemos a partir de Eisenstein.

Quiçá, à educação torne-se realmente possível para todos; um espaço de significação, em diversas línguas e linguagens, bem como o lugar de possibilidade real de constituir-se apenas como diferente.

## BIBLIOGRAFIA

ARMSTRONG, David F. **William C. Stokoe, Jr - Founder of Sign Language Linguistics. 1919-2000** Gallaudet University Washington, DC May 4, 2000  
<<http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>>

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito – 3ª ed.** – São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** - São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura** – São Paulo: Cortez, 2007

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino/** Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BASBAUM, Sergio R.. **O primado da percepção e suas conseqüências no ambiente midiático.** São Paulo. SP. 2005. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 304 f.

\_\_\_\_\_ **Do ponto de vista ao ponto de experiência.** In: Sampaio, Valzeli. (Org.). Livro do III Fórum de pesquisa em Arte - arte, hibridismo e interculturalidade 2006.

\_\_\_\_\_. **A obra de arte na era do ruído sem ruído: primeiras anotações para um manifesto pela arte como guerrilha perceptiva.** in MONO1: monodisperso. Porto: Editora da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. (2007). pp 78-89.

\_\_\_\_\_. **Consciousness and Perception: The Point of Experience and the Meaning of the World We Inhabit.** Revista Eletrônica Informação e Cognição, v.5, n.1, p.181-203, 2006. ISSN:1807-8281

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HICITEC - Annablume, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002, jan-abr, número 019. ANPEd. São Paulo. Brasil. pp.20-28. Acesso em 05/02/2009. ISSN 1413-2478 Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Joel Martins... Um seminário avançado em fenomenologia** / orgs. Maria Aparecida Viggiani, Vitória Helena Cunha Espósito. – São Paulo: EDUC, 1997.

CAMPOS, Sandra Regina L. de, KOBER, Débora C., MELENDEZ, Alexandre J. **O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas.** p. 50-59. In: **Leitura e escrita: no contexto da diversidade.** LODI, HARRISON e CAMPOS (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2004.112 p.

CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau-Ponty: uma introdução** / Paulo Sérgio do Carmo. São Paulo: EDUC, 2000.

CICCONE, Maria M. C. ET AL. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação.** 2ª Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2004.



\_\_\_\_\_ **Quase a mesma coisa.** Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007

EISENSTEIN, Sierguéi. **O princípio cinematográfico e o Ideograma.** In Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem. Haroldo de Campos (org); Trad. Heloysa de Lima Dantas. 4ª Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.: **Os estabelecidos e os Outsiders.** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, Zahar. Rio de Janeiro, 2000

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** <<http://www.fflch.usp.br/eventos/simelp/new/pdf/slp27/06.pdf>> Acesso em 08/02/2009.

FLUSSER, Vilém. **Língua e Realidade.** 2ª ed. / Vilém Flusser – São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_ **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma filosofia da fotografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.

FUKUYAMA, Erica E.. Análise acústica da voz captada na faringe próximo à fonte glótica através de microfone acoplado ao fibrolaringoscópio. Rev. Bras. Otorrinolaringol., São Paulo, v. 67, n. 6, Nov. 2001 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-72992001000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992001000600005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0034-72992001000600005.

GOFFMAN, E. **Estigma.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 2ª ed. / Martin Heidegger; tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback – Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003

\_\_\_\_\_. **Língua de Tradição e Língua Técnica**. Lisboa: Vega, 1999.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. Pág. 105-127. In *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* / Carlos Skliar, org. - Porto Alegre: Ed. Mediação – 1999.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. Trad. Gilda de Aquino. 7ª reimpressão. São Paulo: Brinque-book. 1997

\_\_\_\_\_. **Patrícia**. 1ª edição. São Paulo: Brinque-book. 1997.

KOBER, Débora C. **Práticas de Letramento na Educação de Surdos: de qual lugar falamos**. p. 161-187. In: **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas**. MOURA, Maria Cecília, VERGAMINI, Sabine A. A., CAMPOS, Sandra R. L. de. (Orgs.)– São Paulo, SP: Editora Santos, 2008.

LIMA, Maria do Socorro C. **Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

Disponível

em

<[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/midioteca\\_teses/pdf\\_completa/tese\\_06.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/midioteca_teses/pdf_completa/tese_06.pdf)>

Acesso em 08/fev/09.

LOTUFO, Elaine Cristina de O. **Leitura e escrita de surdos: coerências entre teoria e a prática no enfoque bilíngüe.** São Paulo, SP. 2005. p. 72-101.. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. 129 f..

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade.**\_Ed. UFMG 2002. 3ª reimp.

\_\_\_\_\_VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Mariotti e Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_ **O olho e o espírito.** – São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

\_\_\_\_\_ **A prosa do mundo.** São paulo: Cosac & Naify, 2002.

MAHSHIE, Shawn Neal. **Educating Deaf Children Bilingually.**\_Copyright 1995. Pré-College Programs. Gallaudet University, Washington, DC.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLSON, David. R., TORRANCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade.** Editora Ática. ISBN 85-08-05587-0. 1995. 286 p.

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

\_\_\_\_\_ **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.  
 <[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/educacao\\_surdos\\_lingua\\_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf)> Acesso em 21/02/09.

\_\_\_\_\_, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_ **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.**  
 Acesso em 18/01/2009  
[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf)

\_\_\_\_\_. **Bilinguismo.** Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Belo Horizonte/MG. Educação Especial.  
 <<http://www.feneis.org.br/arquivos/BILINGUISTMO%20%20AUTORA%20RONICE%20QUADROS.pdf>> (sem data) Acesso em 08/fev/09.

RAMOS, Clélia R.. **O Direito da criança surda de crescer bilíngüe.**  
 <<http://www.editora-arara-azul.com.br/Artigos.php>> acesso em 14/06/2008.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e cultura – A experiência cultural na era da informação.** 1ª edição, Lisboa : Editorial Presença. 1994

SACKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos.** Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro Lemos. - Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

SCHÜTZ, Ricardo. "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition."  
 English Made in Brazil < <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> >. acesso em 23/05/2008.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial** / org. de Carlos Skliar. 3ª edição 2001. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_.(Org.) **Atualidade na educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SILVA, Tomaz. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 1ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 133 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** – 2ª ed. - 4ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Regina M. de. **Que palavra que te falta?:** Lingüística, educação e surdez. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Regina M. de. FREIRE, Alice. FAVORITO, Wilma. **Surdos: O texto didático e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.3, p.19-26, jun.2001.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Babel Editora. Petrópolis, RJ. 2000.

SVARTHOLM, Kristina. **Educação Bilíngüe para os Surdos na Suécia: Teoria e Prática**. p. 119-144. In: **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas..** MOURA, Maria Cecília, VERGAMINI, Sabine A. A., CAMPOS, Sandra R. L. de. (Orgs.)– São Paulo, SP: Editora Santos, 2008.



VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 1ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** -

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 18/01/2009.

**CADERNO PEDAGÓGICO E DVD PARA O ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS.**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Acesso em 15/02/09.

<[http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/projeto\\_escrita\\_sinais.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/projeto_escrita_sinais.pdf)

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA PORTUGUESA – VOL. 2.**

144 p. Acesso em 19/01/2009. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>

**Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Vol.

I: Sinais de A a L / Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores). 3

ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

## ANEXOS

### *Apresentação do Projeto de Pesquisa ao CEP da PUC-SP*



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Ref.: **Ofício de Apresentação do Projeto de Pesquisa ao CEP da PUC-SP**

Eu, Sérgio Roclaw Basbaum, orientador(a) do projeto de pesquisa intitulado "O recurso midiático no processo de letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngüe", de autoria do(a) pesquisador(a) Débora Caetano Kober, pertencente ao curso de pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – TIDD, da área de concentração Processos Cognitivos e Ambientes Digitais, venho, através deste, submetê-lo à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

Trata-se de projeto de Dissertação de Mestrado.

Atenciosamente,

Assinatura do(a) Orientador(a): \_\_\_\_\_

Nome: Sérgio Roclaw Basbaum

CPF N° \_\_\_\_\_.

Ciência do(a) Autor(a):

Assinatura do(a) Autor(a): \_\_\_\_\_

Nome: Débora Caetano Kober

CPF n°070.979.638-24

(ANEXO I)

## Termo de compromisso do Pesquisador Responsável



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP

São Paulo, de agosto de 2008.

### Termo de Compromisso do(a) Pesquisador(a) Responsável

#### Título da Pesquisa:

**“O RECURSO MIDIÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS,  
NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL BILÍNGUE”**

A pesquisadora, abaixo assinado, se compromete a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlista que visa salvaguardar a autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Atender aos deveres institucionais básicos da honestidade; sinceridade; competência; discrição; sigilo; etc.;
- Pesquisar de forma adequada aos princípios éticos, além de buscar o aprimoramento e promoção do respeito e desenvolvimento à sua profissão;
- Não fazer pesquisas que possam causar riscos aos sujeitos de pesquisa envolvidos;
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Não converter recursos públicos em benefícios pessoais;
- Não prejudicar o meio ambiente, evitando erros previsíveis ou evitáveis;
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado “consentimento livre e esclarecido”;
- Propiciar ao sujeito da pesquisa plena oportunidade e encorajamento para fazer perguntas, bem como respeitá-lo em seus posicionamentos;
- Excluir a possibilidade de engano, influência indevida e intimidação;
- Solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apenas quando o sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos relevantes e das conseqüências de sua participação, e tenha tido oportunidade suficiente para considerar livremente se quer participar da pesquisa;
- Obter de cada sujeito de pesquisa um documento assinado como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa;
- Respeitar a dignidade da pessoa humana;
- Cumprir na integralidade todas as resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP/CNS/MS, as quais têm pleno conhecimento.

Assinatura do(a) Orientador(a)  
Nome: Prof. Dr. Sérgio Roclaw Basbaum  
CPF nº .....

Assinatura do Autor(a)  
Nome: Débora Caetano Kober  
CPF nº 070.979.638-24

(ANEXO III)

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Débora Caetano Kober.

Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, situado à Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C – Perdizes – SP – Capital ou pelo tel.: (0xx11) 36708466, fax (0xx11) 36708466 ou e-mail: cometica@pucsp.br

**ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "O RECURSO MIDIÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS, NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL BILÍNGÜE"

Pesquisador Responsável: DÉBORA CAETANO KOBER

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (11)9908-0587 ou (11) 3782-1653

♦ Descrição da pesquisa:

O presente projeto de pesquisa, busca apresentar e discutir as questões que envolvem o processo letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngüe, que concebe a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita a segunda língua, a partir de recursos midiáticos, na Escola para Crianças Surdas Rio Branco. Neste projeto, situações de sala de aula, envolvendo recursos de mídias (como imagens de TV, vídeos, internet, jornais, revistas e outdoors) são utilizadas como recursos de aprendizado da segunda língua, bem como

1





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**

Esclareço ainda, que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Débora Caetano Kober que pode ser encontrado na Escola para Crianças Surdas Rio Branco, Cotia – SP, pelo telefone(s) (11)4613-8549, ou pelo celular (11)9908-0587.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63 C – Bairro Perdizes – CEP 05015-001  
 Tel.: (0xx11) 36708466 - FAX (0xx11) 36708466 - e-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br).

Se você concordar em participar deste estudo, posso manter seu nome em sigilo, no entanto, sua identidade não poderá ser totalmente desconhecida, visto que sua imagem será apresentada. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Esclarecimento do período de participação, término, direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo sem qualquer prejuízo moral, econômico ou legal.

Nome e Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_  
 Débora Caetano Kober

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE MENOR COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/, mãe e responsável legal da menor \_\_\_\_\_, aluna da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, abaixo assinado, autorizo e concordo que minha filha participe como sujeito do estudo "O RECURSO MIDIÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS, NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL BILÍNGUE", desenvolvido pela pesquisadora Débora Caetano Kober. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo teórico-prático. Eu discuti com a sra. Débora Caetano Kober sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus

3





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**

Esclareço ainda, que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é Débora Caetano Kober que pode ser encontrado na Escola para Crianças Surdas Rio Branco, Cotia – SP, pelo telefone(s) (11)4613-8549, ou pelo celular (11)9908-0587.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63 C – Bairro Perdizes – CEP 05015-001  
 Tel.: (0xx11) 36708466 - FAX (0xx11) 36708466 - e-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br) .

Se você concordar em participar deste estudo, posso manter seu nome em sigilo, no entanto, sua identidade não poderá ser totalmente desconhecida, visto que sua imagem será apresentada. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Esclarecimento do período de participação, término, direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo sem qualquer prejuízo moral, econômico ou legal.

Nome e Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_  
 Débora Caetano Kober

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE MENOR COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF/, mãe e responsável legal da menor \_\_\_\_\_, aluna da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, abaixo assinado, autorizo e concordo que minha filha participe como sujeito do estudo "O RECURSO MIDIÁTICO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS, NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL BILÍNGUE", desenvolvido pela pesquisadora Débora Caetano Kober. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo teórico-prático. Eu discuti com a sra. Débora Caetano Kober sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus

3



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP

desconfortos e riscos, as garantias parciais de sigilo e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de minha filha Karen Gomes da Silva Leite é isenta de despesas e que tenho garantia da possibilidade de desistência de participação a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Cotia, agosto de 2008.

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP*



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**  
**SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE**

Protocolo de Pesquisa nº 274/2008

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD) da PUC-SP**

**Orientador(a): Prof. Dr. Sérgio Roclaw Basbaum**

**Autor(a): Débora Caetano Kober**

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado **O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilingüe**

**CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO**

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

**CONCLUSÃO**

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 24/11/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 274/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 24 de novembro de 2008.

**Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende**

**Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP**

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001  
 Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: [cometica@puccsp.br](mailto:cometica@puccsp.br)

*CD – gravações em Libras*

*Figura 1*

*Figura 2*

*Figura 28*

*Figura 29*

*Figura 30*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)