

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

ASPECTOS DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Florianópolis, junho de 2008

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

ASPECTOS DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ronice Müller de Quadros

Florianópolis, junho de 2008

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe?

As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os sinais.

(Sérgio Marmora de Andrade, Surdo, residente no Rio de Janeiro. O depoimento foi elaborado pela esposa dele, não-surda, que traduziu os sinais para a língua portuguesa)

Então, porque pensamos que lhes falta tudo? Estes pensamentos incorretos surgem do nosso egocentrismo. (Why, then, do we think they are? This mistake arises from an extrapolative leap, an egocentric error. LANE, 1999, p.10)

Parodiando Jan Conrad Amman: “A visualização da vida está no ver. O ver é o intérprete dos nossos corações e expressa o seu afeto e desejos....o ver é a emanção viva daquele espírito que Deus insuflou no homem quando lhe criou uma alma viva” (“The breath of life resides in the voice. The voice is the interpreter of our hearts and expresses its affections and desires...The voice is a living emanation of that spirit that God breathed into man when he created him a living soul”, LANE, 1999, p.107)

Dedico este trabalho a Deus e aos Amigos da Luz “que podem ver, pois que constantemente vos rodeiam. Cada um, porém, só vê aquilo a que dá atenção. Não se ocupam com o que lhes é indiferente” (Livro dos Espíritos, Cap. IX, item 456, 2002, p. 245).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio, o incentivo e a contribuição de algumas pessoas, vivas ou falecidas, às quais remeto o meu reconhecimento e agradecimento:

À minha mãe que me proporcionou a confiança como pessoa Surda;

Ao meu pai falecido que proporcionou a minha formação acadêmica e pelo gosto de leitura;

À minha família Campello, Costa e de Jesus, e minha vizinha Ignez Oreiro pelo apoio incondicional na realização do meu projeto de Doutorado;

À minha orientadora Dra. Ronice Quadros pela amizade, confiança e discernimento da minha pessoa como sujeito Surdo na comunidade Surda.

À minha co-orientadora Sílvia Da Ros pela paciência e preocupação incondicional do meu trabalho. E também da sugestão da introdução de um assunto novo e estranhável para o meu mundo: Análise de Discurso que ajudou muito a mapear o discurso para o meu trabalho. Sem contar do seu desafio de aceitar o trabalho diferente;

Ao GES (Grupo de Estudos Sujeitos Surdos), a DI (Designer Instrucional da Letras Libras) e CCE (Centro de Comunicação e Expressão) pela experiência de trabalho como designer instrucional na produção e desenvolvimento de material das disciplinas de Letras Libras, pela disponibilidade do espaço de trabalho e da utilização de internet;

Aos funcionários e estagiários do GES – NUCLEIND, do CED, do CCE, da LANTEC/EAD; LETRAS LIBRAS da UFSC, pela paciência e disponibilidade de colaborar os nossos pedidos;

Aos colegas sujeitos Surdos, sujeitos Surdos oralizados, sujeitos Surdos flutuantes, sujeitos Surdos híbridos, sujeitos Surdos de múltiplas identidades, que gostam e os que não me interessam, que representaram como atores que me permearam na minha análise de discurso; aos colegas não-surdos que se formaram e os/as que ficaram e, especialmente, à(o)s ex e presentes Intérpretes de língua de sinais brasileira, pela paciência e que traduziram durante o estudo, conferência e seminário;

Aos amigos sujeitos Surdos falecidos e vivos da cidade do Rio de Janeiro que torceram e acreditaram a minha capacidade acadêmica. Aos amigos sujeitos Surdos do Além torcendo para mostrar o valor da comunidade Surda em diversos contextos;

À Equipe dos Professores que aprovaram na banca no concurso de Doutorado de Educação da CED e da confiança de me aceitar como a primeira aluna Surda, juntamente com o meu colega, no concurso de Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSC em 2004;

A *Gallaudet University* pelo apoio incondicional dos Professores Orientadores do Exterior, Dr. Robert Johnson, Benjamim Bahan e Carol Erting. Aos Professores da GU, como Prof.^a Martina J. Benievenu, Prof.^a Dra.^a E. Lynn Jacobowitz, Prof.^o Dr. Yerker Andersson, Mestrado Benjamim Jarashow e Prof.^o Dr. H-Dirksen L. Bauman, do *Department of American Sign Language and Deaf Studies* pela participação das classes como observadora. Aos dirigentes À *Organization International Programs and Service - OIPS* pela aceitação do meu projeto de pesquisa e aos professores sujeitos Surdos da ELISO – *English Language Institute Student Organization* pela participação das classes do ensino da segunda língua estrangeira: ASL e Inglês aos Estudantes Estrangeiros, como observadora;

E carinhos aos sujeitos Surdos estrangeiros, como da América do Sul e da América Central, sem falar de algumas cidades da Ásia. Aos funcionários da College Hall da Gallaudet University, Eve Mitton, como aos estudantes e líderes que fizeram greve na Gallaudet University que muito me ensinaram a estratégia e da política de apoderamento de sinais;

À Rosemeri Bernieri pela correção lingüística;

À Paula Botelho, a brasileira que me recepcionou na terra estrangeira, as Sras. Marilda Effting e Sandra Ferrara, pela vivência como vizinhas na Campeche; e

À CAPES – MEC pela bolsa de estudo e bolsa sanduíche durante o trajeto do meu estudo. Sem ele, eu não teria chegado onde estou.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRAVURA (DOCUMENTO VISUAL)	3
GRAVURA (PERCEPTOS VISUAIS)	04
CONFIGURAÇÃO DE MÃOS	06
BOLA	07
LOCAÇÃO DA BOLA	07
PARA QUEDAS SAINDO DO AVIÃO	08
PROFUNDIDADE DO MAR	09
FOQUETE SUBINDO AO CÉU	09
EXEMPLO DO SAPIN-WHORF	65
URSO GRANDE	66

OURO	66
ESTRELA DAVI	66
ESPAÇO DO SISTEMA SOLAR	67
QUEIJO DERRETIDO NAS BORDAS DOS PAÊS	68
O CACTO NO MEIO DO DESERTO	69
PEIXE DENTRO DO ÁQUARIO	69
O CADAVER NA RUA	70
DISTÂNCIA DAS CASAS E DOS BAIROS	71
PEDRA DO DAVID CONTRA GOLIAS	72
CARRO DE CORRIDA	72

CARRO CAINDO NA COLINA	73
VASO CAINDO DO PRÉDIO	74
OLHAR PARA OS LADOS	74
TROMPA DE ELEFANTE	75
ARANHA	75
CLASSE ALTA	76
CLASSE BAIXA	76
ESQUERDA – DIREITA	76
DESIGUALDADE SOCIAL	77
FACULDADE X ASSOCIAÇÃO	77
POESIA VER IMAGEM SOL LUZ	

	10
	79
MUDANÇA DO TEMPO	80
AMIGOS – FAVOR UM FAVOR	82
ERRADO – OLHE O OUTRO QUE ESTÁ VINDO OU O OUTRO QUE ESTÁ OLHANDO (SINAIS DE SANTA CATARINA)	83
ONTEM – ANTES	83
GRAVURA	85
HORA – DEPOIS	85
TROMPA DE FALÓPIO	188 e 240
TERRA	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ALSF - Antiga Língua de Sinais Francesa
- APADA – Associação de Pais e Amigos de Audiocomunicação
- ASL – Língua de Sinais Americana
- CCE - Centro de Comunicação e Expressão
- CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
- CED – Centro de Ciência da Educação
- CEFET/SJ – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade São José
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CLs – Classificadores (em soletração)
- DI - Designer Instrucional da Letras Libras
- ELAN - Eudico Language Annotation
- ELISO – English Language Institute Student Organization
- FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FINEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez
- GES - Grupo de Estudos Surdos
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatísticas

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INJS – Institut National de Jeunes Sourds de Paris
INSM (Paris) - Institution Nationale des Sourds-Muets, em Paris
INSM (Rio de Janeiro) – Imperial Instituto de Surdos Mudos
IRB - Institutional Review Board
LANTEC/EAD – Laboratório da Educação a Distância
LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira
LS – Língua de Sinais
LSF – Língua de Sinais Francesa
M. – abreviatura de Monsieur – Tradução: Senhor
MEC – Ministério de Educação
MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério de Educação
Mlle. – abreviatura de Mademoiselle. Tradução: Senhorita
MM. – abreviatura de Messieurs. Tradução: Senhores
MMI`es – abreviatura de Mademoiselles. Tradução: Senhoritas
N.E.E – Necessidade Educacional Especial
NAD - National Association of Deaf
NEPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
NUCLEIND – Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano
OIPS - Organization International Programs and Service
PESS - Programa de Ensino Supletivo aos Surdos
PUC-RJ – Pontificie Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEE – MEC - Secretaria de Educação Especial
SEED/MEC – Secretaria de Educação Especial do MEC
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SLCC - James Lee Sorenson Language and Communication Center
SUS – Sistema Único de Saúde.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – MINHA IDENTIDADE VISUAL	35
CAPÍTULO II – A EXPERIÊNCIA VISUAL NA HISTÓRIA DA CARACTERÍSTICA PECULIAR DOS SUJEITOS SURDOS: MARCOS SIGNIFICATIVOS	48
2.1 A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL	48
2.1.1 Alfabeto Manual e Comunicação com as Mãos	49
2.1.2 Ensino da Oralização e Comunicação com as Mãos	50
2.1.3 Ensino de Língua de Sinais Francesa	51
2.1.4 Sinais Metódicos - Método desenvolvido por de L`Epée	52
2.1.5 Do Oralismo a Comunicação Total	64
2.1.6 Bilingüismo	66
2.2 A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	69
2.3 A VISUALIDADE DOS SUJEITOS SURDOS: OS MOVIMENTOS DOS SUJEITOS SURDOS E SUAS	75

REPERCUSSÕES

2.3.1. Algumas mudanças atuais na Educação Dos Sujeitos Surdos no Brasil	80
--	----

CAPÍTULO III – PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL DO SUJEITO SURDO

3.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

3.1.1 A Língua de Sinais Brasileira: Uma Língua Visual	87
--	----

3.1.2 Fundamentos Visuais da Língua de Sinais	92
---	----

3.1.3 Os Classificadores na Língua de Sinais Brasileira enquanto expressão da Visualidade	96
---	----

3.2 OS SIGNOS VISUAIS

3.2.1 Percepção e Signo Visual: Contribuições Teóricas.	101
---	-----

3.2.2 Particularidades do Signo Visual e suas Propriedades na Língua de Sinais Brasileira	105
---	-----

3.3 POLÍTICA LINGÜÍSTICA - CULTURAL – VISUAL

CAPÍTULO IV – ASPECTOS DA VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS: SUGESTÕES E PARÂMETROS

4.1 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER, VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS: QUESTÕES GERAIS	123
--	-----

4.2 SUGESTÕES E PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA VISUALIDADE VOLTADA À EDUCAÇÃO DE SUJEITOS SURDOS.	135
---	-----

4.3 PROPOSTA DE MUDANÇA SEGUNDO OS PARADIGMAS DA VISUALIDADE	150
4.3.1 Os Fatores da Mudança da denominação “Classificação” ou “Classificador” e outras denominações para Descrição Imagética.	151
4.3.2 A Descrição Imagética da Língua de Sinais e Línguas de Sinais Primárias	157
4.3.3 Iconicização da Experiência dos Sujeitos Surdos Isolados.	158
4.3.4 Bifurcação das Perspectivas nas Línguas de Sinais: O Exemplo da Língua de Sinais Francesa e sua Confluência com a Língua de Sinais Brasileira.	161
4.3.4.1 Atividade de Estrutura Icônica	163
4.3.4.1.1 TRANSFERÊNCIA DE TAMANHO E DE FORMA – TTF	165
4.3.4.1.2 TRANSFERÊNCIA ESPACIAL – TE	167
4.3.4.1.3 TRANSFERÊNCIA DE LOCALIZAÇÃO – TL	170
4.3.4.1.4 TRANSFERÊNCIA DE MOVIMENTO – TM	174
4.3.4.1.5 TRANSFERÊNCIA DE INCORPORAÇÃO – TI	177
4.3.4.2 Relações Discursivas entre Grande Iconicidade e Sinais Padrão	186
4.3.5 A Existência de outras Perspectivas Iconizadoras da Língua de Sinais Brasileira	190
4.4 PERSPECTIVA ICONICIZADORA E ATIVIDADES DA LINGUAGEM	191
4.5 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE EXCEÇÃO	193

	16
4.6 RECORTES SEQÜENCIAIS DE UMA DESCRIÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA	195
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	220
SITES	227
ANEXOS	228
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NA GALLAUDET UNIVERSITY	
2. TÉCNICAS E PRÁTICAS DE ENSINO INFANTIL	
3. SUGESTÕES E PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS DO MOVIMENTO DE COMUNIDADE SURDA NO DOCUMENTO DE PORTO ALEGRE	
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA DESCRITO EM CAMPELLO (1007, P.102-111)	

RESUMO

Esta tese tem como foco a visualidade como processo de ensino-aprendizagem do sujeito Surdo. Assim, busca-se traçar um elo histórico e reflexivo de como essa linguagem visual foi abordada em diferentes épocas. Ao fazer esse percurso nos deparamos com um tema atual: a linguagem imagética. Essa linguagem envolve vários suportes que incluem o próprio corpo, muros, telas, cadernos escolares, entre muitíssimos outros. Com a introdução de uma política e reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS se instaura outro debate sobre como é constituída a visualidade dos sujeitos Surdos que, através dos signos visuais e sua língua visual, percebem e concebem o mundo diferentemente. Aqui serão apresentados vários fatos de como estes sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu “ser”. O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma mediação semiótica, uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa. Assim, busco, nesta tese, refletir sobre a problemática da prática educativa em todos os setores de ensino e a atuação de intérprete de Língua de Sinais Brasileira, professores bilíngües e professores sujeitos Surdos. Nessa concepção, torna-se evidente a necessidade de rever o processo da educação dos sujeitos Surdos no contexto mundial e brasileiro; seus movimentos sociais; a constituição da percepção e processamento visual dos sujeitos Surdos. Além disso, as particularidades do signo visual e as propriedades da Língua de Sinais Brasileira, dentro da Sociedade da Visualidade, tem contribuído numa transição para firmar a qualidade visual e a construção do pensamento crítico dos sujeitos

Surdos, por isso, se faz necessário buscar uma qualidade maior e que beneficie os aspectos da visualidade da Educação dos sujeitos Surdos. No contexto dessa proposta, elucido os vários elementos que compõem a visualidade da língua de sinais brasileira, tais como: as transferências visuais, de tamanhos e formas, espaciais, de localização, de movimentos e de incorporação que se emaranham nos discursos e representações visuais. Para a atual e nova denominação de Aspectos da Visualidade da educação dos sujeitos Surdos fica o desafio de apresentar essa nova proposta que busque sanar alguns problemas do sistema de “Classificação” ou “Classificadores” como sistema visual, ampliando essa denominação para Descrição Imagética que ora apresento neste trabalho.

Palavras-chaves: Educação de sujeitos Surdos – Língua de Sinais – Iconicidade – Visualidade – Descrição Imagética

ABSTRACTS

This thesis has as focus the visual as process of teach-learning of the Deaf citizen. Thus, one searches to trace a historical and reflective link of as this visual language was boarded at different times. When making this passage in we come across them with a current subject: the imagetic language. This language involves some supports that include the proper body, pertaining to school walls, screens, notebooks, enters others. With the introduction of one politics and recognition of the Brazilian Sign Language - LIBRAS if restore another debate on as the visual of Deaf is constituted that, through the visual signs and its visual language, perceives and conceives the world differently. Here some facts will be presented of as these Deaf citizens if they constitute from the visual in the construction of yours "being". The act "to see" or of "looking at" the world demands a mediation semiotics, an interaction enters the property supplied for the sign and the nature of the citizen that it looks at or it observes. Thus, I search, in this thesis, to reflect on the problematic one of practical educative in all the sectors of education and the performance of interpreter of Brazilian Sign Language, bilingual professors and Deaf professors. In this conception, the necessity becomes evident to review the process of the education of the Deaf people in the world-wide and Brazilian context; its social movements; the constitution of the perception and visual processing of the Deaf people. Moreover, the particularities of the visual sign and the properties of the Brazilian Sign Language, inside of the Visual's Society, have contributed in a transition to firm the visual quality and the construction of the critical thought of deaf, therefore, if it makes necessary to search a quality bigger and that it benefits a Visual

Aspects of the Deaf's Education. In the context of this proposal, I elucidate the some elements that compose the visual of the Brazilian Sign Language, such as: the visual transferences, of sizes and forms, space, of localization, movements and incorporation that if entangle in the speeches and visual representations. For the current and new denomination of Visual Aspects of the Deaf's education it is the challenge to present this new proposal that it searches to cure some problems of the system of "Classification" or "Classifying" as visual system, extending this denomination for Imagetive Description that however I present in this work.

Word-keys: Education of Deaf people – Sign Language - Iconic - Visual - Imagetive Description

INTRODUÇÃO

Na atualidade, muito se tem falado sobre a sociedade da imagem, dando-se ênfase, em especial, aos processos de comunicação constituídos pela visualidade. Destacam-se, assim, a presença de novos discursos, não somente o verbal oral ou escrito, mas discursos predominantemente imagéticos que medeiam a produção do conhecimento a partir de novas formas.

Junto com a “linguagem” imagética difunde-se de forma significativa a língua de sinais. É o caso da língua de sinais brasileira – LIBRAS reconhecida como língua oficial pela Lei 10.436/02. Com características viso-espaciais, a língua de sinais brasileira inscreve-se no âmbito da visualidade e, sem dúvidas, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos Surdos e de sujeitos Surdos-Mudos¹. Esta terminologia não será focalizada ao longo da tese.

¹É uma representação identitária, cultural e os sinais são convencionados pela comunidade Surda-Muda utilizada no século XVI até a presente data, apesar da denominação “Mudo” ser retirada pelo Congresso de Milão em 1880. Condiz que Surdo não é portador da “mudez” por problema patológico e também por não falar, não ter “voz” e sim por usar a língua de sinais que é a modalidade viso-gestual e não usa a “fala” ou a “oralização” para articular e sinalizar ao mesmo tempo. As letras “S” e “M” maiúsculas por questão de identidade. A denominação “Surdo-Mudo” estará presente na futura publicação do Estudos Surdos.

No mundo da imagem ou comunicação visual, os estudos da visualidade coadunam com os pensamentos de FERRARA (2002:120, apud NAKAGAWA, 2006) que formulou os dois conceitos “Visualidade” e “Visibilidade”: estes conceitos são as duas categorias epistemológicas que envolvem a complexidade da construção da imagem. A Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual. A segunda categoria, denominada como visibilidade, não está diretamente relacionada com a imagem, mas se constrói a partir dela, isto porque, por meio da iconicidade do signo visual, são construídas relações prováveis através de “descrições imagéticas” que permitem o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem. Dessa maneira, a descrição imagética constrói e é desenvolvida por uma espacialidade entre *“a elaboração perceptiva e reflexiva das marcas visuais que ultrapassam o recorte icônico para serem flagradas em sutis indícios”* (FERRARA, apud NAKAGAWA, 2006) e as incorporações ou transferências (CUXAC, 2001) são as relações descritivas imagéticas em sínteses interpretativas. Na descrição imagética, como composição de mediação e visual entre a imagem e sua representação visual, é possível percebermos uma operação lógica da visibilidade que funciona como uma fronteira existente entre a materialidade do signo visual e a síntese construída por uma mente interpretadora através de transferências que desempenham o papel de mecanismos transdutores (FERRARA, apud NAKAGAWA, 2006). O dicionário² informa que esses mecanismos são dispositivos capazes de transformar um tipo de sinal em outro tipo, com o objetivo de transformar uma forma de energia em outra e possibilitar o controle de um processo ou fenômeno, realizando uma mediação. O que mais importa na apresentação da tese a respeito dos aspectos da visualidade, de acordo com a descrição imagética, é que *“a estrutura atinge os padrões estruturais de um organismo e não as suas propriedades”* (FERRARA, 1986:56, apud NAKAGAWA, 2006). As duas categorias estão imbricadas com diferentes áreas. Por exemplo: na comunicação visual (o estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua ideologia, pedagogia, didática e marketing); na estética (a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como um dos aspectos da visualidade e mimética); na informática (o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem);

² Dicionário MiniAurélio, 2004

além da interface com a fotografia, pintura e outros (...).³ Todos, portanto, constituindo discursos mediados pela visualidade e pela imagem. JOBIM E SOUZA diz que a imagem

está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento. O figurado, como característica geral da cultura do consumismo, penetra todas as instâncias da vida moderna. A educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas pelas representações visuais. (2000, p.16).

A visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos. Pode constituir-se como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

Assim, a presença da ordem imagética não se apresenta só como ilustração do real ou como algo para esteticizar, no sentido do belo, a sociedade na qual vivemos, mas como algo organizador da atividade do sujeito, auxiliar na resolução de planejamentos das ações quanto ao fato de não epizodicizar [sic] a realidade. E, este processo se faz importante no enraizamento cultural com e pelos signos imagéticos, que tanto podem produzir uma condição de anonimato, de submissão, como uma outra e significativa forma de produzir e apropriar-se do conhecimento, criticamente. (DA ROS, 2006, p.9)

³ www.uergs.rs.gov.br, em 2004.

A episodicização da realidade acima referida, fala de uma forma de relação com o mundo de maneira que cada percepção, cada discurso seja apreendido como um episódio em si, como algo isolado, prescindido das necessárias relações que os contextualizem social e culturalmente. Conseqüentemente, reduz as possibilidades do sujeito Surdo tornar-se um cidadão crítico, não submisso e assujeitado àquilo que se mostra como hegemônico na sociedade onde vive. As novas formas comunicacionais exigem novas formas de pensar. SAMAIN (1998, p.54) diz que:

Há mais de 500 anos que os estudos do homem vivem sob a hegemonia da verbalidade da escrita em especial. Não tenho a certeza de que os filhos de nossos filhos saberão ler e escrever como sabemos fazê-lo. Eu sei, desde já, que o adolescente informatizado não olha o mundo da mesma maneira como eu o descobrira há 40 anos. Uma coisa é certa: os homens de amanhã enunciarão o universo e organizá-lo-ão com base em outros parâmetros lógicos, gerados pelos novos suportes comunicacionais que continuarão esculpindo.

Entre esses novos suportes comunicacionais, o discurso imagético ganha um posto de destaque. Nesse contexto, as línguas de sinais, línguas produzidas por sujeitos Surdos em interação, com seus discursos viso-espaciais, substantivam-se. A lógica do raciocínio pautada pelo discurso oralizado, amalgamado à visão fonocentrista, não é a mesma daquela do discurso imagético. Quanto aos suportes comunicacionais, Hernández ressalta a importância de prestar atenção a uma outra trajetória, a que marca a história atual, a “*trajetória percorrida pelos olhares que tocam diferentes universos simbólicos: os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos videoclips ou nas telas da internet...*” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50). Acrescenta-se, ainda, a conversação mediada pela Língua de Sinais em qualquer contexto relacional constituído por sujeitos Surdos.

A proposta desta tese é mostrar a importância dos aspectos da visualidade para firmar uma proposta destes no contexto da esfera interdisciplinar da educação de sujeitos Surdos. O objetivo é desenvolver uma nova abordagem sobre as experiências visuais dos sujeitos Surdos, o que exige uma investigação mais acurada sobre os processos visuais produtores de sentido, manifestos cinesicamente pelos sujeitos Surdos. Devido a experiência visual da autora desta tese e de sua atuação na área da Educação, evidenciou-se graves problemas que acontecem

diariamente nas salas de aula inclusivas e de educação de sujeitos Surdos, consequência de práticas fonocêntricas que focam a medicalização dos sujeitos Surdos; dos autores que apresentaram a necessidade de incluir o tema da “experiência visual” nas publicações da área da educação de sujeitos Surdos, sem considerar as especificidades do signo visual, sua apreensão e processamento; também a área da Lingüística e sua pouca abundância de trabalho de descrição das línguas de sinais; finalmente, a complexa tarefa de tradução de língua de sinais e da ínfima bibliografia aplicada à formação desses profissionais. Todas essas questões se iniciam ainda antes da legalização da língua de sinais brasileira, pela Lei 10.436, de 2002, mas se torna premente a partir dela devido a necessidade de incluir as informações ou produção de um conhecimento que possa ser atrelado à língua de sinais brasileira com base na visualidade. Não há uma sistematização de um conhecimento especializado para nortear a formação de docentes, intérpretes de língua de sinais brasileira e instrutores, multiplicadores e futuros professores sujeitos Surdos de língua de sinais brasileira. O objetivo interdisciplinar principal é buscar conciliar os conceitos existentes nas diversas áreas de conhecimento como no caso da imagética inscrita no âmbito da semiótica como suporte de reflexão sobre as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem do sujeito Surdo com o intuito de promover avanços como a produção de novos conhecimentos.

A base da visualidade como tema interdisciplinar visa responder aos questionamentos que cerceiam os problemas provocados pelas falhas da metodologia, pelo desconhecimento do uso visual de língua de sinais, pelos conflitos lingüísticos dos professores e docentes não-surdos, pela ausência do uso visual de língua de sinais dos instrutores e professores sujeitos Surdos devido a historicidade da proibição do uso de língua de sinais, concentrando esforços para prestigiar o uso da “fala” ou da “oralização”, da excessiva cristalização do conhecimento repetitivo, desatualizado e discordante dos objetivos da comunidade Surda e, finalmente, a inexistência dos currículos aplicados ao ensino fundamental até superior, à formação de docentes e à tradução e interpretação de língua de sinais.

Como veremos, a prática e uso visual dos sujeitos Surdos já existia desde o século XVI, mas as práticas educativas baseada na visualidade foram incompreendidas e subjogadas à prática da medicina clínica terapêutica fonocentrista. Com o reconhecimento da Lei

10.436, de 2002 foram lançados vários programas amparando a difusão da língua de sinais brasileira, como os programas do governo federal “internalizando LIBRAS”, “curso de multiplicadores e instrutores de língua de sinais brasileira”, “formação e curso de extensão aos intérpretes de língua de sinais brasileira”, e muitos outros. Estes programas são válidos para atender nossas necessidades, mas podem ser perigosos, por vários fatores:

- Muitos instrutores e professores de língua de sinais brasileira não ensinam a língua de sinais brasileira de fato, mas mesclam a língua de sinais brasileira com a língua portuguesa, inclusive “apagando” os recursos primordiais das descrições imagéticas (apresentado nos capítulos que seguem), passando a fundir estruturalmente a língua portuguesa e a língua de sinais brasileira, como aconteceu anteriormente com a língua francesa e a antiga língua de sinais francesa, tornando-as “métodos combinados”;
- A grande demanda de profissionais da educação e de intérpretes e as dificuldades enfrentadas em entender o ensino da língua de sinais brasileira, por causa do despreparo dos professores de língua de sinais brasileira no tocante a metodologia adotada e a insuficiência de livros e literatura de língua de sinais brasileira;
- Não observância das faculdades quanto à inclusão de língua de sinais brasileira no currículo optativa, de 40 horas (como no caso da cidade da Bahia), de 240 horas (da FENEIS);
- A maioria dos professores sujeitos Surdos não são nativos da própria língua de sinais, por isso existem múltiplas identidades fragmentadas, construídas pelos sujeitos Surdos. Os sujeitos Surdos nativos não estão interessados em ensinar e sim preservar outro contexto da língua de sinais dentro das associações de Surdos;
- Não há uma reflexão sobre as produções e compreensões visuais dos sujeitos Surdos.

Há que ressaltar também que vigem, ainda, propostas pedagógicas que, além de descuidar das questões da visualidade e seu significado na educação de sujeitos Surdos, pautam-se em paradigmas que relacionam a Surdez com o conceito da “deficiência”, vendo o sujeito Surdo como ser incapaz e medicável. SKLIAR (1998), nesse sentido, fala da ideologia do ouvintismo⁴ como algo que interfere nesse fato:

⁴ Isso é o fruto da ascendência política dos ouvintes e manifestam o poder sobre os sujeitos Surdos, em qualquer área do contexto cotidiano.

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos Sujeitos Surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios Sujeitos Surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta (1998, p.16-17).

Nessa perspectiva, encontram-se as abordagens contemporâneas de pesquisa e intervenção pedagógicas que exigem mudanças, tais como:

- Reprodução dos métodos de ensino baseados na concepção da incapacidade do deficiente quando os sujeitos Surdos são considerados como tal, gerando a “mesmice” (DELEUZE, 1988). O próprio Deleuze estabeleceu uma inflexão metodológica e conceitual com a finalidade de estender o novo âmbito a respeito desta questão que se coloca e seguindo no embate teórico para tentar dar conta da problemática do sentido. E os métodos apresentados da área da deficiência de forma sistemática e enfática nos livros principalmente até o início de 1980, quando surgiram os Estudos Culturais e outros da área específica como os Estudos Surdos;
- Propostas não condizentes com a cultura e Identidade dos sujeitos Surdos. Homogeneidade em relação aos parâmetros adotados para determinar o que se chama de fracasso escolar na educação dos sujeitos Surdos, especialmente na cognição e lingüística visual⁵.

Há problemas que se assentam em saberes dogmáticos, que desconhecem a cultura e identidade dos sujeitos Surdos. É o caso das ideologias presentes nos discursos dominantes da medicina e da “pedagogia da correção” (SÁNCHEZ, 1990 e FOUCAULT, 2007). O poder do colonizador sobre o colonizado e finalmente a política, como “corpo político” (FOUCAULT, 2007) na construção da identidade dos “normais”.

⁵ Quer dizer que os sinalizantes da comunidade Surda possuem língua de sinais cuja modalidade difere da língua dos não-Surdos e, conseqüentemente, vêem o mundo diferente, devido aos signos visuais que diferem dos signos auditivos. Também é uma representação do mundo visual que pode se realizar, dentro dos valores de cada comunidade, povo ou grupo social. Podemos nos referir às inúmeras diferenças relativas às cores. Sabemos que os esquimós têm várias denominações para a cor branca, e outros nativos fazem distinções dos tons verdes e azuis, dentro de cada função que as cores exercem para o seu tipo de vida e experiência cultural. (acessado no endereço eletrônico: <http://laudascriticas.blogspot.com/2006/02/os-limites-da-linguagem-do-mundo-e-da.html> em 3 de fevereiro de 2008)

Há que destacar também que os métodos da ciência moderna orquestrada pelas máximas do positivismo, nesse caso, por estarem pautados nos discursos pedagógicos-terapêuticos, evidenciam de maneira contundente a biologicização da surdez e a desconsideração de questões próprias do sujeito Surdo e da surdez socialmente compreendida. Dentre elas pode-se ressaltar como central, mesmo neste momento histórico em que a visualidade ganha postos de destaque, o desconhecimento por uma parte significativa de educadores e outros profissionais de áreas afins, de que estes sujeitos se constituem como tal por signos visuais, especialmente.

A questão central que justifica a organização desta tese é: como caracterizar o processo de ensinar e aprender voltado aos aspectos da visualidade considerando, simultaneamente, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado ou científico, aliada à necessidade dos sujeitos Surdos de se constituírem como cidadãos, como rege a atual Lei das Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) do Ministério da Educação e Cultura. Os aspectos da visualidade, nada mais são que uma característica peculiar elaborada e voltada para a comunidade Surda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e lingüística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual, como “uma emancipação cultural pedagógica” (PERLIN, 2006, p. 63). Os aspectos da visualidade são um dos itens que a comunidade Surda vem movimentando e lutando para conquistar dentro do seu espaço na educação, por meio de Encontros, Conferências e Congressos, como também na elaboração de vários documentos pela FENEIS (1987 a 2008) e, o mais importante de todos: o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” elaborado no pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos.⁶ Sem esquecer dos artigos, de abordagem educacional dos sujeitos Surdos, publicados pelas professoras Surdas, como RANGEL e STUMPF (2004), PERLIN (2000, 2006), e de profissionais não-surdas, como BRITO (1993), THOMA (2006), LOPES (1997, 1998, 2004, 2006), GIORDANI (2006), KARNOPP (2004), SKLIAR (1998, 1999, 2000, 2003), LULKIN (1998), SÁ (1998), SOUZA (1999, 2000), QUADROS (1997), entre outros.

⁶ Realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

O foco da tese são as produções e compreensões visuais dos sujeitos Surdos por meio da língua e do corpo. Entender estas formas contribui para delinear uma característica peculiar possível para sujeitos Surdos, o aspecto da visualidade.

Considerando os aspectos acima mencionados, a presente tese levanta uma problemática no que concerne a sistematização das linhas mestras dos aspectos da visualidade, em suas interfaces com a educação de sujeito Surdo, no sistema de ensino educacional que envolve a educação destes sujeitos. Para tal será necessário aprofundar estudos relacionados à chamada Visualidade e educação de sujeitos Surdos na atualidade, destacando-se as interfaces entre o significado dos aspectos da visualidade e a importância da mesma na educação de sujeitos Surdos no sistema de ensino educacional (do ensino fundamental ao ensino de pós-graduação) apresentando sugestões e parâmetros relativos à implementação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade e voltadas à educação dos mesmos.

O objetivo desta tese é investigar as interfaces entre a chamada aspectos da visualidade e o processo geral de ensinar e aprender na escolarização dos sujeitos Surdos, destacando os pontos fundamentais que poderão embasar propostas pedagógicas voltadas à visualidade, e suas especificidades tais, como:

- Aprofundar estudos relacionados à chamada aspectos da visualidade;
- Elencar pontos nodais relacionados ao significado da visualidade na constituição do sujeito Surdo, incluindo a Língua de Sinais;
- Destacar interfaces entre o significado dos aspectos da visualidade e a importância da mesma no processo de ensinar e aprender dos sujeitos Surdos;
- Apontar sugestões e parâmetros para a implementação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade e voltadas à escolarização dos sujeitos Surdos.

Considerando a problemática acima descrita, a metodologia aplicada compreende as seguintes etapas a seguir.

Os pilares sobre os quais se erigiu a presente pesquisa foram determinados em consonância com as vivências empíricas, onde a autora da mesma é inserida e procura buscar as soluções fundamentadas nas teorias organizacionais em suas próprias práticas relacionadas aos aspectos da visualidade no Brasil, ou fora dele. A metodologia utilizada foram as observações das estratégias utilizadas por professores em diferentes níveis de escolarização e nos estudos recentes em nível de Pós-graduação. A prática profissional de longos anos também foi elemento determinante na coleta e análise de informações. As propostas pedagógicas que embasaram e embasam a escolarização dos sujeitos Surdos, a forma do preparo do material existente sobre a aspectos da visualidade, as orientações de emprego em situações de ensinar e aprender, foram re-visitados constituindo-se como material de pesquisa. Tendo em vista, sempre, os sujeitos Surdos em sua subjetividade e identidade relacionada à cultura Surda, onde o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações visuais, no contato com os signos visuais. A necessidade de criação e ampliação de conceitos sobre a visualidade e sua representatividade através da significação visual em consonância com o pensamento visual dos sujeitos Surdos como ferramenta apropriada ao processo de ensinar e aprender na proposta pedagógica para/por sujeitos Surdos, foi uma preocupação que acompanhou toda a elaboração desta tese.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa⁷ marcada pelos seguintes procedimentos referentes à coleta de informações:

- Investigação bibliográfico-documentária e aprofundamento de estudos sobre os pontos que se constituem como temas pilares da pesquisa;
- Entrevista aberta, por meio de questionamentos na sala de aula onde fui inscrita, como aluna, para assistir junto com os alunos estrangeiros e das conversas informais na hora de intervalo, com os profissionais cujo fazer está relacionado com o tema focado e que tenham, preferentemente, experiência profissional como professores de sujeitos Surdos.

O objetivo inicialmente era analisar e observar o processo de comunicação visual no processo de ensinar e aprender de vários sujeitos Surdos adultos e de nível de escolaridade diferenciado. O espaço utilizado seria o das salas de aula ou conferências, com o(a)

⁷ A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado (...) trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos... (1994, p. 21/22) .

professor(a) Surdos e não-surdos fluentes ou usuários de Língua de sinais, ou ainda professor(a) não-surdo que está acompanhado por um Intérprete de Língua de Sinais.

Após meu doutorado sanduíche esses pontos estabelecidos sofreram algumas alterações devido às experiências vividas nos Estados Unidos e às exigências legais para a realização de pesquisa com seres humanos que vigem neste país.

Na *Gallaudet University*, onde fiz estágio sanduíche, formulei cartas de solicitação ao Departamento de Estudos Surdos para visitar várias classes e assistir aulas de Ensino de American Sign Language (ASL) I e II, e outras disciplinas, como: Seminary in Deaf Cultural Studies, Critical Pedagogy, American Culture, Math (Algebra, Pre-Algebra and Basic Math), Exploring Deaf Studies, English as a Second Language – Level 1 and 2, English as a Second Language – Level 3, Cross-Cultural Communication I, Cross-Cultural Communication II, , Oral Traditions in Deaf Community, Sign and the Philosophy of Language e curso extracurricular como: Turn-a-page-together.

Não utilizei filmagens nem entrevista porque necessitava utilizar o **praxe** da *Institutional Review Board (IRB)*, que é um órgão de aprovação e revisão periódica da pesquisa que envolve assuntos humanos. Tem como objetivo preliminar assegurar a proteção dos direitos, do bem estar e ética dos seres humanos. O processo de autorização para realizar filmagens demanda meses até que seja liberada a permissão para filmar os episódios desejados nas salas de aula. Assim, só anotei e observei as performances dos professores no meu caderno de campo bem como a comunicação realizada com os alunos Surdos adultos, na faixa de 18 a 24 anos, oriundos de países estrangeiros que foram para *Gallaudet University* estudar e aprender no contexto norte americano e língua American Sign Language como língua estrangeira.

A permanência nas salas de aulas foi nos meses de inverno, em todos os dias (de janeiro a maio) e nos meses da primavera, visitei alternadamente a biblioteca para consulta dos livros, revistas, jornais e filmes e coletânea dos livros a respeito da educação e sua história dos Surdos.

Para poder entender bem a língua de sinais americana, participei na sala do curso de ASL como língua estrangeira e do curso de inglês como segunda língua para reforçar o conhecimento acadêmico. Para mais contato com a ASL, participei em várias comunidades constituídas de grupos indianos, tailandeses, latino-americanos, em vários meses, na ocasião de festas culturais entre eles. Senti como protagonista (aluna) iniciando na estaca zero o progresso da aquisição da ASL como língua estrangeira.

Todas essas pessoas contatadas incluindo alunos e professores, constituíram-se em sujeitos da pesquisa.

Na linha de observação, os temas da característica peculiar de sujeitos Surdos e utilização de recursos de língua de sinais como meio de instrução na sala de aula, resolvi priorizar o uso visual como objeto de pesquisa, com os dados em diferentes contextos. Por outro lado, tinha a complexidade do uso da fluência da língua de sinais dos professores usuários de língua de sinais e, por outro lado, a recepção prazerosa de alunos Surdos. Deparei também com a complexidade da modalidade escrita, as dificuldades gramaticais de outra língua, no caso do inglês e também dos países de origem dos diferentes sujeitos com os quais travei contato. Aproveitei, nessa ocasião, para pensar nas várias práticas pedagógicas envolvidas os sujeitos Surdos até o presente momento. Que espaços possibilitaram os aspectos da visualidade, reflexões que me auxiliaram a delimitar, aos poucos, esta pesquisa.

É importante ressaltar, neste momento em que se discorro sobre questões metodológicas de uma pesquisa que tem como sujeitos Surdos, que as formas de coleta e registro de informações não podem se ater as mesmas que se realizam com sujeitos não-surdos. Com esses últimos é possível obter informações através de uma entrevista registrada em áudio ou mesmo de uma vivência em sala de aula, por exemplo, registrada em áudio e vídeo. Pode-se, da mesma forma, utilizar-se de um questionário escrito, tanto com o sujeito Surdo como do não-surdo, fazendo-se uma ressalva ao fato de que o primeiro estará escrevendo suas respostas com uma segunda língua, se a dominar inteiramente, ou formulará suas respostas tendo a participação de um intérprete de sinais para o português. Aí será preciso muita atenção por parte do entrevistador se for ele não-surdo tendo em vista certas particularidades da língua de sinais em

sua lógica de expressão. Assim, a escolha do intérprete é ponto a ser considerado com muita seriedade para uma boa entrevista uma vez que, ao contar uma experiência, um entrevistado Surdo em geral, transporta a experiência visual àquilo que foi vivenciado por meio da língua de sinais, selecionando o “final” da história para dar o “ponto de partida” desta história.

Pela história de discriminação e opressão da comunidade Surda pelos dominantes, é perceptível que a mesma manifeste desconfiança em relação ao pesquisador e ao entrevistador. Para desfazer o equívoco, é importante e imprescindível levar aos sujeitos Surdos conhecidos no meio familiar, amigos/as do círculo íntimo, amigos/as que frequentam Associações de Surdos e ou parentes, para dar confiança aos entrevistados. E também com a presença do/a Intérprete de língua de sinais brasileira, que é usuário da língua dos sujeitos Surdos, que pode ajudar nas traduções de língua de sinais brasileira para língua portuguesa e vice-versa.

No caso da escola inclusiva, com a presença de Intérprete de língua de sinais brasileira, os alunos Surdos podem reagir de outro modo, dependendo das circunstâncias no ato da entrevista, que podem ser curiosidade, vaidade, timidez e muitos outros.

O Intérprete de língua de sinais brasileira é um dos auxiliares na tradução da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa e vice versa. Utiliza-se a “fala” do Intérprete para traduzir os sinais dos sujeitos Surdos na gravação para passar transcrição nos textos. Podemos usar outro caminho para qualificar a tradução fiel: é possível apoiar-se nas convenções do Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em BRITO (1995), FELIPE (1998) e de QUADROS (2004), conforme o que será exposto no capítulo III.

A análise dos dados foi realizada pelo cotejamento das informações obtidas pelas entrevistas informais e observações com as informações teóricas obtidas em aulas assistidas no Brasil e exterior, consultas bibliográfica e documental. Minha experiência de vida profissional e como pesquisadora sendo Surda foi de grande valia tanto na obtenção das informações como em suas análises.

Anotava, diariamente, em diários e cadernos de campo e questionava aos sujeitos Surdos estrangeiros sobre a educação de Surdos de seus países e o que o governo oferecia como recursos para educação dos Surdos como um todo. Verificava se tinham leis que respeitassem a língua de sinais. Obtive depoimentos sobre a metodologia utilizada na educação de outros países. Conversamos sobre a cultura, costumes, movimentos das Associações, Federações ou Confederações de Surdos. Dessas entrevistas extrai conhecimentos e situações que me fizeram pensar cada avanço, como educação bilíngüe ou educação exclusiva (no caso de Portugal), e atraso, como educação inclusiva ou educação de uma só modalidade, dos países em relação aos sujeitos Surdos relacionado ao processo de ensinar e aprender voltado à aspectos da visualidade.

Também coletei vários livros utilizados pelos professores nas salas de aulas, as narrativas dos mesmos e dos alunos Surdos e pesquisas relacionadas à escolarização de sujeitos Surdos como um todo.

Finalmente, com os dados e livros, a minha pesquisa foi evoluindo gradativamente a medida que o “olhar” sobre a escolarização e característica peculiar de aspectos da visualidade de sujeitos Surdos era utilizada na sala de aula. Com a metodologia utilizada nas salas de aula por meio de língua de sinais, alguns com gestos, alguns com mímica, devido a complexidade de várias línguas de sinais dos sujeitos Surdos estrangeiros, com os recursos visuais, no caso de *datashow* (em todas as salas) e apresentação de trabalho dos sujeitos Surdos abriram o meu conceito e delimitou-se na pesquisa a importância do uso de língua de sinais como primeira língua e ensino de língua estrangeira como segunda língua. Discutia com os professores sobre as dificuldades dos alunos Surdos o processo de ensinar e aprender.

A tese se organiza a partir de um primeiro capítulo que apresenta as motivações pessoais e os fatos que justificam o conteúdo da mesma: a identidade visual da autora. Deste modo, conta-se uma trajetória da minha infância até a fase adulta como professora de uma escola de Surdos. Relato a complexidade dos problemas do ensino-aprendizagem com base na visualidade e os conflitos e questionamentos por parte dos profissionais não-surdos em relação a esse tipo de ensino. Essa experiência foi o ponto de partida que me fez repensar a problemática

do ensino de Surdos. Com isso, houve a necessidade de investigação histórica tendo como foco o uso da língua de sinais baseado na visualidade.

Assim, no segundo capítulo há um destaque especial à história das características peculiares que mais marcaram na educação dos Surdos, da antiguidade aos dias de hoje. Para atar ao elo do capítulo anterior, foi necessário voltar ao ponto de partida da progressão histórica e sua evolução e metodologia do ensino aos Surdos por meio de sistematização de alfabeto manual e da língua de sinais que possibilitou a comunicação efetiva da comunidade Surda. Mostra também os profissionais Surdos que adequaram suas profissões de acordo com a experiência visual e suas formas de explorar as potencialidades. Tem um elo que envolve os eventos em nível mundial que influenciaram as perspectivas da educação brasileira. A luta dos movimentos sociais da comunidade Surda que repercutiram a implantação de aspectos da visualidade no caso de vários cursos, como CEFET-SJ, EAD – Letras-LIBRAS e vários outros.

Com base nessa progressão histórica, foi possível verificar a presença constante de signos visuais na relação ensino-aprendizagem do Surdo. Por isso o terceiro capítulo discute questões gerais sobre o Signo Visual e sua necessária relação com a Educação de Surdos. Envolve a constituição do sujeito Surdo atendendo as suas especificidades voltadas à visualidade e ao processo pedagógico. A visualidade se baseia nos fundamentos da língua de sinais, signos visuais e dos classificadores como expressão da visualidade. Focaliza também as percepções e signo visual como contribuições teóricas e suas propriedades na língua de sinais brasileira, sem esquecer da política e signo visual como processo histórico e cultural.

No quarto capítulo constam discussões teóricas que embasam a apresentação de sugestões e parâmetros dos signos visuais relativos à chamada Descrição Imagética em sua relação com a educação de Surdos. Atendendo aos exemplos dos Estudos Visuais de outros países, buscou-se inserir estes signos visuais à representação do “ver” lingüístico, à imagem, à expressão visual, à iconicização e à descrição imagética como um dos parâmetros diferentes dos estudos tradicionais, adequando a continuidade do elo da visualidade, como uma proposta nova e adequada na prática dos aspectos da visualidade.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais. Após, constam as Referências e Anexos.

É importante adiantar já na Introdução desta tese que, como as pesquisas crescem constantemente, seria impossível oferecer respostas prontas e definitivas para cada ponto aqui abordado, haverá sempre uma possibilidade de deixar uma lacuna vazia. Sabemos, também, que as teorias construídas não permitem uma forma ou modo explicitamente possível e, com o movimento constante do mundo, as conclusões são provisórias e poderão mudar quando surgirem novos resultados e parâmetros. Além disso, assumo aqui o ônus de inaugurar esta discussão no contexto brasileiro, apresentando uma visão mais geral dos pontos abordados e algumas das suas possíveis interfaces no campo pedagógico. Deixo, portanto, o legado de abrir esta discussão para aprofundar várias das questões apresentadas no futuro das minhas próprias pesquisas e todas outras possíveis que possam vir a se desdobrar a partir do presente trabalho.

Outro fator a ser marcado aqui é o obstáculo de traduzir da língua de sinais, minha língua, todas as questões abordadas nesta tese, apesar de todo o meu esforço, para a língua portuguesa. Pode haver uma interpretação, ou dos “olhares” diferentes a respeito dos meus pensamentos em sinais. Portanto, em anexo encontra-se uma versão na língua de sinais desta pesquisa, em CD, organizado por capítulos. Por não possuir ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas especificada para a confecção de CD em língua de sinais, formulei cada conteúdo em todos os capítulos com a vestimenta em uma cor e as citações com uma cor diferente para diferenciá-las do conteúdo.

CAPÍTULO I

MINHA IDENTIDADE VISUAL

Para começar, como pessoa Surda, quero apresentar o sinal que me identifica culturalmente: dedo indicador apontando firmemente na lateral do nariz. Culturalmente, a apresentação deste sinal é importante porque ele se instituiu na comunicação com as demais pessoas. Como criança Surda o som não me pertencia e, assim, passei a identificar tudo visualmente e expressar-me também com “sinais visuais” ou por “signos visuais”. Nesse contexto nasceu este sinal como uma revelação ou identificação nominal, criado com recursos visuais. A escritora e atual atriz francesa, LABORIT⁸ (Surda), explica que seu processo de comunicação, da mesma forma, também esteve marcado pela visualidade. Diz que “...*não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais*” (1994, p.7) ou por “signos visuais” (grifo meu) que se relacionava com os demais.

Na minha infância, as crianças Surdas, como eu, eram submetidas a exercícios de oralização com o intuito de virem a falar como os não-surdos. Como também fui submetida a desgastantes exercícios de oralização, tinha muita dificuldade para pronunciar o fonema “m”, por

⁸ Laborit recebeu prêmio Molière de Revelação como atriz da peça: “Os filhos do Silêncio” em 1993.

ser ele foneticamente uma consoante nasal que exige um grande esforço de articulação bilabial. Para conseguir articulá-la, andava com o dedo indicador no nariz o tempo todo, e as crianças Surdas com as quais eu estudava me batizaram⁹ assim. Isto me identificava como pessoa que “*Compreendia por fim que tinha uma identidade*” (LABORIT, 1994, p. 51).

Nasci no Maranhão com surdez profunda por traumatismo de parto. Com a idade de seis meses meus pais transferiram residência para o Rio de Janeiro. A minha família até então achava que eu era não-surda porque eu respondia intuitivamente aos estímulos olhando sempre aos que me chamavam. É comum às crianças Surdas reagirem aos estímulos externos. Neste sentido, o depoimento da mãe de Laborit sobre a ausência da fala da filha e a presença destas reações é esclarecedor: “*(...) lá em cima, bateu a porta(...) e você se virou, por acaso, ou porque sentiu vibrações, ou simplesmente porque o comportamento dele [o sujeito que provocou a batida da porta] chamou sua atenção...*” (1994, p.13). A reação pode dever-se a qualquer um desses motivos, o que importa é poder destacar a presença de uma resposta. É nessa direção que foi usada a palavra intuitivamente. Eu, provavelmente, intuía que algo havia passado e reagia de alguma maneira.

Com a idade de um ano meus pais perceberam que eu não falava. Levaram-me ao pediatra e, após vários exames, foi constatada a surdez. Minha família se entristeceu com a notícia. No mesmo momento o pediatra falou que eles não precisavam se entristecer porque eu era extremamente capaz de desenvolver-me com o decorrer do tempo, aconselhando a minha família a procurar uma escola. O pediatra, sabendo que meus pais eram do Maranhão, deu orientações sobre o processo de matrícula em uma escola no Rio de Janeiro, dizendo que primeiro deveria ser apresentada a uma enfermeira que trabalhava em um hospital, formada em Terapia da Fala. O médico informou: “*Ela poderá ensinar a sua filha a ler, falar e escrever e assim se desenvolver*”. Palavras que entram em sintonia com aquelas do filósofo Richard Rorty

9 É um batizado cultural da comunidade Surda para identificar os sujeitos Surdos. Algo que se assemelha com o nome próprio para não-surdos. É um dos artefatos culturais da comunidade Surda que caracteriza a particularidade de identificação dos sujeitos Surdos, por ex: uma cicatriz, cabelos curtos e longos; os cílios dos olhos, as sardas, as pintas pretas ou marrons nos membros do corpo, bochechas, as primeiras letras do nome e até os números de matrícula dos alunos (ex-internatos e atuais) do Instituto Nacional de Educação de Sujeitos Surdos, no Rio de Janeiro.

“deixem que todos tenham uma chance para ser autocriativos recorrendo às suas melhores habilidades.”¹⁰ (in LANE, 1999, p. 23).

Assim, meus pais me levaram a um hospital – Hospital dos Servidores do Rio de Janeiro. Iniciei o tratamento com a idade de um ano. Fiquei nesse hospital até os seis anos compartilhando com as outras crianças Surdas o mesmo sentimento: o de que ser Surda era uma deficiência e não uma diferença. MOTA (2003) ao narrar a história de uma Surda chamada Sylvia enfatiza aspectos que podem ajudar a compreender o teor do sentimento de angústia motivado como consequência “das horas intermináveis treinando fala, aprendendo a “ler lábios” e responder com educação, entre tantas outras coisas” (2003, p. 26). Permaneci com essa terapeuta até essa idade quando foi cancelado o tratamento. Foi comunicado à minha família de que eu já sabia ler, escrever e oralizar, mas que eu precisava ter contato com outras crianças, pois ficava muito sozinha. Vale dizer que todos os esforços para aprender a falar, escrever e ler, tudo foi construído mentalmente com um recurso único que substituía a ausência do som: os signos visuais¹¹. A experiência de LABORIT (1994, p.15) atesta algo semelhante: “Os acontecimentos, ou melhor, as situações, as cenas (...) tudo era visual...”

Meus pais retornaram, então, ao pediatra que deu orientações sobre as escolas existentes. Ele falou que, em último caso, fossem procurar o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que, segundo o mesmo, na suposição, tinha antipatia à característica peculiar dos sujeitos Surdos e ao uso da língua de sinais. Essa postura e concepção médica foram identificadas por LANE (1999, p. 24) quando diz que:

*Os otologistas e os audiologistas são muitas vezes mal informados sobre a comunidade dos sujeitos Surdos e a sua língua, este conhecimento não é a parte requerida na sua instrução. Além disso, o audiologista trabalha para uma clínica sob a jurisdição de um médico ouvinte*¹²

¹⁰ Em inglês: “to let everybody have a chance at self-creating to the best of his or her abilities”

¹¹ Signos Visuais que faz parte da modalidade espaço-visual e que tudo, os acontecimentos, as situações, as distinções são organizados visualmente através destes signos. É um conceito novo e exige mais profundidade que apresento adiante.

¹² Em inglês: Otologists and audiologists are often poorly informed about the deaf community and its language; that knowledge is not a required part of their training. Moreover, the audiologist works for a clinic under the jurisdiction of an ear doctor.

Foi então que meus pais procuraram uma escola, escolhendo uma na Gávea (RJ) - Instituto Nossa Senhora de Lourdes, que é uma instituição educacional que atende aos sujeitos Surdos da 1ª a 8ª séries, com estimulação auditiva precoce, e tratamento da fala. A metodologia, desde 1970, sempre foi voltada à “integração” do sujeito Surdo aos não-surdos, por isso os professores utilizavam, e utilizam, a oralização. Atualmente há nuances do português sinalizado, sem intérpretes de língua de sinais. Ainda conta com serviços especializados, como reforço ou apoio escolar e tratamento da fala. Tinha, naquele momento, vínculo com o Instituto Santa Terezinha, de São Paulo. Toda a educação era regulada e controlada através da pedagogia clínica terapêutica, voltada à normalização¹³ e ao assujeitamento¹⁴ dos alunos Surdos ao modelo não-surdo. Antes do ingresso, fiz uma avaliação psicotécnica e a psicóloga constatou que eu era muito adiantada para minha idade e que não podia ficar com outras crianças de idades avançadas (uma turma de três sujeitos Surdos com a faixa etária de nove e onze anos) e que eu precisava ir para uma classe regular. Minha família concordou. Levaram-me para uma escola de não-surdos perto do atual Instituto - Colégio São Marcelo, atualmente fechado. Estudava pela manhã até às 12:00 h e na parte da tarde eu ia para o Instituto Nossa Senhora de Lourdes para ter aulas de reforço com outros sujeitos Surdos. Fiquei nesse processo até a idade de 11 anos. O processo de aprendizagem nas diversas disciplinas era difícil e dolorosa, por não escutar e sem entender o que os professores falavam, tirava notas baixas nas disciplinas de Matemática e de Português principalmente nos ditados.

Em compensação, meus pais tinham a crença de que eu podia me desenvolver de modo independente, ter conhecimento de outras culturas, da literatura pelo acesso à língua portuguesa, como segunda língua. Ofereciam-me, assim, livros, revistas, coleções como a de

¹³ Foucault cita que a normalização é baseada pela disciplina de fazer funcionar a norma e a regra a partir de um sistema de igualdade formal. Para tanto, a medida se realiza através de: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização, exclusão e normalização. (Vigiar e Punir, p. 153, 2007)

¹⁴ Araldi, Inês Staub, 2005. “Quando nasce, o indivíduo encontra a sua disposição um sistema de comunicação estruturado e em constante desenvolvimento, do qual se apropria e com o qual interage. As primeiras articulações são palavras desconexas, rapidamente corrigidas pelo adulto mais próximo. Quer dizer, ele não inventa um código lingüístico para sua comunicação: apropria-se de um código já existente para, através dele, estabelecer comunicação com as pessoas e o meio que o cerca. Depara-se também com valores éticos e morais, crenças pessoais e religiosas, ideologias, etc. Tais condições não são estáticas e separadas, coexistem agregando novas crenças e valores, fazendo com que o discurso seja naturalmente polifônico, ou seja, constituído de várias vozes que já o enunciaram em outra situação.” Acessado no endereço eletrônico: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0502/04.htm>.

Machado de Assis, biografias de pessoas famosas, enciclopédias, dicionários, que até hoje formam um acervo bibliográfico na residência da minha mãe. Como diz BOTELHO (2002, p.78): *“O interesse em ler e em escrever é construído com base em hábitos que decorrem de valores familiares. Pais e irmãos servem, assim, de modelos de leitura e de escrita.”* Assim, tornei-me bilíngüe. A leitura dos livros me possibilitou o acesso ao mundo desconhecido e distante dos sons. Inicialmente comecei a captar as letras visuais, por gibi ou por revistas em quadrinhos, acompanhando as performances e competência lingüística dos personagens com seus diálogos introduzidos nos balões ou mesmo na ausência dos balões. Captava, também, os desenhos sem legenda o que me possibilitou criar um senso crítico visualmente constituído, de acordo com BOTELHO (2002, p. 55) o *“pensamento é um tráfego de símbolos (...), imagens visuais,(...) palavras escritas.”* Comecei a conhecer as diferenças dos significados, os significantes, estrutura semântica da estrutura gramatical. Para reforçar o acesso à língua portuguesa, meu pai começou a me levar aos cinemas, desde os cinco anos. Foi um “amor visual” à primeira vista, perfeito para o meu pensamento visual. Alguns filmes eram legendados e outros não, mas para mim isso não importava. O que me importava era aprofundar as performances e competências que ataçavam muitas imaginações e construções de signos visuais. Tentava acertar o final da história e formulava minhas opiniões, tornando-me mais atuante diante das coisas que aconteciam. Tornei-me exímia nas captações de signos visuais graças ao processamento visual de grande escala com raciocínio rápido.

Nessa época, eu já tinha tido acesso à língua de sinais através de um grupo de sujeitos Surdos que estudava no Instituto Nossa Senhora de Lourdes e que se comunicava com sinais “domésticos”¹⁵. Comecei, depois disso, a me interessar pela verdadeira Língua dos Sinais através do grupo de sujeitos Surdos que havia sido expulso do INES e foi estudar lá. Descobri a Língua de Sinais, que é a Língua dos sujeitos Surdos e fiquei pedindo para que me ensinassem tudo sobre essa Língua. Isso me trouxe satisfação, contentamento e felicidade. É como se eu tivesse descoberto a língua da minha identidade que estava escondida e percebi como a Língua de Sinais era bela, expressiva, autêntica e fui, assim, aprendendo cada vez mais. Eu ia para casa “soletrando” as palavras, mas com muito cuidado, porque a minha mãe desconhecia esta língua e

¹⁵ Sinais convencionados da própria escola onde estudam como processo de desenvolvimento comunicativo, simples e fragmentadas da comunicação, diferente da língua de sinais brasileira, que é uma língua oficial e grupos lingüísticos distintos. O uso do sinal doméstico era proibido na escola.

foi instruída para seguir a metodologia oralista. Eu treinava em casa sem que meus pais soubessem.

Quando me formei na 8ª série, fui a uma escola de não-surdos para continuar seguindo a vida acadêmica. Nesse tempo, comecei a me interessar mais pela Associação dos Surdos – Associação Alvorada, espaço que freqüentei por mais de 35 anos.

Depois dos estudos secundários, formei-me em Biblioteconomia e Documentação, em 1981, e dez anos depois resolvi estudar Pedagogia, por ser um dos campos mais interessantes para a minha realização profissional. Também porque precisava fazer alguma coisa para mudar a educação dos Surdos, na tentativa de introduzir sua língua e cultura. Iniciei minha atuação, principalmente, na área da educação dos Surdos como espaço político e educacional, tendo em vista o fato de meus colegas, amigos, companheiros sujeitos Surdos, com os quais eu estava identificada, estarem “excluídos” da sociedade. Um dos pontos de luta se relacionava com o uso da língua de sinais brasileira, pelos motivos que LANE (1999, p.106) esclarece:

“(...) se a língua minoritária não é permitida nas escolas, isso reduz a auto-estima e o potencial desempenho daqueles que a usam. Desencoraja os membros da minoria de entrarem no ensino profissional onde serviriam de modelo para as crianças que tende a perpetuar a língua, a cultura e identidade minoritárias”¹⁶

Após minha formação como pedagoga e professora de ensino fundamental (1ª a 8ª série), no município do Rio de Janeiro, iniciei minhas atividades profissionais como professora do Centro Educacional Pilar Velazquez, antigo Centro Educacional de Surdos, também no Rio de Janeiro. Entidade que é mantida pela Associação Velazquez de Assistência ao Surdo. É uma instituição sem fins lucrativos e bilíngüe para crianças e adolescentes Surdos de família de baixa renda, com ensino fundamental de 1ª a 8ª séries.

¹⁶ Em inglês: “...if the minority language is not allowed in the schools, this reduces the self-image and the potential achievement of those who use it. It discourages minority members from entering the teaching profession, where they would serve as rule models to the children and tend to perpetuate minority language, culture, and identity.”

Lá permaneci por seis anos, de 1998 a 2004, desligando-me em função da necessidade de me dedicar exclusivamente ao meu Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa: Educação e Processos Inclusivos.

Nas reuniões pedagógicas, onde trabalhei como professora, participava um número considerável de professores Surdos e não-surdos, funcionários do Centro Educacional acima citado. Lá, eram debatidas diferentes questões pedagógicas relacionadas às experiências vividas pelos professores e alunos, entre elas é possível destacar, como exemplo, as que seguem¹⁷:

- Os alunos conseguem entender português? (Aula de Português)
- Que tipo de material didático devo utilizar? (em todas as matérias)
- Como incentivar os alunos Surdos a lerem o conteúdo de outras matérias?
- Os sujeitos Surdos têm dificuldade de entender história? (Aula de História)
- Não sabem onde fica China? (Aula de Geografia)
- Qual é o sinal que devo usar para indicar esta palavra? (em todas as matérias)
- Eles nem sabem responder o porquê da minha pergunta? (em todas as matérias)
- Como ensinar ciências se aqui não tem material de laboratório? (Aula de Ciências)
- Eles entendem as regras? (Educação Física).

No decurso de seis anos como professora no Centro Educacional Pilar Velazquez, igualmente, trabalhei como professora do Programa de Ensino Supletivo aos Surdos – PESS, na APADA – Associação de Pais e Amigos de Audiocomunicação, de Niterói, (de 2001 a 2002), em turno noturno. Paralelamente, descobri os motivos dos debates e dificuldades dos profissionais em relação a ensinar e aprender:

- Ausência da formação dos professores que relaciona os sujeitos Surdos a sua cultura, identidade, história, gramática, movimentos sociais e políticos; e de língua estrangeira, no caso do português como segunda língua;
- Dificuldade em transmitir os signos visuais na explanação das aulas, atrelando as perspectivas “ouvintistas”;

¹⁷ Estes exemplos foram utilizados no artigo “Pedagogia Visual / Sinais na Educação dos Surdos” do Livro Estudos Surdos número 2, de 2007.

- Ausência dos artefatos culturais da diferença Surda, visão crítica e alternativa diante da cultura hegemônica.
- “Resistência” dos professores e professoras não-surdos aos “discursos” dos profissionais Surdos.
- No Centro Educacional Pilar Velazquez havia, na minha época, 4 professores Surdos contra 8 professores não-surdos. No PESS, da APADA - Niterói, 1 professora Surda contra 4 professores não-surdos;
- O fato de as formações e currículos da faculdade de pedagogia estarem atrelados aos modelos da normalidade e, conseqüentemente, a continuidade ao âmbito homogêneo. Os currículos de educação especial dão continuidade à perspectiva da “incapacidade” dos sujeitos Surdos.

Essas indagações e observações, nascidas de uma reflexão conjunta, incentivou-me a pesquisar e buscar alternativas e estratégia de escolarização do sujeito Surdo e, a partir dessa experiência inicial, surge esta tese como respostas a uma característica peculiar baseada na visualidade que serão propostas no capítulo IV.

É de supor que no Centro Educacional Pilar Velazquez, assim como o Programa de Ensino Supletivo aos Surdos – PESS, da APADA - Niterói, e como acontece em outras escolas especiais regulares ou inclusivas onde trabalhei, eram recebidos vários alunos carentes e de idade avançada em termos educacionais, o que dificultava, sobretudo, os profissionais não-surdos que não estavam acostumados a lidar com essa situação pela deficiência do domínio da língua de sinais, ou seja, por não serem usuários de língua de sinais e ou terem comunicação reduzida. Alguns alunos Surdos entram na escola sem o domínio da língua de sinais, mas com a convivência diária com os outros colegas superam essa dificuldade e acabam sendo bem aceitos pelos demais, integrando-se ao grupo de colegas de aula e desenvolvendo formas de enfrentar as questões básicas que demanda o processo de ensinar e aprender. Alguns professores não-surdos ao longo dos anos começaram a dominar a língua de sinais brasileira, mas ainda estão indispostos a solucionar a questão do uso dessa língua específica no processo de ensinar e aprender no que se refere ao ensino fundamental.

Após decisivas discussões e reflexões, foi elaborada, no Centro Educacional Pilar Velazquez, uma apostila da Língua Portuguesa, como disciplina de Língua Estrangeira, assim denominada “Língua Portuguesa para Surdos: As cores da Língua”¹⁸. No Programa de Ensino Supletivo aos Surdos, obtivemos várias apostilas gratuitas e oferecidas pelo governo estadual e o grupo de professores trabalhou em conjunto, aprendendo como usar os signos visuais e outros recursos visuais, como tradução da língua portuguesa para língua de sinais brasileira, não de modo literal e sim de acordo com a cultura visual dos sujeitos Surdos. As apostilas foram consideradas muito úteis e necessárias. Depois de fazer essa constatação, pude enumerar vários pontos importantes e destacar um deles que motivou a elaboração desta pesquisa relacionada aos trabalhos de elaboração de minha tese de doutorado. A necessidade dos aspectos da visualidade que engloba os seguintes fatores:

- Formação dos professores que relaciona com a cultura, identidade, história dos movimentos sociais, educacionais e política dos Surdos, gramática de língua de sinais, e de língua estrangeira, no caso do português como segunda língua dos Surdos;
- Habilitar no exercício visual para captar e de transmitir os signos visuais na explanação das aulas, atrelando as perspectivas culturais e visuais;
- Entranhar os artefatos culturais da diferença Surda, visão crítica e alternativas da cultura lingüística distinta;
- Objetar de forma consciência a “resistência” dos “discursos” dos profissionais Surdos;
- Alternar as formações e currículos da faculdade de característica peculiar e inserção das disciplinas de educação de Surdos nos currículos educacionais como um todo.

Destacou-se nesse contexto de maneira muito significativa a necessidade dos aspectos da visualidade e a conseqüente formação específica de professores, mas todos esses pontos serão esmiuçados no capítulo IV.

Pela própria experiência como professora de ensino fundamental no Centro Educacional Pilar Velazquez, sabia que era para usar as duas línguas distintas na instrução das crianças de 1ª a 4ª série, tendo em vista a experiência que passei nos bancos escolares da minha turma, no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, onde passei da primeira a oitava série. Percebi que

¹⁸ Essa apostila foi elaborada como material experimental pela PUC/RJ – CEPV, em setembro de 2003.

as minhas colegas Surdas não entendiam o que o professor ou professora que não usava a língua de sinais e usavam a metodologia oral naquela época, explicavam. Nas horas de intervalo, precisei traduzir e interpretar aos meus colegas o conteúdo das aulas por meio de língua de sinais para que eles pudessem entender as aulas passadas. Os meus colegas Surdos entraram na minha turma com desconhecimento da língua portuguesa por falta de oportunidade. No ensino às crianças Surdas, utilizei os livros das matérias e conteúdos em língua portuguesa. Eu lia antes do início das aulas e pedia aos alunos para observar, “dar leitura”, folhear e acompanhar de acordo com as páginas. Explanava o conteúdo da aula em língua de sinais e trabalhávamos em conjunto os conceitos, não literalmente, e sim explicando os significados de cada conceito comparando com os exemplos de outros conceitos parecidos. Depois escrevia as perguntas no quadro negro e pedia para eles responderem nos cadernos. Toda vez que os alunos não entendiam ou esqueciam o significado das palavras, eu anotava no outro quadro a palavra com as explicações, como se fosse um dicionário. Enchia a sala toda de papéis com as palavras em língua portuguesa para familiarizar como, “letramento visual”, o conhecimento desse conteúdo. Na 5ª a 8ª série, com a substituição da professora de português, recebi as primeiras instruções de um professor lingüista, o Sr. Roberval da Silva, da PUC-RJ, sobre a questão do bilingüismo que era moda na época. Inicialmente, relutei às instruções dadas pelo professor no tocante a introdução do português sinalizado, tendo em vista, de ele ser professor de português aos estrangeiros (não-surdos) que vieram ao Brasil estudar e aprender a segunda língua. Discutimos a diferença da língua de sinais brasileira com a língua portuguesa, na questão da introdução da gramática da língua portuguesa. Ele começou a participar dos seminários da surdez, das reuniões dos professores e até fez curso de língua de sinais brasileira para poder formular a concepção a respeito da língua de sinais brasileira como meio de instrução no ensino da língua portuguesa como segunda língua, ou seja, língua estrangeira. O ensino da língua portuguesa na turma de 5ª a 8ª série foi um sucesso e até já publicou a primeira apostila: “Língua Portuguesa para Surdos: As cores da Língua” em parceria com a PUC-RJ.

A participação efetiva nas discussões e aulas que tratavam dos Estudos Culturais e de Estudos Surdos, na UFSC, como duas disciplinas, me “auto-clarificaram” (HALL, 2003) e ajudaram muito a definir e delinear o projeto da característica peculiar dos sujeitos

Surdos, a mapear a diversidade de posições e tradições que podem legitimamente reivindicar o seu nome “Os Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos.”

Os Estudos Culturais se fundamentam na perspectiva histórica do conceito de identidade proposto por HALL (2003) e BHABHA (2005) e os Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, 1999 e 2003 e seus seguidores) se fundamentam na cultura Surda como algo presente, contendo: língua de sinais, história cultural, visualidade dos sujeitos Surdos, arte cultural, literatura Surda, artefato cultural, tecnologia, escrita de sinais, narrativas Surdas, etc. Essa visão se entrelaça com a teoria cultural dos Estudos Culturais que enfatiza a cultura Surda e seus discursos contra a idéia do sujeito Surdo como sujeito deficiente, colonizado e estereotipado. Nos Estudos Culturais e Estudos Surdos, seus espaços e teorias são constituídos como

(...) um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes; a experiência da diáspora se transforma em emblema do presente; a hibridação deixa sua marca e a fluidez da identidade torna-se ainda mais complexa pelo entrelaçamento de outras categorias socialmente construídas, além das de classe, raça, nação e gênero. (HALL, apud ESCOSTEGUY, 2001).¹⁹

Portanto, nesse contexto, os sujeitos Surdos precisam constituir outras formas de pensamento, outra “visão”, outro conceito do “olhar”, outra representação do pensar e da constituição da cultura própria e distinta dos não-surdos. Isso leva a criar um novo conceito que pode desmitificar o conceito do sujeito Surdo elaborado pelos “ouvintistas”. Durante muitos e muitos anos, desde o Congresso de Milão de 1880²⁰, o sujeito Surdo representou o papel de “coitado” e posicionado inferiormente pelo sistema “ouvintista”. Nas leituras e livros publicados, o sujeito Surdo era representado e escrito pelas pessoas não-surdas.

¹⁹ Disponível pelo site: <http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/antiores/semiosfera03/resenha/txtresen2.htm>, datado de 3 de fevereiro de 2008)

²⁰ O Congresso de Milão foi um evento marcante e significativo na comunidade Surda. Por coincidência, a data “maldita” ocorrida coincide com o choque nas duas torres gêmeas nos Estados Unidos, em 2001, e assim como em outros onze países, como Chile (1973), Afeganistão e outros. O Congresso de Milão foi iniciado no dia 6 de setembro e culminou no dia 11 de setembro de 1880, quando os membros, na maioria professores e profissionais, votaram, por 160 votos contra 4, a favor da metodologia oralista na educação dos sujeitos Surdos. Com a opressão realizada em onze países, subjugaram a mesma metodologia aplicada aos sujeitos Surdos.

Os aspectos da visualidade da educação dos Surdos se associam com a vivência diária como ponto de partida para o entendimento do valor e da cultura do contexto social. Como bem advoga CALDAS²¹ (2007, p. 55):

Estes acontecimentos sociais se permitem ser capturados pelos sujeitos no cotidiano cultural em sua lógica específica. Porém, o virtual, no mundo de hoje, capaz de transformar e interferir na cultura, produz um contexto de acontecimentos sociais onde não há tempo para o afeto, para a percepção, para a apreciação, para a intuição, para a troca de energia em todos os sentidos, para os sentidos, para o toque, o cheiro, a pele, para o gesto, para a poética visual, para o sensível, para o momento de silêncio.

Sou militante da causa dos Surdos e por causa disso assumi a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA, em 1986. Em 1987 mudei a denominação para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, para preencher a lacuna no contexto político, social, cultural e educacional que se apresenta, aqui no Brasil, no campo da política dos sujeitos Surdos.

O “conhecimento” a respeito da surdez mudou para mim quando participei, em 1981, no Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife. Até aquele momento, eu tinha apenas breve contato com as pessoas portadoras de deficiência nos movimentos políticos da cidade do Rio de Janeiro, mas em Recife, com os meus próprios olhos, vi milhares de pessoas portadoras de deficiência, um grande número delas. Elas estavam reunidas numa mesa redonda, em grupos pequenos, ou em grupos grandes, elaborando suas propostas e reivindicações e discutindo sobre os itens propostos e suas alterações. No mundo dos Surdos, onde eu convivia, nunca tinha visto ou pensado que existissem milhares de pessoas portadoras de deficiência. Só via sujeitos Surdos e convivia com os sujeitos Surdos nas escolas, nas festas, nos jogos esportivos das associações de sujeitos Surdos onde sou militante há 30 anos, mas o encontro me fez refletir que a diferença se encontra em muitas outras esferas.

Desse dia em diante, busquei informações a respeito da “Diferença” e certo dia, deparei com um dos documentos em um dos escritórios da Associação Alvorada²², da FENEIS²³

²¹ Mestrada de Artes. Defendeu a sua dissertação em 2007 com o título: “O Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes”, da UFRGS.

(da qual eu fui primeira presidente e fundadora) em que encontrei algumas frases ou citações que distorciam a surdez e seu sujeito Surdo, a palavra surdez era mais enfocada pelos parâmetros da patologia médica do que por referências culturais e antropológicas dos sujeitos Surdos. Isto talvez se deva, como diz David Wright, pelo fato de que o próprio Surdo não escreve sobre a surdez: “*não há muita coisa escrita por Surdos sobre a surdez*” (SACKS, 2007, p.17, apud WRIGHT, 1969, p.200-201).

Pelo fato de o sujeito Surdo ter ficado muitas vezes “sem voz” diante de uma sociedade que busca na homogeneidade as respostas aos problemas cotidianos, busco aqui, através da minha experiência acima narrada, elevar o conceito de educação de Surdos a uma categoria visualmente reconhecida. No segundo capítulo, contextualizo a educação dos Surdos até o presente momento, a fim de mostrar as razões para a necessidade de outra característica peculiar, “outra” que vai além, que busca visualizar a visualidade dos sujeitos Surdos expressa pelo corpo e pelo olhar. Trazer as marcas históricas nos auxilia a visualizar possibilidades ainda não estampadas ou percebidas por nós educadores.

²² Localizado no bairro de Piedade, na cidade do Rio de Janeiro (RJ)

²³ Sede matriz, localizado na Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ)

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA VISUAL NA HISTÓRIA DA CARACTERÍSTICA PECULIAR DOS SUJEITOS SURDOS: MARCOS SIGNIFICATIVOS

A educação e sua pedagogia não compreendeu ou desconheceu os métodos próprios para o ensino de sujeitos Surdos, isso se deve ao fato de o espaço educacional estar permeado de ações de controle e poder e de visão fonocêntrica que super-valorização da língua oral e da cultura não-surda. Como salienta SKLIAR (1998), a problemática da vida escolar e acadêmica foi baseada nos modelos não-surdos ou “ouvintismo” que culminam na “negação” e no “assujeitamento”, nas palavras de FOUCAULT (1987, 2007) e do pós-colonialismo, termo usado por BHABHA (1998).

A progressão histórica a partir do ato punitivo do Congresso de Milão que culminou no fechamento dos internatos e dos institutos e na criação de programas de política educacional nas escolas de Surdos, modificou todo o panorama da educação e da pedagogia que concerne à área da surdez, ou seja, anulou a experiência visual.

Historicamente, no movimento da filosofia oralista, foram implantadas várias metodologias sob a perspectiva clínica terapêutica. A educação, o currículo e a metodologia de Surdos, por meio de experiência visual, foram postas de lado para se envolver nos treinamentos da oralização. O que era coletivo passou a ser individual. Os recursos da oralização foram totalmente aceitos nas salas de aulas. Vamos expor, cronologicamente, como essas práticas foram implantadas.

2.1 A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL

Dos registros encontrados sobre as diferentes pedagogias que nortearam a educação dos sujeitos Surdos no decorrer da história, ressaltam-se em linhas gerais: as primeiras iniciativas de criação e sistematização de alfabeto manual que possibilitava a comunicação com as mãos, ensino da oralização e comunicação com as mãos, ensino de língua de sinais francesa, sinais metódicos - método desenvolvido por de l'Épée, Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe.

Todos os sistemas eram utilizados na base de recurso visual, já que os Surdos não possuem o artefato de audição. Em vez de “ouvir” os sons e seus fonemas, passaram a “ver” de acordo com a natureza.

2.1.1 Alfabeto Manual e Comunicação com as Mãos

Os aspectos da visualidade é um tema já existente desde século XVI, como bem se pode verificar na citação:

Ponce de León, beneditino de San Salvador de Omã, próximo de Burgos na Espanha, se envolveu, em 1545, com o ensino da escrita para duas crianças de uma família de

Grands da Espanha, os Velasco: e sua iniciativa (uma vez que não estavam, sem dúvida, totalmente Surdos) os fez falar quase corretamente. O modelo pedagógico (grifo meu) retomado por Ponce era baseado sobre o método clássico da interrogação: considerando que as letras eram substituídas pelos sinais manuais. (LE POUVOIR DES SIGNES, 1989/1990, p. 22)²⁴

A educação dos Surdos começou no século XVI, quando o Frei Pedro Ponce de León, da Espanha, começou a ensinar os Surdos a falar e a ler, para que pudessem receber as heranças. Foram desenvolvidas as características do alfabeto manual e similar criado por um dos monges, Melchor Sánchez de Yebra, que, em 1586 criou o alfabeto manual com o objetivo de ajudar a desenvolver a comunicação das mãos por causa do voto do silêncio no monastério.

O voto de silêncio proporcionou o recurso da visualidade em vez de usar a audição e da fala por entender que é possível usar a visualidade e o silêncio como artefato da comunicação com os semelhantes. Da historicidade, Frei Pedro Ponce tomou a iniciativa de ensinar os Surdos a aprender a ler, escrever e falar por meio de soletração manual ou de alfabeto manual para que os sinais visuais pudessem dar sentido às coisas em sua volta, resultado da relação do aprender-ensinar.

2.1.2 Ensino da Oralização e Comunicação com as Mãos

Em 1620, Juan Pablo Bonet, que era secretário de um governador de uma cidade da Espanha (Castilla) e que tinha o segundo filho Surdo, publicou o primeiro livro de instrução para educar os Surdos, chamado de “*Reducción de las Letras. Arte para enseñar a hablar a los mudos*” que era um livro baseado na fonética para ensinar as pessoas não-surdas a falarem corretamente e, por coincidência, passou a ser usado também para os sujeitos Surdos. Nele continha um alfabeto manual. A metodologia de ensino consistia em ensinar mais

²⁴ Tradução: “Ponce de Leon, bénédictin de San Salvador de Omã, près de Burgos em Espagne, se mit em demeure, em 1545, d’enseigner l’écriture à deux enfants d’une famille de Grands d’ Espagne, les Velasco; et sur sa lancée (peusqu’ils n’étaient, sans doute, pas tout à fait sourds) les fit parler à peu près correctement. **Le modele pédagogique** (grifo meu) repris par Ponce était calqué sur la méthode classique d’épellation; sauf que les lettres étaient remplacées para des signes manuels” (LE POUVOIR DES SIGNES, 1989/1990, p. 22)”

facilmente aos Surdos a prática da leitura usando o alfabeto manual como datilologia. Era um dos recursos visuais de aprendizagem mecânica e de memorização, pois a leitura com a grafia estampada nos papéis e com a datilologia, por meio de soletração, permitia captar mentalmente cada letra, assim como a leitura das crianças não-surda que, ao ler, soletram cada letra em voz alta. Cada letra soletrada e seu som se dirigem para o canal auditivo e as captações são gravadas em memória auditiva para ajudar a distinguir as diferenças das letras e seus sons. No caso das crianças Surdas, ao lerem, soletram cada letra com as mãos. Cada letra soletrada e sua visualidade gráfica vão para os olhos e as captações são gravadas em memória visual para ajudar a distinguir as diferenças das letras grafadas. Bonet usou o livro baseado na fonética para ensinar ao sujeito Surdo a falar, por ele ser filho de um governador de Castilha. Suponho que tenha usado o alfabeto manual como suporte comunicativo; e tenha soletrado algumas palavras ao citado Surdo quando esse não conseguia compreender e ter entendimento da língua falada, como as palavras espanholas.

O uso da visualidade e do “ver” na soletração proporciona a aquisição da linguagem na descoberta das primeiras letras desconhecidas.

2.1.3 Ensino de Língua de Sinais Francesa

O modelo pedagógico construído pelas pessoas não-surdas, como forma de ensino e instrução, foi utilizado mesmo quando já existia o modelo pedagógico dos Surdos criado pelo “Velho Homem Surdo-Mudo”, Etienne de Fay, primeiro professor a usar a língua de sinais como instrução. Como cito no trecho de um artigo que será publicado futuramente no livro Estudos Surdos, pela Editora Arara Azul; os trechos foram traduzidos em inglês para a língua portuguesa:

Finalmente, o primeiro Surdo-Mudo que se tem notícia, chamava-se Etienne de Fay, denominado também de “Velho Homem Surdo Mudo” na cidade de Amiens – França, onde viveu nos últimos dias. Nasceu em 1669, foi educado na Abadia de Amiens e ficou ali pelo resto da sua vida, até morrer com mais de 70 anos. Ele recebeu boa educação na Abadia e deixou a vida sem deixar nenhum material biográfico, a não ser

os documentos espalhados e alguns projetos arquitetônicos. Ele era arquiteto, e quando a Abadia foi construída, os monges solicitaram que ele fizesse um projeto que foi considerado um sucesso. Também foi professor. Ele se comunicava muito bem com sinais e educava de modo rígido aos estudantes Surdos, usando sinais e escrita. Também foi bibliotecário, escultor e procurador. Nunca aprendeu a oralizar. (TRUFFAUT, 1993, p.13).

Fay ensinou vários alunos como: Jean-Baptiste des Lions, François Meunier, François Baudrant e Azy d'Étigny (TRUFFAUT, 1993, p. 18). Ironicamente, o aluno Azy d'Étigny aprendeu com o professor Etienne de Fay por 7 ou 8 anos e os parentes tiraram o aluno para ser educado com Pereire para ensiná-lo a falar. O método da fala foi singular, como diz o Padre CAZEAUX (1747, apud TRUFFAUT, 1993, p.18):

O Senhor d'Étigny enviou seu filho ao Amiens para receber instrução junto com quatro ou cinco outros Mudos que estavam lá, e eles eram instruídos pelo “Velho Surdo Mudo”. Ele era muito habilidoso para explicar aos alunos por sinais. O jovem Étigny passou sete ou oito anos na escola; ele aprendeu a perguntar as coisas por sinais que eram mais necessários para a vida.²⁵

Os primeiros sinais foram fundamentais na aquisição da linguagem visual na apreensão dos sentidos e significados do mundo a qual foi bem construída em caráter subjetivo e objetivo pelo resto da vida, antes do aprendizado da oralização ou da “fala” esquematizada.

Portanto ele foi um dos primeiros professores Surdos cuja história não foi registrada e como diz FOUCAULT (1977, apud TRUFFAUT, 1993), “a lembrança não vem em nome por ser do grupo opressor”.

2.1.4 Sinais Metódicos - Método desenvolvido por de L` Epée

²⁵ Monsieur d'Étigny sent his son to Amiens to be taught with four or five other Mutes who were there, and who were directed by an old Deaf Mute who was very skilled at explaining himself in signs. The young d'Étigny spent seven or eight years in this school; he learned to ask with signs for the things which are the most necessary to life

Os sujeitos Surdos no século 18, já estavam espalhados nos arredores da França. O Abade l'Épée, nascido em Versailles, em 1712, exerceu uma importante iniciativa, em termos pedagógicos, no que se refere à educação dos sujeitos Surdos. Encontrou nesse contexto, em certa ocasião, sujeitos Surdos que muito o impressionaram, no entanto, não tomou de imediato nenhuma iniciativa em termos educacionais. Limitou-se a seguir com suas pregações religiosas à população em geral até o momento em que lhe foi solicitada a mesma tarefa para duas Surdas, em especial.

Ele aparentemente não se submeteu profundamente à experiência da conversão durante esse encontro; em vez disso, a idéia de educar essas mulheres surdas veio a ele depois que a mãe das garotas pediu para que ele desse as suas filhas as instruções religiosas. (PADDEN p.28, 1988, apud LANE 1976, 1984)²⁶.

E com a mendicância nos arredores de Paris, da revolução francesa e da opressão lingüística, Abade De l'Épée criou uma escola particular bancada com seus próprios recursos. Depois da sua morte, a Constituição francesa criou a escola chamada de Institution Nationale des Sourds-Muets, em Paris, em 1760, atual Institut National de Jeunes Sourds de Paris (INJS).

O fato de a instrução religiosa dada a essas pessoas exigir formas diferenciadas de comunicação, impôs ao abade a criação de sinais, reafirmando os primeiros esforços de um ensino que considerasse a potencialidade visual do Surdo. Abbé De L'Épée não criou a língua de sinais, e sim um “francês sinalizado” (PADDEN 1988, LANE, 1999). Para aprender a instruir as duas garotas, dedicou-se a aprender com elas, partindo da gesticulação “ofereceu o pão e obteve o sinal de COMER; água, e obteve o de BEBER; apontando para os objetos ao redor, ele aprendeu os nomes que elas aplicavam a cada um deles.” (LANE, 1999, p.110)²⁷. Mas, na verdade, na época a língua de sinais francesa era considerada como Antiga Língua de Sinais Francesa - ALSF (WILCOX, 2005, p. 23) que era muito utilizada pela comunidade Surda francesa. O próprio Deslogues, no seu livro “*Observações de um Surdo-Mudo*” (apud WILCOX, 2005, p.22)

²⁶ Tradução: He apparently did not undergo a profound conversion experience during this encounter; instead, the idea of educating deaf children came to him after the girls' mother had asked him to give her daughters religious instruction.

²⁷ Tradução: He offered them bread and obtained the sign for eat; water, and obtained that for drink; pointing to objects nearby, he learned the names they applied to each.

defendia que as pessoas Surdas possuíam, de fato, uma língua de sinais francesa e que se comunicavam em vários assuntos (política, trabalho, religião, família e etc). E que essa língua de sinais não era popularmente aceita nas instituições educacionais por “resistência ideológica dos dominantes”. Para não confundir a cronologia, Wilcox optou por chamar de ALSF – Antiga Língua de Sinais Francesa, para marcar a diferença da língua de sinais francesa em tempo histórico e cronológico. Como Abbé De L'Épée não entendia e nem acompanhava a verdadeira Antiga Língua de Sinais Francesa, passou a gramaticalizar os sinais, chamando-os de “sinais metódicos”. Consistia em soletrar algumas palavras francesas (caso não encontre os sinais específicos) e usar as palavras em francês em sinais da Antiga Língua de Sinais Francesa, como se fosse a gramaticalização metódica de cada sinal da Antiga Língua de Sinais Francesa, como uma língua artificial.

Nessa época foi criada uma escola, em 1755, sendo ela a primeira a obter auxílio público. Essa escola propiciou o treinamento de vários professores de Surdos e esses, que viajaram pela Europa e Estados Unidos, criaram cerca de vinte e uma escolas para Surdos (SACKS, 2007, p.31).

LANE (1999) apresenta um ponto de vista positivo quanto a introdução de sinais metódicos às crianças Surdas francesas oriundas de lugares pobres tanto de Paris como de outras cidades francesas, pois ele considera que isso permitiu um ponto favorável: a socialização, por meio da língua de sinais francesa, entre os mesmos (no caso de escolas que serviram de internatos) e, ao mesmo tempo, os introduziu a um novo mundo, com novos conhecimentos e aquisição de novos significados ao aprender a ler e escrever. Com tais instruções passaram a adquirir a sua primeira educação efetiva para torná-los cidadãos franceses na conturbada revolução francesa da época e no período da proibição de mendicância nas ruas de Paris.

Essa abordagem ou proposta pedagógica criada por De L'Épée, com sua marcada característica populista/nacionalista, ainda tem ressonância na contemporaneidade. Nesse sentido, McLAREN (2000, p.25) diz que “*no atual momento das práticas educacionais dominantes, a linguagem está sendo mobilizada dentro de uma ideologia populista autoritária, que a vincula à identidade nacional, à cultura e à formação*”.

Isso mostra que, por trás de tudo, está o poder chamado de “corpo político” e que FOUCAULT (2007, p.27) descreve como um

conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles signos de saber.

O “corpo político” reflete o círculo vicioso de relação de poder entre dois elementos, de baixo para cima e de cima para baixo. Nunca há relação de igualdade. O corpo político envolve a “renúncia” do seu poder em detrimento do poder dos “outros” por meio da ideologia, do significado da língua, do modelo de conquista; no saber, renúncia do “conhecimento” em detrimento do “conhecimento” dos outros por meio de técnicas, táticas, funcionamentos e, em consequência, a “apropriação” do corpo de modo estratégico até apagar a “alma” da língua e seu desejo, paixão, conquista, valorização, transformando em um corpo preso e controlado pelo poder que o oprimiu, de modo consciente ou inconsciente.

Apesar disso, de certo ponto, há dois pólos envolvidos: um positivo e outro negativo, tais como:

Positivo	Negativo
- Levar aos sujeitos Surdos a despertarem o conhecimento da língua, escolarização e valorização como sujeito e sua língua de sinais;	- Intolerância da língua de sinais natural da comunidade Surda francesa, apropriando os elementos para transformar em uma língua distorcida e

<ul style="list-style-type: none"> - Elevação do status social, possibilitando os sujeitos Surdos a exercer várias atividades profissionais e, conseqüentemente, a valorização pessoal e de identidade; - Produção “intelectual” o que era impossível para naquela época. 	<p>fragmentada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Briga de relação de poder²⁸ dentro da instituição, o que impulsionou o esmorecimento da valorização da língua de sinais e da introdução do sistema de saúde na instituição.
---	--

Para anular o efeito negativo da repercussão, os sujeitos Surdos, nas suas narrativas, promoveram, e ainda promovem, ações de reconhecimento ao Abbé De L'Épée como criador de uma escola e do posterior Instituto de Surdos. Ele provou junto com os seus alunos que o sujeito Surdo podia ser aceito na sociedade como qualquer outro cidadão e que a Língua de Sinais Francesa era uma língua rica e possível de ser ensinada em sua modalidade sistematizada por Abbé De l'Épée, denominada de Sinais Metódicos. Outro aspecto importante a ser apontado é que a iniciativa do Abade, tanto no que se refere à escolarização como na organização de sua proposta pedagógica, resultou no estabelecimento de um caráter público à educação dos Surdos deixando, então, de acontecer em âmbito particular para poder ser direcionada com um caráter coletivo (e por isso, possibilitou a criação de várias escolas no mundo). Esse movimento possibilitou que fosse dado um passo enorme pelos sujeitos Surdos no sentido de reivindicar a mesma condição de igualdade de qualquer outro ser humano. Todos os anos, o atual Instituto de Jovens Surdos de Paris festeja os feitos do Abade.

Apesar da promoção de ensino aos Surdos em várias escolas do mundo permanecia, ainda, a questão central da lingüística relacionada à Língua de Sinais e às propostas pedagógicas adotadas pelos professores. O problema era na questão dos Sinais Metódicos que estavam embaraçando em vez de solucionar o caso da educação dos sujeitos Surdos. Havia

²⁸ Veiga-Neto explica que o poder se dispõe em uma rede, na qual há pontos de resistência, minúsculos, transitórios e móveis. "A resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder - e não de uma relação de poder" (2003, p. 151-152).

confronto de interesse pessoal, profissional e de língua, pelo fato de os sujeitos Surdos, carregados da experiência visual, estarem descontentes com a introdução de Sinais Metódicos ao longo anos. Eles desejavam mudar para adequar a pedagogia da educação dos Surdos. Ferdinand Berthier, como professor, foi convidado para ser retirado do Instituto pelo Conselho de Administração, por insubordinação, e deflagrou uma “Guerra dos Surdos” contra a introdução do ensino da fala e rebaixamento dos professores Surdos franceses como professores repetidores. (LE POUVOIR DES SIGNES, 1989/1990, p.170). Isso mostra a nitidez da relação de poder, como diz FOUCAULT (2007), que começa com a introdução de novos métodos de controle para não modificar algo que é de interesse dos detentores do poder. A bagagem de conhecimento sobre a surdez associada à ausência de poder do Sr. Sicard (aluno do abade De L’Épée e depois professor de alunos Surdos), que, segundo a literatura, era medroso e apagado publicamente, contribuiu para que questões cruciais referentes à educação dos Surdos não se resolvessem a contento em sua época. Pela exposição do comportamento assustador:

*tinha muita dificuldade em se integrar no mundo fora do enclave do Instituto Nacional de Surdos em que estava; ele entrou e saiu da prisão por causa de sua ingenuidade política; descuidadamente contraiu dívidas dentro e fora, esteve dentro e fora de lugares mais seguros, escondendo-se da lei.*²⁹ (LANE, 1999, p.76).

Fatos como esse contribuiu decisivamente para que houvesse uma mudança na direção das conquistas obtidas em relação a uma educação dos sujeitos Surdos que resguardava seus direitos mínimos ao que chamamos hoje de aspectos da visualidade.

Há na história registros como os da atuação de Itard que se constituíram em empecilho para a construção de uma pedagogia surda. O Dr. Itard, médico e residente no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, aproveitou a ingenuidade de Sicard, para promover a apresentação do “Victor, o Menino Selvagem de Aveyron” (SACKS, 2007, p.23) comparando o menino selvagem com os sujeitos Surdos pelo fato de “não falarem”, rotulando os Surdos não instruídos, como selvagens.

²⁹ Tradução: ...had much greater difficulty in the world outside the enclave of the National Institute for Deaf-Mutes than within it; he was in and out of prison because of his political naïveté; in and out of carelessly contracted debt; in and out of safe places, hiding from the law.

Para chegar ao conhecimento de como o método de instrução francesa foi utilizado no Instituto de Surdos Mudos de Paris, LANE (1999, p. 111) simplificou a descrição da forma da escolha dos sinais como um dos exemplos na indicação do tempo:

O aluno, apesar de surdo e mudo, tinha, tal como nós, uma idéia de passado, presente e futuro antes de ser colocado sob a nossa tutela, mas eram incapazes de fazer os sinais para exprimir as diferenças. Se quisesse significar uma ação do presente? Fazia um sinal impelido pela natureza....que consistia em atrair o olhar do interlocutor para testemunhar a nossa atividade atual; mas se a ação não estivesse lugar em sua vista, estendia as duas mãos sobre a mesa, tal como nós todos estamos aptos a fazer em ocasiões semelhantes: e estes são os sinais que ele aprendeu em nossa aula para indicar o tempo presente do verbo. Se desejasse significar uma ação do passado? Ele sacudia despreocupadamente o braço em cima do seu ombro duas ou três vezes: estes sinais nós adotamos as características para indicar o passado do verbo. E finalmente, quando ele tinha a intenção de anunciar a ação do futuro, ele projetava sua mão direita: aqui, outra vez, nós selecionávamos seu sinal para representar o tempo futuro do verbo.³⁰

Essa Antiga Língua de Sinais Francesa foi deixada de lado, porque Sicard, discípulo e sucessor de Abbé De l'Épée, na criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1794, juntamente com esse, esforçaram-se para dialetizar³¹ a língua de sinais francesa por meio de tradução de cada palavra francesa, pois levava muito tempo para ensinar o francês sinalizado além de prejudicar a compreensão da palavra francesa. “*O significado de cada palavra era explicado primeiro em Língua de Sinais Francesa.*” (LANE,1999, p.112).

Nos Estados Unidos, Laurent Clerc, Surdo e professor que foi também aluno do professor Surdo Massieu e, juntamente com Thomas Gallaudet, foi fundador do *Asylum for the*

³⁰ Tradução: The pupil, though Deaf and Dumb, had like us, an idea of the past, the present, and the future, before he was placed under our tuition, and was at no loss for signs to express the differences. Did he mean to convey a present action? He made a sign prompted by nature....which consists in appealing to the eyes of the spectators to witness our current activity; but if the action did not take place in his sight, he laid his two hands flat upon the table, bearing upon in gently, as we are all apt to do on similar occasions? And theses are the signs he learns again in our lessons, by which to indicate the present tense of a verb. Did he wish to signify that an action is past? He tossed his hand carelessly two or three times over his shoulder? These signs we adopt to characterize the past tenses of a verb. And lastly, when it was his intent to announce a future action, he projected his right hand? Here again, we select his sign to represent the future tense of a verb.

³¹ Este termo, dialetizar, está sendo utilizado com uma conotação que leva compreendê-lo como misturar a língua francesa com os sinais da Antiga Língua de Sinais Francesa

Deaf, (SACKS, 2007) em Hartford, escreveu, em 1817, a respeito da dificuldade de introduzir ou dialetizar a língua de sinais americana com a língua inglesa:

A finalidade da escola não é de ensinar sinais, mas as palavras e assim o trabalho era dispendioso para definir como (metódico) sinais, e não outro, como requerimento para ensinar uma palavra (...) Na verdade o sistema de sinais metódicos é impossível e é uma máquina pesada e difícil de manejar, e é um peso morto sobre o sistema de instrução da qual é reconhecido. (LANE, 1999, p.112).

LANE (1999) escreveu que o fracasso da metodologia dos Sinais Metódicos na França e nos Estados Unidos para dialetizar a língua de sinais natural da comunidade Surda dos territórios francês e norte-americano se deu por duas razões:

- a) **Linguística** - O grupo linguístico prova cientificamente que as estruturas da língua, tanto como na língua de sinais como na língua oral, são opostas e que a sua dialetização não era a solução definitiva. STOKOE (1960, 1976) provou que a língua de sinais é uma língua natural; utilizada pela comunidade Surda e possui todas as estruturas distintas de qualquer língua oral. No século XIX, esse conhecimento não era publicado e nem existia o campo de linguística que provasse a língua de sinais como qualquer língua oral. Apenas Diderot por possuir surdez adquirida quando era jovem, provou categoricamente que a língua de sinais era língua natural da comunidade Surda francesa. O livro escrito por ele “*Carta sobre os Surdos para uso dos que ouvem e falam*” endereçado ao Abade Charles Batteux, professor de retórica e de filosofia, foi ignorado (DIDEROT, 1993), igualmente assim como o professor Surdo Ferdinand Berthier (LANE, 1999, p.73) fez ao publicar o livro dele.

- b) **Intolerância linguística** – os leigos, os cientistas, os pesquisadores, os educadores quando deparam com outra língua distinta da deles, passam a ter o sentimento em comum: a superioridade da língua. Se a outra língua não compartilha estruturalmente e em consonância com a língua portuguesa, a outra língua passa a ser desprezada e submetida como “estrutura pobre” e “inferior”,

como no caso da língua de sinais. Está clara a visão crítica de LANE (1999, p.108): “*Até que ponto ele será induzido ao erro de forma ainda mais grave, por isso, quando a língua estrangeira (no caso da língua de sinais, sugestão minha) tem outro modo e forma – visual-gestual em vez de oral – auditiva?*”

- c) Interpretação acerca dos colonizados, sua diferença, valores vantajosos para o colonizador e desvantagem para o colonizado e tornar essenciais as diferenças para fazer as ações afirmativas e suas formas de obter isso. (MEMMI, apud LANE, 1999, p.65)

Roch-Ambroise-Cucurron Sicard, foi substituído do Abbé l’Epée por ocasião da morte do mesmo. Como gramático, escreveu o livro: “*Cours d’instruction d’un sourd-muet de naissance*”. Foi bom diretor e já tinha sido preso por não ser simpatizante do rei Luiz XVI. Massieu assumiu o lugar dele por certo tempo e, junto com Laurent Clerc, fez uma petição à corte francesa que conseguiu libertar Sicard da prisão que estava ameaçado de morte por enforcamento. Foi seguidor da metodologia de ensino do Abbé De l’Epée, mas era inseguro no tocante a gramática como método de instrução aos Surdos. Ele escreveu: “*Todos nós conhecemos o tipo de sentença usada pelas tribos de Negros, mas aquelas usadas pelos surdos e mudos estão ainda mais fechada pela natureza, são ainda mais primitivas*³².” (LANE, 1999, p.111)

Mais de uma vez, Sicard, igualmente, era incluído no segundo grupo, segundo Lane, pela “*má vontade*” de aceitar a língua de sinais francesa. O mesmo continuava sendo leigo, diferentemente do Abbé de l’Epée.

Para poder sustentar política e financeiramente a instituição e com o intuito de preservar a elevação de *status* e reconhecimento do potencial dos sujeitos Surdos na educação de Surdos, convidaram várias autoridades para assistir às aulas ministradas aos alunos. Passaram vários reis, como Rei Luis XIV, Luis XV e Luis XVI; imperadores, como Imperador José II, Rainha Maria Antonieta e Imperador Napoleão; embaixadores, como embaixador da Rússia e

³² Tradução: “We all know the kinds of sentences in use among the Negro tribes”, he wrote, “but those used by the deaf and dumb are even closer to nature, even more primitive”.

muitos outros. Todos saíram impressionados, mas no fundo, todos ainda não acreditavam na capacidade dos sujeitos Surdos por uma questão que os incomodava: o de “não ouvir”. A concepção iluminista, que assolava o império francês, tinha uma mente só: a teoria de Aristóteles e de Sócrates como documento comprobatório de que os sujeitos Surdos continuavam sendo incapazes. A metodologia foi desacreditada pela medicina e pela filosofia.

Como diz LANE (1993):

O fenômeno do mundo surdo é mais pronunciado por diversas razões: os membros desta minoria menos numerosos; a escolha de métodos de instrução tem sido uma repercussão muito forte para eles; a modalidade preferida de comunicação é imposta nela – a língua de sinais ou da fala - que são refletidos frequentemente como um problema da identidade cultural tão grande que a elite, quebram a estrutura e afastam do povo surdo como um grupo; conscientemente ou inconscientemente eles mesmos se desmoronam por ser do povo Surdo.³³ (1993, p.16)

Condillac, filósofo, amigo de Diderot, segundo Lane, estava incluído no grupo e quando compareceu às aulas, encantou-se com a metodologia aplicada pelo Abbé De l'Épée. A conversão dele se deu pelo fato de ter ficado encantado e deslumbrado com a rapidez com que os Surdos aprendiam a ler, escrever, analisar e responder ao professor. De fato, a exposição das crianças Surdas, no contexto visual e o contato com a antiga língua de sinais francesa nos dormitórios (em escolas internatos da época), propiciou o “letramento visual” e seus significados sem grande dificuldade. O contato visual por meio de sinais propiciou a aquisição dupla de duas línguas distintas: língua de sinais e língua francesa. Como diz Condillac (SACKS, 2007, apud LANE 1984b, p.195): “*é mais vantajosa do que os sons falados por nossas governantas e preceptores*” por causa da exposição visual: uso da língua de sinais que é da modalidade gesto-visual diferentemente da modalidade escrita. Mas, mesmo assim, não levou muito à frente o engajamento da valorização da língua de sinais.

³³ Tradução: Deaf world the phenomenon is more pronounced for several reasons: the members of this minority are less numerous; the choice of education methods has stronger repercussions for them; a preferred mode of communication is imposed on them – sign language or speech – which is often reflected in a problem of cultural identity to such an extent that the elite, if they break away from Deaf people as a group, consciously or unconsciously deny themselves the right to be deaf people.

A pedagogia utilizada nas escolas de Surdos na França era voltada à formação de Surdos como profissionais como se cita na lista dos Sujeitos Surdos da instrução primária, de letras, de belas artes ou de indústria³⁴, páginas 44 a 50, do livro: “*Statue de L’Abbé de L’Épée*”³⁵, feito por M. Félix Martin, Surdo e escultor da estátua do L’Abbé de L’Épée:

a) Professores:

1- *Institution Nationale de Sourds-Muets de Paris* (Instituto Nacional de Surdos de Paris): MM³⁶ Allibert, Berthier, Borie, Carette, Chambellan, Chomat, Clerc, Delfariel, Dubois, Dusuzeac (bacharel de ciência matemática), Lenoir, Massieu, Orsoni, Péliissier (criador do dicionário de LSF do INSM), Rivière, Tessières, Théobald e Tronc; MMI`es³⁷ Alleton e Meunier.

2 - *Institution Nationale de Sourds-Muets de Bordeaux* (Instituto Nacional de Surdos Mudos de Bordeaux): MM. Baudonnet, Bonnefous, Cheylat, Col, Gard, Palsy, Rambeau, Salcède e Valentin. MMI`es. Arbaudie e Larrouy.

3 - *Institution de Nancy*: MM. Ackermann, Bezelin, Duménil, Richardin e Ryan. MMI`es: Ackermann (Rosie) e Fosset (Henriette).

4 - *Institution de Lyon*: MM. Benjamin, Combéry (fundador da escola), Forestier (Claudius, sucessor de Combéry) e Forestier (Hyacinthe).

5 - *Institution d’Orléans* – M³⁸. Legrand.

6 - *Institution de Besançon*: MM. Bonnat, Bonnefous e Maupin.

7 - *Institution de Strasbourg*: M. Henri Toulouse.

8 - *Institution d’Arras*: MM. Cauteleux e Degrave.

9 - *Institution de Caen*: MM. Marie e Thouroude.

10 - *Institution de Bourg*: M. Chambre.

11 - *Institution du Puy*: M. Plantin (fundador da escola).

12 - *Institution de Rouen*: MM. Ligot e Simon.

³⁴ Na citação abaixo: “Au moment même de la cérémonie d’inauguration de la statue de l’Épée, onze artistes sourds-muets expoisaent leurs travaix de peinture ou de sculpture au Salon de 1879” (Tradução: “No momento da cerimônia da inauguração da estátua de Abade l’Épée, onze artistas Surdos mostraram seus trabalhos de pintura ou de escultura no salão de 1879”.)

³⁵ Livro raro do Acervo da Biblioteca do INES

³⁶ MM. – abreviatura de Messieurs. Tradução: Senhores

³⁷ MMI`es – abreviatura de Mademoiselles. Tradução: Senhoritas

³⁸ M. – abreviatura de Monsieur – Tradução: Senhor

- 13 – *Institution de Marseille*: M. Martin.
- 14 – *Institution de Lille*: M. Massieu (fundador e antigo aluno de Abade Sicard).
- 15 – *Institution d'Alger*: M. Chargeboeuf.
- 16 – *Institution de Hartford* (Estados Unidos): M. Laurent Clerc (antigo aluno de Abade Sicard).
- 17 – *Institution de Santiago* (Chile): M. Delfariel (antigo repetitor³⁹ do Instituto Nacional de Paris).
- 18 – *Institution de México*: M. Huet⁴⁰
- b) Publicações – Literários ou autores de livros de instruções: MM. Berthier, Chambellan, Chatelain, Chastellux (de), Gard, Gazan (de), Pélissier, Richardin, Théobald, Laurent de Blois (Bacharel de Letras);
- c) Cientistas: MM. Griollet (arqueologia numismática) e Paul de Vigan (matemático, físico e correspondente da Academia de Ciência);
- d) Pintores: MM. Bezu, Bezu (Octave), Bridenne, Duneuf, Ferry, Godard, Grégoire (Paul), Groux, Gouin, John Carlin, Laforest (Comte de), Lecomte, Lenoir, Levassor, Loustau, Martin (Ernest), Massot, Pagés, Peyson, Princeteau, Ryan (Paul), Saint-Prix (de), Tronc, Varela e Viderkher. MMI`es. Favier e Robert.
- e) Escultores de estátua e escultores – MM. Cochefer, Deseine, Hennequin, Martin (Félix) e Piller (Joseph).
- f) Gravura: MM. Aubert, Bochet, Clerc, Eymard, Gamble, Honoré, martin (Camées) e Sénéchal. Mlle⁴¹. Alavoine.

³⁹ Naquela época, usava a denominação de “repetitor”, cuja função se assemelha com a atual função: monitor(a).

⁴⁰ Igualmente, fundador do Instituto Imperial de Surdos Mudos, na cidade do Rio de Janeiro.

⁴¹ Mlle. – abreviatura de Mademoiselle. Tradução: Senhorita

- g) Litógrafos, escritores e desenhistas: MM. Bernard, Bezu, Colas (Auguste, “auteur du dessin frontispice du compte-rendu de l’Inauguration de la statue de F. Martin”), Colas (Vitor), Garnon, Robert e Viderkher.
- h) Mecânico: MM. Haacke e Sorg.
- i) Pintora de porcelana: Mlle. Jeanne Bouffière.
- j) “Horlogers” – MM. Alavoine, Barbat e Langlois.
- k) Impressores e Tipógrafos: MM. Doumic, Camesse, Lazare e Leduc.
- l) Agrônomos: MM. Bècle, Clemaron, Demersamann (irmãos).
- m) Botânico: M. Taton.
- n) Manufatores: MM. Borigeol e Goddard-Desmarest.

Os profissionais Surdos acima mencionados evidenciam a sua capacidade e discernimento no ato de ensinar. Muitas instituições surgiram em outras cidades devido a quantidade numerosa de sujeitos Surdos morando nas redondezas das cidades vizinhas ou em local mais longe de Paris. Criaram com o objetivo de ter um reduto educacional que possa produzir e formar mais sujeitos Surdos capazes de exercer sua profissão e ter o exercício da cidadania como outras pessoas e também da preservação da sua língua e cultura.

Todas essas profissões têm em comum o fato de serem basicamente mais visuais e isso mostra a preocupação em adequar o Surdo à sua experiência visual de forma a explorar todas as suas potencialidades.

Mais tarde a língua de sinais francesa e sua cultura foram violadas e negadas pela homogeneidade do positivismo iluminista, desde que foi anunciado o modelo da filosofia oralista que obrigou a neutralidade e desaparecimento da cultura e sua língua de sinais pelo Congresso de Milão, em 1880. Com essa atitude, evidencia-se uma séria ruptura que impediu a difusão da experiência visual dos Surdos, culminando nas seguintes conseqüências, entre outras.

2.1.5 Do Oralismo a Comunicação Total

Depois de Ponce de Leon, veio o Juan Pablo Bonnet, com a publicação do livro: “*Reduction de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*”, cuja metodologia já foi relacionada nas páginas anteriores, Jacob Rodrigues Pereire começou a usar a metodologia de Bonnet para poder ensinar a sua irmã que era Surda (COSTA, 1994, p.16) e com o sucesso dela, começou a aplicar a outras crianças Surdas em caráter individual. A partir de então fundamentou-se na oralização.

Samuel de Heinicke aplicou a metodologia oralista na Alemanha. Como ele era opositor da sinalização, ou seja, do método do Abade De l'Èpée, promoveu vários congressos e eventos para discutir a supremacia sobre oralismo versus sinalização. Sua atitude e a de muitos educadores a favor do oralismo, acabou culminando no Congresso de Milão de 1880.

Os seguidores da filosofia oralista e sua ascensão da prática do oralismo, e dentre de um deles, Graham Bell, nas terras norte-americanas, aproveitou a promoção de resoluções radicais:

- a) Proibição de casamento entre Surdos, na concepção eugênica;
- b) Destituição dos institutos (asilos e dormitórios) como um dos repositórios da língua de sinais;

A superioridade da oralização como um método viável da socialização dos Surdos na sociedade dos não-surdos.

Já a Comunicação Total, título dado como filosofia da comunicação norte americano por Roy Holcomb (1967, apud HAWKINS & BRAWNER, 1997) e não como método (SCOUTEN, 1984, apud HAWKINS & BRAWNER, 1997). Nos anos de 1970 e seus dez anos de observação e de prática, as escolas surdas norte americanas e suas organizações viam a possibilidade de praticar esta filosofia de comunicação dentro de programas educacionais como *“uma comunicação simultânea que é a fórmula mais adequada para a comunicação utilizando como um dos ajustes educacionais para crianças Surdas”* (KAPLAN, 1996, apud HAWKINS & BRAWNER, 1997).

A Comunicação Total, na sua concepção, foi criada para atender todas as necessidades de comunicação de sujeitos Surdos. Foi uma “transição” da educação oralista para educação bilíngüe. A Comunicação Total consiste na aplicação de todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo.

Essa filosofia virou moda aqui no Brasil na década de 80 (CICCONI, 1999), quando foi trazida por alguns profissionais que foram visitar *Gallaudet University* (Estados Unidos) e ficaram impressionados com a nova filosofia passando-se a impulsionar todos os estados do Brasil a praticarem-na.

2.1.6 Bilingüismo

Com a introdução dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos e dos Estudos Lingüísticos e dos eventos realizados nos estados do Brasil, surgiu a nova proposta educacional mais ou menos viável, pois a questão lingüística ainda permeia a discussão: o bilingüismo (BRITO (1996), QUADROS (1997), SKLIAR (1998, 1999), SÁ (1999), FERNANDES e org. (2005), carece, ainda, de muito mais pesquisas sobre a língua de sinais e poucos profissionais

envolvem a questão lingüística e que, alguns deles, são fluentes na língua de sinais. Pensar na educação bilíngüe pressupõe que os profissionais sejam bilíngües, mas isto não acontece. Os profissionais Surdos, na sua maioria, não fazem parte do quadro da educação, no nível de pós-graduação e de pesquisa, apesar de terem suas formações na pedagogia e poucos na área de lingüística. Os não-surdos, na sua maioria, participam ativamente na proposta bilíngüe, e apresentam várias propostas através das pesquisas e usam os Surdos como meros “atores” da pesquisa da educação. Sem tomar conhecimento na questão lingüística, mas os profissionais precisam saber usar bem e serem fluentes em duas línguas.

A educação bilíngüe consiste em dar habilidade aos sujeitos Surdos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra. Atualmente, não temos proposta bilíngüe. A proposta da educação bilíngüe seria adequada se tiver uma aplicação da teoria, metodologia e regras culturais que funcionassem de forma diferente em contextos iguais. A proposta gira em torno de questões educacional, histórica, cultural e política. É por isso afirmo que as experiências não podem ser ignoradas, e caso não encontrem soluções, não podem criar práticas que não condizem com as experiências visuais. Algumas escolas estão utilizando a proposta bilíngüe mesclando com outros métodos, como comunicação total e utilização de Intérprete de Língua de Sinais Brasileira nas salas de aula. Mas ainda não são os fatores importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças Surdas, por dois motivos: a língua de sinais é distinta da língua portuguesa e deve ser ensinada separadamente; e segundo, os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma “caixa preta” onde só repassa as informações do emissor e do receptor.

Há evidências, porém poucas, que a educação bilíngüe proporciona mais habilidades para percepções mentais, cognitivas e visuais além de fornecer mais capacidade para analisar os conceitos de modo subjetivo e objetivo às informações recebidas. A educação bilíngüe em algumas escolas foi sucedida graças ao empenho, do movimento e das propostas educacionais dos profissionais Surdos e da colaboração eficiente dos profissionais não-surdos que têm e acreditam da crença da “diferença” cultural e lingüística dos Surdos, como no caso da Suécia e de outros países nórdicos (QUADROS (1997) e SKLIAR (1998)).

Com a introdução de novos espaços para pesquisadores Surdos, a proposta bilíngüe vai caminhando aos poucos até chegar a uma resposta adequada para a educação e, em consequência, o novo parâmetro dos aspectos da visualidade dos sujeitos Surdos. Infelizmente, as pesquisas se desenvolvem lentamente.

A proposta do Abade De l'Épée era de ensinar aos sujeitos Surdos a serem letrados, tornar-se cidadãos e produtores intelectuais. Defendeu junto com o Abade Sicard, que formou tantos professores Surdos quanto pode, por acreditar na potencialidade dos sujeitos Surdos como cidadãos, independentemente da “audição” que todo mundo acreditava. Era preciso desmitificar o mito de que a teoria de Sócrates e de Aristóteles no enfoque da mente e da fala. A visualidade não impede o desenvolvimento natural, pelo contrário, estimula o Surdo, salvo em caso de problemas mentais ou a falta de *input* adequado para o seu desenvolvimento. No entanto, é necessário criar uma pedagogia específica voltada para os recursos, técnicas e procedimentos visuais sem desligar dos artefatos culturais que emergem a constituição do ser Surdo como sujeito.

Com a repercussão do Pereira, português de nascimento, na introdução da metodologia da fala nas redondezas de Paris, em 1747, e da metodologia alemã, do professor Heinicke, muitos outros opositores da língua de sinais se levantaram até a abolição da língua de sinais no Congresso de Milão, em 1880. Antes do Congresso de Milão, LANE (apud SACKS, 2007) calculou que “em 1869 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e que 41% desses professores nos Estados Unidos, eles próprios surdos”. E com o declínio, “a proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (SACKS, 2007, p. 41).

O declínio da língua de sinais na educação modificou o quadro da educação dos Surdos. Naquela época os Surdos usavam a língua de sinais como os não-surdos usam a fala. Os resultados escolares eram bons para a educação geral, mas uma pesquisa realizada na *Gallaudet University*, em 1972 (SACKS, 2007), afirma que os Surdos são analfabetos funcionais. O nível

da leitura dos Surdos de 18 anos, formados no curso secundário, se parecia com o nível de quarto ano primário. O mesmo acontece com o resultado semelhante na Inglaterra, realizado pelo CONRAD (1979, apud SACKS, 2007). Aqui no Brasil, aconteceu o mesmo caso, depois do Congresso de Milão, de 1880 e suas resoluções aprovadas e enviadas aos governos dos países do mundo. O INSM – Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Brasil, em 1896, enviou o funcionário e professor, A. J. de Moura e Silva para conhecer a instituição. Avaliando as resoluções e decisões do Congresso de Milão, ele escreveu um relatório ao governo brasileiro dizendo que o método oral puro (oralismo) não servia para todos os Surdos brasileiros.

Na década de 60, a American Sign Language foi reconhecida como língua natural da comunidade Surda proposto por STOKOE (1960), assim, a ASL teve seu *status* lingüístico e esta novidade passou a repercutir no território brasileiro. Em 1980, em Recife, iniciou-se o Estudo Lingüístico no Brasil sobre a Língua de Sinais, com a publicação do primeiro boletim GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez, na UFPE.

Em 1986, a Língua de Sinais Brasileira começou a ser defendida pela comunidade Surda em conjunto com os representantes das associações e federações de Surdos. Com os avanços da pesquisa e dos movimentos de Surdos, cresceu a conscientização e a valorização da língua de sinais brasileira nos currículos de ensino fundamental e superior.

Com a extirpação do processo histórico dos Surdos na pedagogia, na reprodução epistemológica gerada pelo Congresso de Milão de 1880, os registros históricos dos Surdos foram perdidos, subjugando-os à “normalidade”, por imposição de uma maioria não-surda. O livro “História da Pedagogia” do autor Franco Cambi, da Editora UNESP, de 701 páginas, nem sequer foi citado sobre os aspectos da visualidade pela concepção acerca da deficiência que deixou de ser importante para a área da educação.

2.2. A EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, foram criados vários institutos para atendimento de pessoas portadoras de deficiência, como cegos, em 1854, Instituto Benjamim Constant; e de Surdos, em 1855, Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, foi fruto de um decreto imperial. A criação destes institutos foi reproduzida dos modelos europeus, como: asilo e sistema de internato com currículo adequado e adaptado de acordo com as suas características.

Depois da criação do primeiro Imperial Instituto de Surdos-Mudos, passou-se à criação de institutos para cegos para ampará-los e formá-los como cidadãos. Os institutos para Surdos e cegos da Europa serviram de modelos para outros países. Os deficientes físicos receberam a primeira educação em 1832, na Alemanha, e o deficiente mental, em 1848, nos Estados Unidos. Os profissionais que atenderam as pessoas portadoras de deficiência passaram a criar, na década de 1900, as classes especiais para que essas pudessem receber uma educação adequada, como aprender a ler, escrever, contar e se habilitar e serem reabilitados como pessoas sociáveis e “normais”.

Ao longo de muitos anos, muitas instituições particulares foram criadas em caráter de assistencialismo, pois o governo não atendia à demanda existente de pessoas portadoras de deficiência. A educação especial era voltada pela prática de assistencialismo e sem currículo definido.

Em 1957, o governo federal assumiu a educação especial, transformando-o em um órgão especial e a partir de então, implantou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, objetivando a educação dos “excepcionais”⁴² no sistema geral de ensino, tanto nas escolas públicas como nas associações não governamentais. Um dos artigos da lei incluía a “integração” das pessoas portadoras de deficiência na comunidade, assegurando-as o direito de receber educação. Na década de 70, os estados do Brasil passaram a incluir os tratamentos especiais nas escolas.

⁴² A palavra era denominada para todas as pessoas portadoras de deficiência.

Para ter melhor controle governamental a respeito da educação especial, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, em 1973. Com a promulgação da Constituição de 1988, foram inseridos vários capítulos, artigos, incisos sobre educação, habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência graças aos movimentos políticos e sociais, da qual participei como militante e ativista da comunidade Surda.

Nos anos de 1861, com a saída do primeiro diretor Surdo, Eduard Huet, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, o Instituto passou várias fases, com os regimentos alterados, revogando vários decretos até a década de 50. Na gestão do governo Getúlio Vargas, impulsionou o Instituto Nacional de Surdos Mudos a implantar o primeiro Curso Normal, em 1951, na formação de professores para Surdos, com três anos de duração, por meio de orientação pedagógico-emendativa. Em 1957, o Instituto Nacional de Surdos Mudos passou a denominar de Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela Lei 3.198 de 6 de julho de 1957, pelo fato

de que o surdo é mudo, via de regra, porque não tendo ouvido nunca a voz humana, não pode imitá-la falando; e por outro lado a certeza de que o surdo é passível de receber a mesma educação, embora por processos diferentes, dos que fale e ouça [sic]⁴³ (DÓRIA, 1956)

Para ampliar a ação da educação e fornecimentos de professores especializados para as classes, foram criados o Serviço de Estimulação Precoce com a introdução do primeiro livro técnico chamado de “Introdução à Didática da Fala”; Centro de Logopedia destinado à assistência às crianças Surdas que possuíam problema fonatórios; Curso de Especialização (atualmente Cursos de Estudos Adicionais) e em 1993, pelo ato ministerial, o INES passou a ser um centro nacional de referência na área da surdez.

Na década de 1880 até 1990, o turno era integral em regime de internato (para quem morava em lugares de grande distância), o sujeito Surdo estudava em um turno e no outro turno ficava para receber reforço escolar, atendimento fonoaudiológico e outras atividades

⁴³ Relatório anexado a carta da Professora Ana Rimoli Dória

extracurriculares, como curso de bordado, de marcenaria, de cozinha, de pintura e outro ofício como aprendizes.

A metodologia clínica-terapêutica ainda é praticada, tendo em vista que as escolas particulares e públicas, em caráter assistencial, praticavam-na dentro dos turnos escolares e grades extracurriculares. Isso envolve os profissionais da terapia da fala, como fonoaudiologia, no quadro profissional. Para sustentar esta metodologia os profissionais recebem o subsídio da SUS – Sistema Único de Saúde.

Estas metodologias tinham o foco na audição e na fala, ou seja, na “falta”. O foco não era explorar a visualidade Surda.

Atualmente, de acordo com o relatório da sinopse estatística da Educação Básica, o censo escolar de 2006 da FINEP⁴⁴, a educação especial do Brasil, como um todo, conta com cerca de:

Quanto à educação especial, destinada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, é importante destacar a existência de um total de 57.308 escolas que oferecem educação especial. Destas, 2.724 escolas que atendem a 301,5 mil alunos são exclusivamente de educação especial. Outras 4.325 escolas de ensino regular oferecem classes especiais (que atendem 74.010 alunos) e as demais 50.259 escolas oferecem ensino regular a cerca de 136,3 alunos portadores de necessidades educacionais especiais integrados em salas comuns que recebem apoio pedagógico especializado, enquanto que aproximadamente 188,7 mil alunos não têm apoio pedagógico especializado.

Isso inclui os sujeitos Surdos como alunos portadores de necessidade educacional, conforme a nomenclatura do governo federal. Portanto, é interessante notar que o Brasil possui cerca de 66.314 de sujeitos Surdos (de 2005 a 2006) independentemente da etiologia da doença que provoca surdez. E ainda mais a terminologia elaborada pelo censo do IBGE, rotulando o sujeito Surdo como “*incapaz com alguma ou grande dificuldade permanente*

⁴⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

de ouvir”. Como especificar e classificar os sujeitos Surdos? Pela patologia da surdez? Ou por resíduo da audição? Ou pela ausência da fala? O que norteia essa concepção é de que o sujeito Surdo é incapaz de ouvir ou não dá a importância a outra alternativa da comunicação que eles têm (por gestos, sinais domésticos, sinais caseiros e até a sua língua de sinais, propriamente dita). É importante salientar que, com a nomenclatura na área da Surdez feita por SASSAKI (2005)⁴⁵ além destas estatísticas “*também existem pessoas surdas ou com deficiência auditiva que são indiferentes quanto a serem consideradas surdas ou deficientes auditivas*” e “*a origem dessa diversidade de preferências está no grau da audição afetada.*”

Na educação de Surdos, a metodologia clínica-terapêutica ainda é praticada, mesmo nas escolas inclusivas, tanto como nas escolas particulares e públicas, ou em caráter assistencial e com o despreparo dos profissionais da educação que chegaram com a “bagagem” de que os Surdos são deficientes e não como “bilíngües”. O despreparo dos profissionais da educação, da ausência da formação relativa à visualidade, desconhecimento dos currículos dos Surdos e outros da área da educação de Surdos são um dos maiores dilemas a longo prazo para aprender a lidar com a visualidade dos sujeitos Surdos que, de modo subjetiva os moldam como cidadãos. Como mostram os números apresentados pelo MEC, é bem provável de que cada sujeito Surdo possua múltiplas identidades como afirma PERLIN (1998), quando apresenta as categorias de identidades dos sujeitos Surdos:

- a) Identidade Surda – são aqueles que são sinalizantes e alguns são engajados na política e movimento social. Utilizam muitas formas de usar a comunicação visual, como classificadores, piadas, fatos heróicos, etc. São sinalizantes por aquisição com os surdos adultos e ou são filhos de pais Surdos. Possuem um espaço cultural, têm consciência Surda e usa alternativas comunicativas e visuais, como internet, aparelhos visuais e de contato. Uma minoria é bilíngüe, especialmente, filhos de pais Surdos e de outros, por contato deste pequeno;

⁴⁵ Disponível no site: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&canal=opiniaio>, datado de novembro de 2007

- b) Identidade surda híbrida – são aqueles que adquiriram surdez, por doença ou por patologia progressiva ou de enfermidade, depois de ouvirem. São aqueles que usam a roupa da surdez por fora, mas por dentro, pensam como pessoas não-surdas. Alguns sentem dificuldade de captar e de entender os sinais da língua de sinais e outros não. Sabem e conhecem o suficiente a estrutura da língua portuguesa e a maioria é oralizada. Usam outras formas de comunicação, como comunicação total, oralismo e de língua de sinais como suporte de comunicação com outros parceiros Surdos e de não-surdos;

- c) Identidade Surda de transição – São os requisitos dos sujeitos Surdos com identidade incompleta ou flutuante que ao mudarem da identidade hegemônica dos não-surdos para a hegemônica dos Surdos. São “os dois corpos colados” ou “emocionalmente conflitante” por causa da transição que exige uma longa adaptação. Como escreve o roteirista KAUFMAN⁴⁶ que a adaptação é “*um processo profundo e temos de descobrir como sobreviver no mundo*”. Os requisitos básicos são como: vergonha de assumir como pessoa Surda, conflito emocional, choque cultural e da desconfiança, de não aceitação e desconhecimento da língua de sinais;

- d) Identidade Surda Incompleta – São aqueles que estão envolvidos na comunidade não-surda e acreditam na supremacia e no poder ouvintista sobre eles. São os “espelhos” dos outros. Se sentem bem e fazem tudo para desacreditar a ideologia, política, cultural e identidade da comunidade Surda;

- e) Identidade Surda Flutuante - São aqueles que não se manifestam emocionalmente enquanto sujeitos Surdos. Pensam como não-surdos, tem vergonha de conviver com a comunidade Surda. Têm dificuldade de conviver com a comunidade não-surda devido a sua comunicação tão fragmentada. São mais solitários.

⁴⁶ Charles Kaufman, do filme: “Adaptação”, de 2003

As múltiplas identidades e suas categorias da PERLIN (1998) mostram a consonância com a colocação da STRNADOVÁ (2000, p. 50) ao dizer que “*os problemas e as necessidades dos ensurdecidos são diferentes dos surdo pré-linguais e, às vezes, até antagônicos*”.

Até que ponto os coletores e a metodologia aplicada pelo IBGE e pelo INEP do MEC podem categorizar a identidade e a comunicação dos sujeitos Surdos se não os conhecem? Os coletores são pessoas pagas e desprovidas de conhecimento acerca da pessoa portadora de deficiência e, mais ainda, sobre a comunicação dos sujeitos Surdos. E os profissionais da educação que lidam com os sujeitos Surdos e os permeiam com a metodologia da “deficiência”?

Se adotassem uma metodologia e um conhecimento adequado, acredito que poderiam encontrar um número muito maior que os oferecidos pelo IBGE e pelo INEP/MEC. Com os dados coletados corretamente, refletindo a realidade, acreditamos que a pedagogia da educação e seus currículos dos sujeitos Surdos possam dar um salto e tentará suprir as suas necessidades educacionais e sociais a fim de garantir o exercício da cidadania, enquanto brasileiros.

2.3 A VISUALIDADE DOS SUJEITOS SURDOS: OS MOVIMENTOS DOS SUJEITOS SURDOS E SUAS REPERCUSSÕES

Um movimento francês teve uma grande repercussão no Brasil. Os representantes que impulsionaram o movimento foram: Diderot, Deslogues e Berthier que ora apresento.

Antes da criação do primeiro Instituto Nacional de Surdos de Paris, conferido e constituído pela Constituição Francesa, após a Revolução Francesa, criou-se uma nova política: a República Francesa. Antes de l'Épée criar os “sinais metódicos” (MOURA, 2000), o povo e

comunidade Surda francesa já existiam nos arredores de Paris. Como segue o pequeno trecho do meu artigo a ser publicado no futuro livro Estudos Surdos, da Arara Azul, a respeito da presença dos Surdos, sobre a posição do Diderot:

Diderot, filósofo, antes de publicar uma enciclopédia, publicou o livro “Carta sobre os Surdos para uso dos que ouvem e falam” (1751) divergindo as bases teóricas direcionado ao professor Abade Charles Batteux sobre a origem das línguas, a linguagem gestual dos Surdos, a unidade (ou simultaneidade) de pensamento e percepção da formação do juízo e as relações entre a harmonia de estilo e a música, aproveitando o momento, na criação de uma nova “matéria de inversão”, que é um signo de estudo que propulsionaram o novo campo que hoje se chama Linguística, Epistemologia e Estética. A respeito disso, defendia a língua dos Surdos, cujo discurso, sinais abstratos e convenções já eram produzidos de acordo com a natureza da língua de sinais: “A língua dos gestos já é clara demais para que aumente o laconismo com o uso dessa figura. Concebem-se os esforços que fazem os Surdos de nascença para se tornarem inteligíveis, para exprimir tudo o que podem exprimir”.

Diderot, apesar de ser Surdo, defendia os sujeitos Surdos, como elementos vivos e atuantes dentro da sociedade francesa e que a língua de sinais existiam antes da criação da primeira escola de Surdos, em Paris. Esse livro, “Carta sobre os Surdos para uso dos que ouvem e falam” (1751), portanto, ele nos narra na descrição real de uma partida de xadrez com um Mudo como um sujeito e um ser capaz de ter pensamento lógico, como as outras pessoas “não deficientes”:

Um dia estava eu jogando xadrez, e o mudo me via jogar. Meu adversário deixou-me numa situação embaraçosa; o mudo percebeu isso muito bem e, acreditando estar perdida a partida, fechou os olhos, inclinou a cabeça e deixou cair os braços, sinais por meio dos quais me anunciou que me tomava por morto, ou em xeque. Notai, álias, como é metafórica a língua dos gestos. (1993, p.25)

No citado livro, ele também criticava a posição do Abade Deschamps que era contra o uso gestual dos Surdos na educação, e dizia que os gestos não constituíam nenhum elemento comunicativo.

Outro militante da língua de sinais francesa, Deslogues, defendia da existência da Antiga Língua de Sinais Francesa – ALSF, cuja estrutura e língua foram mescladas pela língua

oral francesa, dando um novo sinal dialético (LANE, 1999, p. 110) que é a Língua de Sinais Francesa. Deslogues mostrou que essa língua era desconhecida pela maioria da comunidade Surda que também desconhecia o uso da língua francesa, falada ou escrita.

É de supor que com a mesclagem da Antiga Língua de Sinais Francesa com a Língua Francesa tenha apagado alguns vestígios da estrutura gramatical da Antiga Língua de Sinais Francesa como apoderamento de sinais, como explica o CHAMBERLIN, 1977, PEASE, 2002, ADAMS, 1995, FOSSHAUG, 2004, JANKOWSKI, 1997, e CHARLTON, 1998 e DE CLERCK, 2005, ou de agrupamento⁴⁷ dos sinalizantes franceses na época francesa. O apoderamento de sinais é aquele que quando a comunidade Surda, com as informações culturais, políticas, educacionais, visuais e outros contextos nacionais da língua de sinais repassadas pelos professores ou dirigentes ou pessoas Surdas, passam a criar, adquirir e articular os seus poderes.

A preservação da antiga língua de sinais francesa e da propagação do apoderamento de sinais foram um dos motivos que Deslogues levou a defender a volta da Antiga Língua de Sinais Francesa como língua original e importante para a comunidade Surda como mostra o trecho Olijedo disponível no *World Wide Web*, no endereço www.cultura-sorda.com:

Sabemos por el libro que la viruela había deformado severamente a Desloges, quien perdió todos los dientes y la habilidad de controlar los movimientos de la boca, con lo que perdió también el habla. Su comunicación con el mundo, tras la enfermedad, se reducía a escribir y pronunciar lo que podía. Dice Desloges: Al comienzo de mi desgracia, y por el largo tiempo en el que viví alejado de otros Sordos, mis únicos recursos de expresión eran escribir o mi pobre pronunciación. Por mucho tiempo ignoré que existiera la lengua de señas. Solamente me valía de algunas señas aisladas e inconexas. No conocía el arte de combinarlas para formar imágenes con las que se pueden representar varias ideas, y transmitir las a sus pares, y conversar en un discurso lógico. El conocer la lengua de señas se convirtió para Desloges en la posibilidad de tener una vida social, pues con ella podía comunicarse sin limitaciones. A partir de allí Desloges conoció los métodos de trabajo usados por de l'Épée en su escuela. Los niños sordos, pudo observar Desloges, aprendían sin dificultad y con gran provecho cuando se les instruía a través de la lengua de señas.

⁴⁷ As pessoas, coletivamente, em uma da situação. Mesmo que os participantes de um agrupamento pareçam estar divididos, calados e distantes, ou somente momentaneamente presentes, há regras culturais que regem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes.

A posição de Deslogues mostra claramente que o uso gramatical da Antiga Língua de Sinais Francesa era utilizado na comunidade Surda no seu processo discursivo, retórico, político, econômico, moral, ética e tudo era construído na visualidade. Era utilizada como língua no processo lingüístico para comunicação, como um dos aspectos da visualidade. O ingresso na escola francesa era feito por posição política e concepção homogênea e monolíngüe, no entanto, ao ingressar à escola, os Surdos já haviam adquirido a sua primeira língua, no seio da comunidade Surda. Isso os ajudava no êxito de aquisição da segunda língua, que é a Língua Francesa, e sua modalidade escrita. Tudo isso graças à visualidade. É de supor, que o Abade l'Epée tenha ficado extasiado ao fazer uma apresentação ao rei Luis XVI, do Império Francês, mostrando que os Surdos Franceses dominavam latim, francês, e outras disciplinas. O Abade l'Epée esqueceu ou desconheceu o processo lingüístico devido a facilidade de instruir os Surdos como produto industrial. Ele ignorou que os Surdos já adquiriram a primeira língua que fora construída com o contato permanente e construtivo dos professores Surdos. Essa base primordial da língua foi passada no contato com os professores Surdos que tinham se formado na mesma instituição. O Rei Francês, por ingenuidade ou por desconhecimento da outra língua diferente do francês, passou a elogiar o desempenho dos alunos Surdos. A aquisição da primeira e antiga língua de sinais francesa foi facilitada pelo ambiente lingüístico da comunidade Surda e depois da língua francesa, como língua nacional para ler e escrever, na modalidade escrita e visual.

Com a morte do Abade Sicard em 1822, sucessor de l'Epée, e da crise administrativa do Instituto de Paris e da evidência da publicação dos livros da introdução de ensino da fala por meio da foniatria ordinária dos professores, houve o afastamento dos professores Surdos na grade curricular. Nesse ponto de partida, surgiu uma revolução dos Surdos franceses contra a metodologia de ensino da “fala”. Ferdinand Berthier, Surdo-Mudo, professor, preocupado com o fracasso e imposição da língua nacional como primeira língua; crescimento da erradicação da surdez por meio de métodos cirúrgicos que não deram resultados e da preservação do apoderamento de sinais e da língua de sinais, foi um dos precursores da criação das Associações de Surdos do mundo, utilizando o famoso “banquete” em homenagem ao aniversário do l'Epée que repercutiu em toda a sociedade francesa. Eram convidados alguns pintores, poetas, escritores e muitos outros que passaram a mudar os seus “olhares” sobre os Surdos. O segundo aniversário de centenário de Abade l'Epée, também foi celebrado pelos representantes Surdos da

Inglaterra, Irlanda, Escócia, França, Alemanha, Áustria, Suécia, Itália, Normandia, Espanha, Suíça, América do Norte e Turquia, em 1912. (HOLYCROSS, 1913, p.6)

Apesar do efeito de colonialismo⁴⁸ (BHABHA, 2005), houve um movimento de resistência: a organização dos Surdos e a criação de associações pelos países afora, tendo como intuito a preservação da língua de sinais, identidade, cultura e apoderamento de sinais. O movimento de resistência como um dos discursos do colonizado que reassume e tolera a supremacia do colonizador e, em larga escala, assumiu e tenta assumir o lugar dele. O discurso colonialista procura descobrir e por em evidência as diferenças culturais, lingüísticos e dos aspectos da visualidade entre colonizador e colonizado; valorizar essas diferenças em proveito do colonizado e detrimento do colonizador, e ainda, levar essas diferenças ao pensamento absoluto, afirmando que estas diferenças são definitivas e agindo para que essas diferenças sejam como tal. Em um dos discursos, como discurso do banquete não desmoronou, pelo contrário, o discurso visual que marcou a época francesa passou para vários países. No entanto, essa revolução realizada pelos estudantes passou despercebida e não foi anunciada pelos jornais da época. Da mesma forma, Surdos do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, em 1942, protestaram jogando as camas fora, consumindo-as pelo fogo, chamando atenção do governo federal. Eles denunciavam a intolerância do diretor com as alimentações mal servidas, da intolerância lingüística e humana; também, nos Estados Unidos, o famoso “Deaf President Now” foi uma articulação de quatro estudantes Surdos, da *Gallaudet University* – Washington, em 1988. Sua reivindicação era para colocar um Surdo como Presidente; outro fato, foi o golpe de marreta em cima do aparelho auditivo pelo Surdo Francês, Jean-François Mercúrio, na Conferência Internacional sobre Língua de Sinais, em julho de 1990 para acabar com a imposição do aparato “estranhável” ao mundo sem “som”; outro ato foi firmado pelo documento elaborado pela comunidade Surda: “A Educação que Nós Surdos Queremos” no pré-congresso que antecipou o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999, reafirmando a necessidade de mostrar o que os sujeitos Surdos querem construir a sua própria

⁴⁸ É um dos privilégios dos grupos ou da comunidade Surda. A elite da comunidade Surda e outras comunidades Surdas possuíam fortes motivos para aceitar ou tolerar o domínio dos Ouvintistas: o banquete era o principal estopim para a propagação e criação de Associações de Surdos e escolas de Surdos que possam atender as suas diferenças culturais e históricas e a presença dos líderes Surdos eram considerados imprescindível para a segurança e defesa da sua língua.

pedagogia e educação de Surdos, de acordo com os aspectos da visualidade; e recentemente, em setembro de 2007, assisti e me surpreendi à manifestação dos estudantes Surdos do CEFET – São José⁴⁹, de Santa Catarina. Ocorreu no Seminário “Bilingüismo na Educação de Surdos”, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), em que os Surdos exigiram a urgente criação de várias disciplinas e currículos que envolvem a educação dos Surdos como ensino de instrução e a Língua Portuguesa como disciplina de língua estrangeira. Essas manifestações partiram da necessidade premente de respeitar o território – aspecto da visualidade - que foi usurpado pelo poder dos “ouvintistas”. Nota-se que o crescente número de professores Surdos contratados e professores Surdos concursados no Estado de Santa Catarina, facilitaram a criação de um sistema de apoderamento de sinais.

Essas questões a respeito dos aspectos da visualidade da educação dos sujeitos Surdos (Pedagogia Visual), ou a Pedagogia da Diferença, foram definidas pelos participantes, professores Surdos, instrutores, estudantes e outros profissionais Surdos. O tema Pedagogia da Diferença sempre foi discutido nas reuniões dos professores na escola onde trabalhei. A proposta da Pedagogia da Diferença, nomeada por SILVA (2000), em respeito à diferença dos sujeitos, inclusive dos Surdos no tocante a sua “experiência visual” e do resgate dos aspectos da visualidade, justifica a dificuldade séria dos professores que alegam em relação ao processo de ensinar e aprender que envolvem alunos Surdos.

2.2.1 Algumas mudanças atuais na Educação dos Sujeitos Surdos no Brasil

Em todos os acontecimentos históricos que provocaram sucesso e fracasso na área educacional, nota-se que a língua de sinais com seus direitos, *status*, reconhecimento de luta

⁴⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade São José, que é uma instituição de ensino médio e de pós-graduação pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, tem por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

no campo político e movimentos sociais que aconteceram nos últimos anos, pelos seus “sinais”, continua prevalecendo e atingindo a camada populacional em geral, principalmente, na escolarização dos Surdos.

O resultado da luta no campo político que antecedeu a conquista dos direitos foi a criação das escolas de Surdos em algumas cidades do Brasil, como a CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, Mato Grosso do Sul, sendo uma Surda, segunda a ser eleita, no Brasil, como diretora, por meio de voto direto e democrático pelos professores, funcionários e pais da comunidade Surda; da Associação de Pais e Amigos de Audiocomunicação - APADA, de Niterói – Rio de Janeiro, com a indicação da primeira diretora Surda, da creche, que é uma instituição bilíngüe e que atende atualmente cerca de 60 crianças Surdas e alguns não-surdos, por serem filhos de pais Surdos e terem irmãos igualmente Surdos. Há uma grande dificuldade para que o poder público e seus dirigentes reconheçam, em nível estadual e municipal, a língua de sinais. Um dos motivos é a morosidade das tomadas de decisões que necessitam ser lembradas aos novos dirigentes que mudam de quatro em quatro anos.

Outro avanço refere-se à criação das dezenove escolas de Surdos no Rio Grande do Sul, doze, no Paraná e aqui em Florianópolis, apesar de existirem oito pólos que possuem educação inclusiva, mas o que chamou atenção foi a mudança significativa e importante no campo da educação de Santa Catarina, onde o oralismo exerce e ainda exerce forte influência. A mudança, de acordo com os dados contidos na dissertação do Professor Vilmar Silva, atualmente estudante de doutorado em educação. Ele relata que o CEFET-SJ, no começo criou um projeto chamado de “Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem” que direcionava o instrumento para os Surdos adquirirem a língua oral, por meio de terapia de oralização. Naquela data, existiam poucos Surdos na época, cerca de 2 a 3 alunos oralizados que podiam freqüentar as aulas. Houve um crescimento do número dos alunos interessados em ingressar no CEFET-SJ para aprender alguns ofícios com o intuito de se formar e trabalhar no mercado de trabalho. Devido a essa procura, identificaram que a maioria não era oralizada e, por isso, foi modificado o projeto para “Pré-Técnico Especial” e mais tarde, “Educação Profissional Nível Básico”, que é um processo muito importante porque reconheceu a capacidade dos Surdos de exercer os deveres e ofícios por meio de língua de sinais. Como cita o SILVA:

Não é nessa perspectiva pedagógica, em que as relações sociais de dominação se mantêm, que se propôs esta pesquisa, mas sim em sua superação no campo institucional, social e cultural, pois assim o surdo terá uma possibilidade de resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a maioria surda seja realmente reconhecida. (2001, p.10)

A focalização oralista foi deixada de lado. Passaram a contratar os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira e Instrutores Surdos. Os currículos foram modificados e implantaram as disciplinas de Língua de Sinais Brasileira, Cultura Surda, Movimentos Sociais com o intuito de repecurtir a importância do “auto-estima” dos próprios Surdos na sua condição de cidadão brasileiro. Mais tarde, com o sucesso da introdução dos aspectos da visualidade, no trâmite do processo de transformação do “Pré-Técnico” para “Educação Profissional Nível Básico” e para firmar o projeto viável e reconhecido, foi criado o “Núcleo de Educação Profissional e Educação de Surdos”, com a sigla de NEPES. Atualmente existem professores Surdos, Instrutores Surdos, Professores Bilíngües e usuários de língua de sinais brasileira.

Com o impacto da educação que Santa Catarina oferece, foi criado também o Programa de Pós-Graduação de Educação, em 2002, graças a Lei 10.436 de 2000 (que foi um dos suportes políticos da educação e também para outras áreas igualmente de grande importância) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, o primeiro projeto de expansão e de ensino, com a prova “oral”⁵⁰ em proficiência de língua de sinais brasileira (grifo meu), onde ingressaram 2 alunos Surdos, sendo eu, um deles.

Mais tarde, ingressaram cerca de 5 alunos Surdos e 2 não-surdos no mestrado em educação, igualmente com a mesma prova “oral”. Atualmente, o Centro de Educação e Centro de Comunicação e Expressão, contam com cerca de 28 alunos (mestrados e doutorados formados e não formados) na Pós-graduação da UFSC. Possui também Intérpretes de língua de sinais brasileira e há algumas disciplinas inteiramente em língua de sinais brasileira por três professores efetivos fluentes e usuários dessa língua.

⁵⁰ “oral” no sentido de ser expressa na língua de sinais diretamente e não “escrita”.

Igualmente, fruto de uma iniciativa pioneira, a criação do curso de Letras, habilitação em Libras, modalidade a distância que conta com 9 pólos espalhados pelo país e que, atualmente, está formando 500 alunos, licenciatura – habilitando-os a serem professores para ensinar a primeira língua de sinais brasileira. Desses 500 alunos, 447 são Surdos e 53 são não-surdos, ambos bilíngües (usuários da língua de sinais e do português). Além disso, destinará vagas para bacharelado – na formação de intérprete de língua de sinais brasileira. Serão 900 vagas distribuídas em 6 pólos. Desses 900 alunos, serão 450 Surdos e 450 não-surdo ambos bilíngües (usuários da língua de sinais e do português). Estes projetos contam com financiamento de SEESP e SEED/MEC.

Esse é um processo para a escolarização de Surdos, adotando a prática dos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo.

O Curso de Letras-Libras, por ser de modalidade a distância, tem adequado seu material à visualidade do Surdo, como na utilização do AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, por meio de imagens, vídeos, chat, e fórum. Até podendo ser inserido nas respostas por web cam em vez da escrita. Os vídeos são traduzidos pelos tradutores Surdos. Na disciplina de LIBRAS I a VI é tudo basicamente de sinais e o texto não é mostrado como em outras disciplinas. O aproveitamento desses alunos tem sido muito bom, o que evidencia a validade de uma proposta de pedagogia visual.

Para caracterizar essa proposta, antes será necessário esclarecer o que é o signo visual, que papel ele cumpre na concepção do sujeito com experiência visual e qual sua relação com a visualidade. Essas questões serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL DO SUJEITO SURDO

Para que se possa falar do processo de ensinar e aprender baseado nos aspectos da visualidade para sujeitos Surdos, ou da visualidade relacionada à escolarização desses sujeitos, é necessário, antes, discutir a importância do signo visual, caracterizando as necessidades específicas voltadas à visualidade como questão central da e na constituição destes sujeitos, entre outros aspectos significativos. Faz-se importante, igualmente, definir o que se está chamando de aspectos da visualidade para se compreender o peso de sua inserção no processo de ensinar e aprender.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

O Surdo é um sujeito participante de uma comunidade que integra a sociedade como um todo e, assim, vive regido por normas comuns aos demais, esforçando-se para obter recursos para a consecução de um fim comum que congrega os sujeitos desta comunidade em particular. O objetivo da consecução desse fim comum é a obtenção dos mesmos direitos que os demais em contextos diversos como escolas, trabalho, vida social, lazer e outros, sem que sejam vistos como alguém portador de uma patologia. Sem dúvida, não é por má fé, mas por despreparo de uma parte importante da sociedade que a surdez é vista como patologia e não apenas como uma diferença. A palavra surdez pode ser difícil de ser “ingerida” por causa da complexidade que traz em si (como é o caso de outras minorias) tanto no âmbito escolar como no do público em geral. Prevaecem muitas vezes os pontos de vista pautados no princípio da normalidade, produzidos pela sociedade que também é produzida por eles. Normalidade compreendida na perspectiva daquilo que é socialmente esperado dos sujeitos, enquanto padrão de comportamento instituído de acordo com o pensamento hegemônico de uma época histórica. É possível, assim, afirmar que os conceitos de patologia ou normalidade são socialmente talhados.

O conceito de diferença⁵¹, hoje amplamente discutido, vem substituir essa dicotomia que atribui pesados rótulos excludentes àqueles sujeitos que não se enquadram perfeitamente ao padrão estabelecido para aquilo que se chama de normalidade.

É nesse sentido que os sujeitos Surdos serão caracterizados em suas particularidades, que são bastante diversificadas de acordo com o contexto onde se constituem como sujeitos: família, escola, presença ou ausência de contato com os outros sujeitos Surdos, comunicação através da língua de sinais ou educação/instrução, com uso distinto da língua de sinais como Comunicação Total, tentativas de oralização etc., a concepção hegemônica da sociedade em relação à normalidade ou patologia/deficiência, entre inúmeras outras questões. Todas formando as diversas facetas da identidade de cada um deles.

Os sujeitos Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um

⁵¹ A Surdez é uma diferença, não como um espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos (McLAREN, 1995)

mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem. Como escreve LANE (1999, p.212) “*os surdos não se sentem incomodados por serem surdos. No século passado, as pessoas culturalmente surdas pensavam que a surdez era um caminho perfeito para ser, tão bom ou talvez até melhor do que os ouvintes*”⁵²,

Mesmo vivendo num “mundo sem som” verifica-se que há um processo de adaptação dos sujeitos Surdos ao mundo sonoro, ou seja, desde pequenas as “*crianças aprendem os ajustes significativos de seus mundos*”⁵³ (PADDEN, 1988, p. 21). As crianças Surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade.

A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com VYGOTSKY (1994), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais, ou seja os “signos não-auditivos”.

“Não ouvir” significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos Surdos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram. Compreendem que o “*Som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas alguma coisa que emerge dentro de um sistema de conhecimento*”⁵⁴ (PADDEN, 1988, p.23).

Assim, as pessoas Surdas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo:

⁵² Tradução: ...deaf people were not disturbed by being deaf. On the contrary, in the last century, as in this one, culturally deaf people thought deaf was a perfectly good way to be, as good as hearing, perhaps better.

⁵³ Tradução: ...children learn the significant arrangements of their worlds.

⁵⁴ Tradução: Sound is not an entity that is free of interpretation, but something that emerges within a system of knowledge.

sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo. Este assunto será retomado novamente mais adiante.

De acordo com os conceitos dos Estudos Culturais, a denominação Surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, “é a experiência de não ouvir” (PADDEN, 1988, p.12). Os sujeitos Surdos em suas múltiplas identidades, são caracterizados por PERLIN (1998, p. 62-66) como identidade surda, de transição, incompleta, flutuante e híbrida, de acordo com diferentes referências das quais são citadas das páginas 73 e 74 no capítulo II.

É possível afirmar que a variação de identidades está relacionada em grande parte às relações interpessoais anteriores à educação formal, bem como às propostas pedagógicas que embasam seus processos de escolarização. Todas elas possuindo pontos de aproximação ou distanciamento do que se está chamando de signo visual e ao processo de visualidade.

3.1.1 A Língua de Sinais Brasileira: Uma Língua Visual

Sujeita a estas mesmas leis de percepção e, guardando-se, sempre, que o ponto de vista adotado na tese amplia e re-significa o de Arnheim, está a língua de sinais (Língua de Sinais Brasileira).

Nesse sentido, vale destacar uma particularidade desta língua que se refere à classificadores (FELIPE, 2006) como algo que também entra no jogo da representação visual. Estes pontos “servem como estímulo, isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os

olhos” (ARNHEIM, 2004, p.9) e a vida daquilo que se vê – sua expressão e significado – processa tudo da atividade das percepções visuais por meio do estímulo visual. “*Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada num poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação*” (ARNHEIM, 2004, p.9) na formação de sinais, classificadores e seus signos.

No que se refere à representação do “ver” lingüístico na língua de sinais brasileira e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotsky, na teoria sociointeracionista, que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo apropriando por meio de visão. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptos e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está cheio de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituiu pela visualidade. Diferenciando-se, de forma marcada, do sujeito não-surdo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade. Há um exemplo que pode esclarecer o que foi dito, relatado (por mim) autora desta tese:

Lembro que a Professora Ronice Quadros, ao ensinar para a turma inclusiva, composta de dois não-surdos e seis Surdos e mais duas intérpretes de língua de sinais brasileira (que também eram alunas da disciplina de Estudos Surdos, no CED, em 2005), o conceito de interdisciplinaridade ficou surpreendida, na hora, com a explicação por sinais, de tal conceito que foi construído baseado na visualidade do conceito por imagem.

QUADROS (2007, p.251), na teoria cultural e de Estudos Surdos, ponderou a importância do uso da imagem para construir o conceito:

Eu já havia ensinado o conceito de “interdisciplinaridade” em classes de ouvintes utilizando Português. Eu costumava explicar que nesse conceito também fazia parte o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento, e exemplifica com interfaces feitas entre a Educação e outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Também, eu costumava dizer utilizando palavras em Português como estas relações poderiam ser estabelecidas. Quando eu necessitava ensinar o mesmo conceito para um grupo de surdos, eu soletrava a palavra “interdisciplinaridade” e, então, eu explicava através de uma

representação usando o espaço e demarcando os locais para cada área de conhecimento usando uma metáfora (cada local era uma casa). Depois usei o sinal de caminhar entre uma casa e outra como se fosse feita uma visita para trocar idéias e aprender com o outro campo de conhecimento (na casa dele). Essa relação era estabelecida entre uma casa e outra (mostra como fez em sinais). Eu jamais usaria esta metáfora em Português e ela, simplesmente, flui em sinais. No final, eu percebi que a explicação em sinais era estranha ao Português. É tão diferente dizer a mesma coisa em uma língua e na outra.

Diderot já deixou claro que a Língua de Sinais é uma construção com e pela imagem, como conjunto de significantes ou signos visuais partindo dos próprios sujeitos Surdos ou filhos de pais Surdos, como no caso da Ronice Muller de Quadros: *“eles só teriam liberdade quanto à ordem que julgassem conveniente para expor suas idéias, ou melhor, quanto aos gestos que empregassem para representá-las.”* (1993, p.22)

A Língua de Sinais Brasileira é uma língua sinalizada, de modalidade visogestual, com estrutura gramatical como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade Surda Brasileira. A Língua de Sinais, em princípio, como gesto já existia no tempo do Sócrates, na conversa com Hermógenes⁵⁵, sobre os gestos dos Mudos mas é lamentável que os sofistas não tenham reconhecido em curto tempo a importância do “gesto” como processo lingüístico e de comunicação do “Surdo”.

Segundo QUADROS (2004, p.7-8) a língua falada, tanto como a língua de sinais brasileira, é considerada como:

(...) um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é a expressão lingüística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas.

A língua sinalizada utilizada como definição da comunidade Surda reforça o sentido histórico e cultural constituído pelos sujeitos integrantes desta comunidade. As pessoas não-surdas usam a audição como funcionamento auditivo pela habilidade nos atos do ouvir e do

⁵⁵ Capítulo “Crátilo” de Platão (Diálogos, p.199, subtítulo 422 e – 423 b, 2001)

falar. Acontece o mesmo com as pessoas Surdas que usam as mãos e o corpo como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar.

Os Surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as Surdos), não entendem a língua de sinais brasileira, sendo considerados, então, como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e cultura visual.

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998), que na teoria cultural e de Estudos Surdos, a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus “próprios significados não-sonoros” transportam aquilo o que foi vivenciado por meio da língua de sinais, e acabam selecionando o — final “da história para dar ao — ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual.

A “experiência visual” também é um “espaço de produção” (QUADROS, 2007), igualmente na teoria cultural e de Estudos Surdos, que provêm da constituição dos Surdos apresentando seus diversos artefatos, como: língua de sinais, história cultural, identidade, pedagogia, literatura, artes, trabalho, tecnologia, teatro, pintura, e outros. Complementando com QUADROS (2007) que “*o artefato cultural tem validação enquanto sustenta o pertencimento cultural*”. O artefato cultural dos Surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som. Pela ausência do som, criamos as nossas informações sobre a cultura do seu criador em detrimento da maioria da comunidade Surda e seus usuários que perderam ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. O artefato varia e é acrescido ao longo do tempo, dependendo da evolução da tecnologia, de novas descobertas e dos recursos que nós necessitamos para viver por meio da visão. E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda.

A compreensão das narrativas torna-se uma atividade complexa que exige muita reflexão. LUKLIN (1998, p. 44), na teoria cultural e de Estudos Surdos, explica:

Escutar uma comunidade que usa um código lingüístico distinto do nosso, buscando uma imersão nos aspectos culturais que cercam o diálogo, o monólogo, as narrativas em grupo, as arquiteturas da justiça e do rumor, as expressões peculiares, a gíria, a definição de gêneros, não é tarefa que possa ser cumprida pelo sentido exclusivo do ouvir. O olhar passa a ser fundamental. Ela colabora para o descentramento do sujeito moderno obrigando o uso do corpo de forma diferente dos nossos códigos cotidianos. Implica uma mobilidade dos olhos, da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, organizados de forma diferente. Solicita uma agilidade de percepção, uma plasticidade do cérebro.

Para a transcrição da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa na modalidade escrita, existem três convenções do Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em BRITO (1995), FELIPE (1998) e de QUADROS (2004) nos exemplos mais comuns, a seguir:

- a) sinal da LSB – item lexical da Língua Portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: NAMORAR, BONECA, POSTE;
- b) sinal traduzido por duas ou mais palavras separadas – as duas palavras unidas por hífen. Exemplos: GOSTAR-NÃO, SABER-NÃO;
- c) alfabeto manual — letra por letra, separadas por hífen. Exemplos: A-U-L-A, U-F-S-C;
- d) sinal soletrado — datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *A-C-H-O, N-U-N-C-A*;
- e) símbolo @ para ausência de desinência. Exemplos: EL@, CASA@;
- f) os aspectos da Língua de Sinais Brasileira, tais como: expressão facial e corporal que são realizadas, simultaneamente, a um sinal; os tipos de frases (interrogativa afirmativa, negativa, topicalização, direção do olhar, construção com foco, escopo da negação, intensidade do sinal e as orações relativas) e, ainda, os advérbios de modo e verbos classificadores têm suas notações próprias.

Já na área computacional de transcrição de dados visuais, destaca-se a ferramenta ELAN (Eudico Language Annotation) que permite segmentar as imagens para incluir anotações pertinentes à transcrição de dados que utilizam imagens (QUADROS & PIZZIO, 2007).

Estes foram recursos encontrados com o objetivo de adequar, visualmente, a transcrição, suavizando as variedades das sinalizações já realizadas na transcrição da Língua de Sinais Brasileira.

Existem outras convenções para indicar pausa e outros sons convencionados, Costa-Leite sugere, também, o uso da convenção de MARCUSCHI (2000, p.112, apud COSTA-LEITE, 2004), na transcrição de duas línguas.

Sem dúvida, a imagem é um dos componentes documentais que deve ser inserida junto com este texto. Pois o texto, mesmo com as regras do “texto fixo”, as representações fixadas num papel através da escrita são indiferentes e insensíveis aos pormenores expressos na imagem.

As línguas de sinais deixaram de ser tratadas como um conjunto de símbolos viso-manuais desarticulados e passaram a ser concebidas como "*uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua*" (BEHARES, 1993, p. 282, apud LODI, 2004). A visualidade, na sua totalidade, deverá ser preservada e não pode ser dividida em elementos básicos ou em sinais elementares para caracterizá-lo como um dos componentes classificatórios. Além disso, se a imagem visual da Língua de Sinais, na sua totalidade pode ser utilizada e as suas funções obtidas resultarão com "*os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas*" (BEHARES, 1993, p.282, apud LODI, 2004).

3.1.2 Fundamentos Visuais da Língua de Sinais

WRIGLEY⁵⁶ (p. 167), na teoria cultural e de estudos Surdos a respeito da visualidade e da ausência do “som”, defende a idéia de que:

Os sinais tem a ver com formas visuais e espaciais da gramática. A fonologia tem a ver com a seqüência serial dos fonemas, bits de sons e bytes de dados. A música tem a ver com ordem de tonalidade e tempo. A cibernética tem a ver com representações multidimensionais do significado das imagens e campo de dados. O Cyberspace tem sido livremente descrito como “onde você está quando você não está no telefone”...Metáforas que gramatizem a visão e o espaço podem tornar possíveis novas formas de compreender as profundidades dos dados....A modalidade pela qual nós compreendemos a “língua” dessa forma coloca a noção do som que bloqueia nosso acesso ao terreno mais amplo da língua espacial (grifo meu) necessária as complexas redes de referência de dados.

Por isso, a escrita está comprometida com a linguagem falada, o som através de sua representação e do seu referente. A visualidade não. Tem diferentes representações e referentes diferentes que somente será possível se gravar, copiar, “visualizar”, ler com os “olhos” ou arquivar a sua imagem, o seu referente, a sua representação através da imagem visual, o que e, na área da imagem, como filme de cinema, pintura, fotografia, e outros, é reconhecida como produto de documento visual.



(Site: http://usabilidoido.com.br/afinal_o_que_e_semiotica.html)

O produto dos sinais e sua transcrição (os seus conceitos são feitos de um elemento básico que não se compõe de partes ou substâncias diferentes, singela e segura da própria língua de sinais) cujos imaginários com significância e significado, muitas vezes, foram

⁵⁶ Manuscrito reproduzido

relegados ao mundo rarefeito da interpretação da arte, confundindo com a arte, pintura e de comunicação de mídia, como veículo de comunicação direta, e não como língua da modalidade visual-espacial. Mas o que na verdade, os signos visuais e seus produtos também fazem parte do significado da língua de sinais.

Na história dos Surdos nos Estados Unidos da América do Norte, para não perder a cultura e língua de sinais devido às imposições da metodologia oralista nas escolas de Surdos norte-americanas implantadas pelo Alexander Graham Bell, a National Association of Deaf – NAD produziu os filmes com tentativa de documentar e preservar a língua de sinais. A produção dos filmes do NAD durou 1910 a 1920, capturando os poemas, narrativas e histórias dos Surdos Mudos e de sinais antigos da ASL – Língua Americana de Sinais, sem voz ou de movimento dos lábios. Este projeto foi idealizado pelo Surdo, George Veditz, ex-presidente da NAD, em 1907 a 1910, intitulado o projeto de “Preservação da Língua de Sinais”. É evidente de que os filmes são documentos que provam a autenticidade da Língua de Sinais.

Claudio Pereira⁵⁷, refere-se ao documento:

Do ponto de vista teórico, não existe o registro pelo registro, o que prevalece na realização cinematográfica é um processo interpretativo, e a objetividade só é garantida por alguns recursos metodológicos mais amplos, estabelecidos por parâmetros epistemológicos. Já do ponto de vista do procedimento metodológico, várias fórmulas podem ser enumeradas, da mais complexa à mais trivial, que apontam para a necessidade de melhor conhecer a comunidade estudada e a maneira como deve nela inserir-se o pesquisador. A produção deve atender para os aspectos deontológicos próprios à prática antropológica. Existe, assim, um limite quanto ao que pode ser dito e quanto ao que pode ser desvelado da realidade dos sujeitos focalizados, por razões éticas. É necessário que o realizador-antropólogo saiba discernir quanto às diferenças de códigos culturais do próprio antropólogo, dos sujeitos da sua pesquisa, e do público. O filme é também uma produção simbólica. Neste sentido, devemos questionar a função comunicativa do cinema etnográfico: o material se presta para análise mas não necessariamente deve ser exposto ao grande público, ou deve ser sempre acompanhado de um texto explicativo ou compreensivo do fenômeno que o filme trata.

⁵⁷ Antropólogo do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Bahia.

O avanço da pesquisa da Língua de Sinais está possibilitando enormes fatores “comerciais”⁵⁸ com recursos de dados informacionais. A Língua de Sinais, na sua visualidade, abre a sua extensão através dos limites impenetráveis, e são controlados de modo inflexível com objetivos muitas vezes rotulados gramaticais ou “pelo sistema de distribuição”⁵⁹.

Esta é uma questão que deve ser discutida a respeito da transcrição da Língua de Sinais para escrita. Devemos realizar as variedades das nossas idéias e novos conceitos pelo qual nós operamos a Língua de Sinais que é o “padrão visual”, cuja fonte, visualidade e expressividade têm seu estilo e funcionalidade flexível.

“Olhar”, acompanhar, interpretar através dos “olhos” pode ser um dos recursos que se pode ser visto dentro da sala de aula e nas pesquisas lingüísticas, como um dos exercícios visuais na aprendizagem e pesquisa da Língua de Sinais e sua estrutura. Gravar em filme ou em CD são os outros recursos documentais para ser apreendida academicamente de modo natural.

Particularmente, para melhor apresentar minha colocação deste ponto de vista, deixo evidente que a visualidade da Língua de Sinais, não pode ser fixada na ”literatura impressa” (WRIGLEY, manuscrito traduzido, p.185):

A escrita é a chave aqui, seus dois momentos de high-tech, tipos móveis e a imprensa a vapor, apareceram respectivamente nos séculos XV e XIX. As imagens não podem fornecer os prazeres e os desafios da impressão, mas não se pode negar que a tecnologia eletrônica pode fazer infinitamente mais com as imagens e sons do que pode fazer com as palavras impressas. A literatura impressa, cyberpunk ou outras, esta sendo relegada ao “preservação do jogo do texto fixo” (grifo meu). A Logística perceptual da identidade – a 0.000,000,000,000,4 segundos.

Outra evidência de que o texto fixo não pode transmitir com clareza algumas descrições, pois a linguagem verbal não cobre muitos dos significados referenciais e visuais, está na tradução da Fonte Reuters⁶⁰:

⁵⁸ No caso da publicação de livros gramaticais de Língua de Sinais.

⁵⁹ Controlado pelo sistema da gramática de qualquer língua.

⁶⁰ Washington, em 16 de março de 2006.

Uma sonda da Nasa conseguiu flagrar um instante imediatamente inferior-- menos de um trilionésimo de trilionésimo de segundo-- após o Big Bang, disseram astrônomos na quinta-feira. O Big Bang, segundo os cientistas, foi a grande explosão de um ponto que acumulava toda a energia do universo, há 13,7 bilhões de anos, e deu origem às estrelas, planetas e demais corpos. Observando enormes distâncias, a sonda conseguiu ver com detalhes inéditos esses primeiros instantes do cosmo(...), disse o cientista em entrevista coletiva por telefone. "Esta tremenda inflação do universo aconteceu em muito menos de um trilionésimo de segundo.(...) Pode parecer pouco, mas essas minúsculas variações térmicas formaram os padrões que acabaram gerando todas as características físicas que conhecemos como matéria-- inclusive a Terra e tudo sobre ela." Na imagem flagrada pela WMAP, o universo-bebê tem forma oval plana, com pontos frios retratados em azul e verde e os pontos quentes e vermelho e amarelo. As linhas brancas mostram a polarização-- a direção da luz mais antiga. As observações da sonda mostram, nos termos mais básicos, o conteúdo do universo. Apenas 4 por cento é de matéria comum, 22 por cento é da chamada matéria negra-- que não é constituída por átomos, não emite nem absorve luz e só é detectável por sua gravidade--, e 74 por cento é uma misteriosa energia negra, que, segundo os cientistas, ainda provoca a expansão do universo. "A energia negra está provocando mais um jorro de crescimento atualmente", disse Bennett.

Abaixo desse texto havia um aviso para acessar este site para visualizar melhor a imagem: www.wmap.gsfc.nasa.gov/results. Reparamos que os vocabulários são básicos para definir o que está acontecendo e fica impossível descrever detalhadamente a “misteriosa energia negra” se não tem conceito para defini-lo.

3.1.3 Os Classificadores na Língua de Sinais Brasileira enquanto Expressão da Visualidade

Os Classificadores ou Classificador (CL) em Língua de Sinais Brasileira, cuja denominação ou nomeação foi descrita, pesquisada e estudada pela comunidade lingüística, através das pesquisas e publicações de vários trabalhos e precursores de Stokoe, os seguintes autores, como: KLIMA (1979, 1987), BELLUGI (1979), BRITO (1993, 1995), FELLIPE (2004, 2006), BENEDICTO (2003), BRENTARI (1990, 1995, 2003), LILLO-MARTIN (1986, 1999), ENGBERG-PEDERSEN (1994, 1999, 2002), QUADROS (2003, 2004), KARNOPP (2003, 2004), LODI (2004), e outros. Esses autores mantêm essas denominações para comparar com as funções da língua falada ou oral e suas estruturas gramaticais. Como signo de estudo, essa

denominação ainda está à procura de uma definição adequada para nomeá-lo de acordo com as perspectivas viso-espaciais e, provavelmente no futuro, a sua adequação ficará de acordo com os pensadores lingüistas Surdos, assim que aparecer um número significativo dos mesmos no campo lingüístico, especialmente, na língua de sinais.

BRITO (1995) escreve que

Os CLs (denominados soletadamente de Classificadores) são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais. Entre as primeiras, as línguas orientais são as que mais apresentam CLs. As línguas de sinais, talvez, por serem línguas espaço-visuais, fazem uso freqüente de vários tipos de CLs, explorando também morfologicamente o espaço multidimensional em que se realizam os sinais.

Segundo ALLAN (1977, p.197, apud CÂNDIDO, 2003) “*um classificador é conectando com um quantificador, demonstrativo ou predicado para formar um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica*”. FELLIPE (2002) como “classificador verbal” e QUADROS (2004) como “classificador manual”.

Portanto, classificador visual é parte da língua de sinais, para expressar visualmente as especificidades e “dar vida” a uma idéia ou de um conceito ou de signos visuais. Então, concluímos que o Classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos.

Essa hipótese de representação através da denominação classificador ou classificadores ou classificador manual (como um dos recursos gramaticais) poderá provocar o desaparecimento da visualidade e da imagem da Língua de Sinais, tornando a imagem em um “texto fixo”? Por que dar tanta importância em torno disso, destas denominações e sua gramática? Se a imagem visual é importante, porque não podemos trocar a denominação de acordo com a visualidade da Língua de Sinais? As respostas a essas perguntas constarão mais minuciosamente no capítulo sobre descrição imagética. Mas adiantamos que a comunidade Surda entende e compreende que a denominação, nada mais é do que um dos artefatos do sistema de

regulador e de controle. É de fato o mecanismo regulador e de controle por meio de categorização de imagem para o desenvolvimento da pesquisa; é uma forma de categorização das entidades para comparar ou diferenciar entre eles, objetivando a apreensão de conhecimento e de ser entendido. Mas o perigo é que a categorização pode situar a imagem em um sistema de mecanização que simplifica a parte ou de todo de uma imagem, tornando em um “texto fixo” para denominação dos sinais, como aconteceu no passado, no tempo do Abade l’Épée, da Comunicação Total, até hoje.

3.2 OS SIGNOS VISUAIS

Para se compreender melhor o lugar do signo na constituição do sujeito e, em especial, do signo visual na constituição do sujeito Surdo, explicitaremos abaixo algumas questões relativas a esse termo.

O signo é compreendido e definido de diversas maneiras, dependendo do ponto de vista dos diversos autores que se ocupam sobre o tema. Serão descritos, como exemplo, o ponto de vista de três autores sobre o signo em geral:

- ECO: *“um signo é sempre constituído por um (ou mais) elementos de um plano da expressão convencionalmente correlatos a um (ou mais) elementos de um plano de conteúdo”* (1976) qual seja, uma palavra ou um gesto veicula um conteúdo que é estabelecido culturalmente e visualmente no caso do sujeito Surdo.

- PEIRCE: *“a forma através da qual o significado de algo é dado (...) Este significado só pode ser dado na relação com o homem, pois advém da experiência em relação ao mundo da ação humana.”* E esta experiência que produz significações, no caso dos sujeitos Surdos advém da “experiência visual”.

- VYGOTSKY: (1993, 1994, 1995), fala do signo compreendendo-o em sua perspectiva mediadora da conduta do sujeito. Signo como instrumento psicológico de caráter social que está dirigido ao domínio de processos próprios ou alheios (1993). O signo transforma aquilo que é

considerado natural em algo social e culturalmente caracterizado por ser ele uma ferramenta simbólica.

O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de idéias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a interação comunicativa entre os Surdos em um mesmo ambiente lingüístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro e este passa para uma ação verbal ou sinalizada. E, estas informações só são significadas quando houver um sinalizante ou observador que compartilhe os mesmos conceitos contextuais.

Nesta tese, a terminologia signo visual está sempre relacionada à realidade dos sujeitos Surdos que se constitui na medida da apropriação do signo por meio do “ver” tendo, portanto, o seu processamento visual distinto do processamento da “fala”.

Se antigas e conhecidas práticas como a de Itard, por exemplo, foram infrutíferas para dotar os Surdos com sons, por que a medicina de hoje continua persistindo com o pensamento de que o Surdo deverá falar e dotar-se com sons “não-entranháveis”⁶¹ ao mundo dos Surdos? Eles podem chegar a falar, sim, existem muitos Surdos que oralizam, utilizam a palavra oral como signo e não somente como um conjunto de sons pronunciados com muito esforço. Expressam-se com a língua portuguesa oralizada, no caso do Brasil e em países que se comunicam através de outras línguas orais, mas somente depois de desenvolver esta capacidade com muito treinamento. No entanto, é importantíssimo sublinhar que a utilização da palavra oral como signo acontece não porque o sujeito Surdo foi treinado para falar algo em português ou outra língua oral mas porque, antes, foi mediada semioticamente por signos visuais. É possível dizer que, se o som não chega ao cérebro não é possível mediações semióticas com e através do som por si só. A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito Surdo com o mundo mediada pelo signo, supõe que o sujeito vá além de um contato imediato e direto com aquilo que se chama

⁶¹ Entranhável é uma essência ou um processo adquirida, mais ou menos, agregados e coesos de seres humanos que criam formas, essência, signos ou códigos próprios que são percebidos como parte da sua constituição como pessoa. Não-entranhável é o oposto deste.

de estímulo atendo-se ao exercício dos órgãos dos sentidos que registram sensações, limitando-se as mesmas sem chegar ao nível da interpretação. Como os signos são sempre unidades convencionadas culturalmente, toda mediação semiótica está carregada de nuances sociais e culturais. Assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo. Assim, a mediação semiótica se realiza numa dimensão singular e social ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico, o da ação mediada segundo VYGOTSKY (1994). Estas considerações permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, onde as experiências intersíquicas (sujeitos em relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em sua singularidade), processo no qual a mediação semiótica é fundamental (VYGOTSKY, 1995).

Para elucidar a relação sujeito/signo visual, no caso dos sujeitos Surdos, inclui-se abaixo alguns depoimentos sobre as experiências de sujeitos Surdos relacionadas ao exercício da visualidade constituidora e constituída pelos mesmos supondo, portanto a atividade semiótica e a forma de como a atividade intersíquica se transforma em intrapsíquica mediada pela visualidade.

ROSA (2006, p.59), no seu artigo “Literatura Surda: Criação e Produção de Imagens e Textos”, da ETD⁶², relata a sua experiência dizendo:

Nessa experiência com leitura, lembro que quando eu era pequeno, aos 13 anos, tive o primeiro contato com o livro "Família Rato", lido pela turma na escola regular. Essa experiência foi significativa e até hoje lembro da importância que é ter contato com os livros para desenvolver a criatividade, conhecer coisas, e ter contato com a leitura, tanto de imagens quanto de textos (grifo meu)

⁶² ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006

O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma interação entre propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa. Como disse LABORITT (1997, p.15) falando de sua experiência visual:

Os acontecimentos, ou melhor, as situações, as cenas, pois tudo era visual, vivi tudo isso como uma situação única, aquela do agora. Tentando reunir o quebra-cabeças de minha primeira infância para escrever, não encontrei mais do que imagens.

Ou da construção imagética em relação ao barulho dos sons e do silêncio que são formulados mentalmente pelos sujeitos Surdos: “*Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto ou branco*”. (idem, p.19)

Ou ainda: “*Os barulhos dos que escutam são também imagens para mim, sensações. A onda que rola sobre a praia, calma e doce, é uma sensação de serenidade, de tranquilidade*”. (idem, p.19)

Portanto, a mediação semiótica é muito importante porque tudo se realiza em qualquer dimensão, mesmo no singular até na complexidade ao mesmo tempo. Com o mundo visual, cujo símbolo está sempre em qualquer lugar, em todos os instantes, no abrir dos olhos de manhã até o fechar dos olhos ao dormir. Cada imagem vai delineando, construindo até firmar a representatividade do seu mundo sem “som”.

3.2.1 Percepção e Signo Visual: Contribuições Teóricas.

Para iniciar é importante dizer como a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido mas uma “linguagem” imagética. O uso da imagem e da “linguagem” imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos

processos do “ver”, por meio dos olhares e do processamento visual s gnico, próprio dos sujeitos Surdos.

O processo perceptivo foi estudado e compreendido de diferentes formas no decorrer dos tempos. A modo de esclarecimento, descreve-se abaixo alguns pontos teóricos que permitem agrupar duas das grandes tendências que procuram explicar esse processo.

Segundo VYGOTSKY (1993), na teoria sociointeracionista, no âmbito da psicologia associacionista, a percep o era interpretada como um “conjunto associativo de sensa es” e ainda que os “*elementos isolados se unem (...), associam-se uns aos outros e por conseguinte surge uma percep o única, coerente, integral*”(p.351). Já a psicologia estruturalista defende que a percep o   como estrutura que se organiza a partir de leis próprias, antecede a apreensão dos estímulos isolados, e o que se percebe, então, são forma es integrais, como imagens, como gestalt (p. 352), no fenômeno da percep o. O importante   perceber a forma por ela mesma; vê-la como “todos” estruturados, e estes “todos” são resultados das partes diferentes. Cada parte nunca pode dar uma real compreensão do todo. Por isso a compreensão e as percep es variam de pessoa para pessoa e também pela experiência visual e das acep es dos determinados significados em que vive. Se a estrutura ou as regras da mesma mudam, muda a percep o. Em ambas o sujeito não   focado em sua historicidade.

O conceito de percep o aqui utilizado se diferencia desses últimos expostos, embora tendo como interlocutor um renomado autor que representa a corrente estruturalista (Gestalt) e que traz contribui es que merecem ser citadas uma vez que contribuem para esclarecer parte dos pontos significativos do conceito de percep o em sua interface com o processo da visualidade. O ponto de vista adotado na tese, atrela-se àquilo que VYGOTSKY (1993), ressalta de maneira enfática: que o processo de atribui o de sentido e a percep o não estão dissociadas: “*A interpreta o da coisa, (...) se d  junto com a percep o (...) a própria percep o de aspectos objetivos isolados deste objeto dependem do sentido, do significado que acompanha a percep o*” (p. 359). Não se trata, portanto, somente de uma configura o de perceptos do qual resulta uma percep o, mas de uma rela o dialética de mútua dependência entre percep o e sentido/significado. Assim, não   possível, a não ser em situa es especiais,

separar a percepção direta e imediata do processo sógnico de atribuição de sentidos. A percepção é, sempre, uma atividade mediada signicamente. Outros autores, a exemplo de BÜHLER, fundador da psicologia moderna e faz parte da concepção geltalista, citado por VYGOTSKY (1993, p. 360) em seus estudos sobre a percepção ao mapear pontos de vista de diversos autores sobre o assunto, já afirmava que

a percepção constitui parte integrante do pensamento visual. Simultaneamente com aquilo que vejo, é dada a mim a ordenação categorial da situação visual que constitui, por sua vez, o objeto da percepção.

Pode-se observar, então, que o pensamento visual não pode ser visto como uma atividade mecânica e conseqüente a uma sensação produzida pelos órgãos periféricos dos sentidos. É, antes, uma atividade complexa, portanto, atividade de processos psicológicos superiores, segundo Vygotsky⁶³. O pensamento visual está associado à percepção mediada por signos, ou seja, a uma atividade perceptiva com significado. É preciso considerar que diferentes questões (emocionais, por exemplo) podem contribuir para que a percepção contenha elementos ilusórios e que o mesmo autor acima citado diferenciou a atividade perceptiva dos adultos e das crianças, mesmo mantendo o viés social presente nesta atividade. Estes temas específicos, no entanto, não serão tratados nesta tese por não possuírem interface direta com seu objeto central de estudo.

ARNHEIM (2004), da Psicologia da Forma e como representante da corrente estruturalista, fala da percepção visual (ou do signo visual) dizendo que a atividade do sujeito, na “captação” do real pela visualidade, não se define como algo que se assemelha a um registro mecânico de dados,

não é um registro mecânico de elementos, mas sim a apreensão de padrões estruturais significativos. Se isto era legítimo para o simples ato de perceber um signo, era tanto mais provável sê-lo também a abordagem artística da realidade (Introdução, 2004, p.5).

⁶³ Processos Psicológicos Superiores, aqueles mediados por signos (Vygotsky, 1993).

Deste modo, a construção e concepção simbólica do mundo se processam por meio de representação visual ou de uma transcrição mental e visual de acordo com a realidade. Esta transcrição mental e visual transforma e codifica vários elementos em uma estrutura. Do ato de “ver” ou de “olhar” uma realidade comunicativa e interpretativa, nascida dentro da subjetividade, cria-se nesta configuração o significado sobre a realidade. (ARNHEIM, 2004, Introdução, p.5)

Na experiência perceptiva, este padrão estimulador cria uma organização estrutural, um esquema que ajuda a determinar a função de cada elemento pictórico dentro de um sistema de equilíbrio que *“Serve como moldura de referência, da mesma maneira que uma escala define o valor da altura de cada tom numa composição musical”* (ARNHEIM, 2004, p.8)

Nenhum ponto de figura está livre desta influência, se aceita como verdadeiro a existência de pontos estáveis, mas sua estabilidade não significa ausência de perceptos visuais (ARNHEIM, 2004, p.8).



http://i3.photobucket.com/albums/y62/rhodesbauer/blog/ancestral_moldura.jpg

O que mostra é a representação da energia que está sempre em constante e é atraído um ao outro. A moldura de uma foto mostra a linha, ou da sua forma mais simples, mas no fundo da foto mostra as diversidades das imagens para ser expor alguma coisa. A moldura representa o repouso e a diversidade da imagem mostra o espaço carregado de energia.

A corrente das diversas teorias apresentado acima mencionados mais de uma vez, trazem subsídios já que cada teoria tem seus pontos significativos do conceito de percepção em sua interface juntamente com a língua de sinais brasileira na área de lingüística no processo da visualidade.

3.2.2 Particularidades do Signo Visual e suas propriedades na Língua de Sinais Brasileira.

Como já foram explicadas as bases teóricas da língua de sinais brasileira e seus processos cognitivos e perceptivos, é sabido que as descrições visuais não são geradas para serem “fixas” e delimitadas dentro da concepção estruturalista. A imagem é composta de várias nuances próprias que é impossível delimitar e fixar. Os desenhos que ora apresento são as imagens que foram incorporadas nas teorias da língua de sinais que muitas vezes denunciam várias problemáticas, a saber: impossibilidade de separar ou “apagar” o “outro” espaço, ou outros parâmetros já contidos na própria língua de sinais.

É sabido que a língua de sinais brasileira produz milhares de signos visuais o que impossibilita mapear todos eles nesta tese. Igualmente, não pretendo categorizar, porque várias nuances da imagem podem denunciar outros aspectos lingüísticos, pois a língua e seu discurso de sinais influem várias possibilidades semânticas, pragmáticas e sintáticas que se emergem na imagem visual.

As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens de acordo com o signo animado e inanimado, som, tamanho, textura, paladar, fenômeno gasoso, líquido, sólido, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos ou desenhos visuais⁶⁴:

- 1) dimensional - dar dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade;
- 2) bidimensional – dar o dobro das dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade;
- 3) tridimensional – e aquele que tem três dimensões e que dá a sensação de penetração do relevo visual.

Foram classificados vários parâmetros da língua de sinais brasileira, das quais vou citar alguns exemplos e em seguida, alguns exemplos dos parâmetros das classificações da língua de sinais brasileira.

A Configuração de Mão - CM 60⁶⁵ que pode ser assim visualizada na Figura 1.

FIGURA 1 – CONFIGURAÇÃO DE MÃO – CM 60



Esta Configuração de Mão pode não dar um significado, mas em outros signos imagéticos, pode estar ligada a um significado dependendo do contexto cultural, assim como:

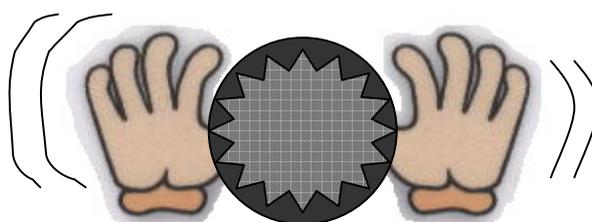
⁶⁴ Trabalho apresentado no texto-base da disciplina LIBRAS III, da Letras-Libras.

⁶⁵ Para numerar de acordo com a Configuração de Mãos da LSBVÍdeo para facilitar a categoria fonética da Língua de Sinais. Veja Configuração de Mãos pelo site: www.lsbvideo.com.br

arranhar com os dedos, ou na ação de pegar algum objeto. Se tiver um signo imagético isolado não tem significado visual.

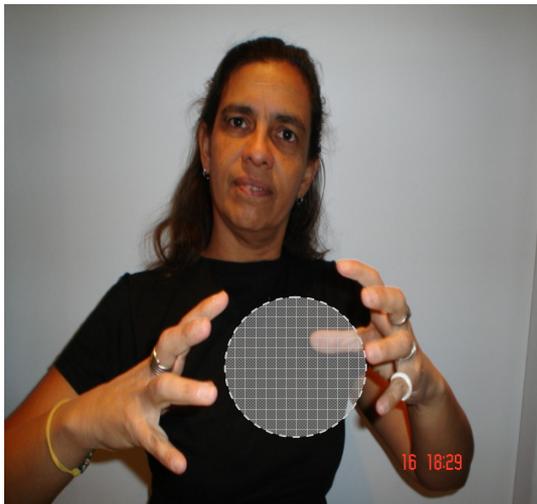
Quando se juntam as duas mãos e em movimento no espaço-visual pode dar um significado visual e este signo imagético se transforma em um sinal visual, como na Figura 2:
BOLA

FIGURA 2 – BOLA



Na Locação, o significado do sinal visual se situa sempre em uma posição visual, que é em frente do tórax ou da posição corporal para marcar o espaço onde é inserido, como mostra a Figura 3:

FIGURA 3 – LOCAÇÃO DA BOLA



Mas a locação tem seu “signo imagético” como figura as duas mãos com as Configurações de Mãos 60⁶⁶ para designar “bola”, cujos dedos das mãos precisam de uma posição que convergem os traços dos dedos em traços curvos para figurar a “forma da bola”. A análise quiremática, para nós, ou Fonética, para a Linguística Formal, na delimitação específica da língua de sinais, “*descreve a unidade mínima dos sinais e suas propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial.*” (QUADROS, 2004). Quadros deixa claro que o quirema não pode ser desvinculado da Fonologia, pois os dois estão sempre ligados uns aos outros.

A Locação ou Ponto de articulação determina a posição das partes do corpo, dependendo de como a força da atração exercida pelo signo ou pelo observador quando cai ou sobe, como mostra na Figura 4:

FIGURA 4 - FOTO DO PARA-QUEDAS SAINDO DO AVIÃO

⁶⁶ Para numerar de acordo com a Configuração de Mãos da LSBVÍdeo para facilitar a categoria fonética da Língua de Sinais. Veja Configuração de Mãos pelo site: www.lsbvideo.com.br



O movimento das “percepções visuais” tem suas próprias características e é influenciado pelo movimento da profundidade espacial de cima para baixo ou de direção. Os signos visuais se designam como apresentam estas figuras e aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê, como mostra na Figura 5:

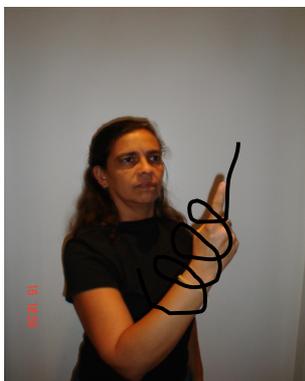
FIGURA 5 - FOTO PROFUNDIDADE DO MAR



No nosso mundo, o que atrai os objetos para baixo e para cima é a força gravitacional, que na visualização, todo o signo que cai ou o signo que está no fundo do mar ou o

signo que está subindo ou o signo está lá em cima ou o signo que está em outros lados. O peso visual também se manifesta em outras direções com os movimentos para baixo ou para cima ou de outras direções como em dois lados.

FIGURA 6 - FOGUETE SUBINDO AO CÉU



Exemplo da Profundidade Espacial. Igualmente ao que foi mostrado na Figura 6 acima, no entanto não podemos omitir que, quando o signo está em direção para cima simulando o vôo do foguete subindo, a chama e lança do foguete para cima e quando solta fogo faz um barulho estrondoso. O mundo do som é impenetrável para a comunidade Surda, mas o barulho e a força da impulsão são percebidos por vibração imaginária e esta passa a impressão para o movimento dos lábios e das bochechas simulando o barulho do som.

Na Orientação no espaço, como na Figura 2 da página 105, as palmas das mãos estão mais para dentro, para figurar a forma da bola junto com os dedos para dentro. Com os dedos em curva dão o sentido de “segurar” alguma coisa, assim como se segura a “bola”.

A apostila do Curso de língua de sinais brasileira – nível intermediário, produzido pela LSBVideo⁶⁷, do Rio de Janeiro mostra as delimitações nos parâmetros das classificações da língua de sinais brasileira, e dentre alguns deles foram:

1) CL-D - Classificação Descritiva - Para referir forma, tamanho, textura ou desenho de forma assimétrica ou simétrica é utilizada uma ou duas mãos, dependendo da situação. Estes podem ser descritivos de forma primária só para mostrar as descrições, mas todos os parâmetros nunca estão separados, por exemplo: o copo possui muitas formas, que podem ser como copo simples, copo comprido, copo cristal, copo em forma de canudo, copo para champanhe, etc...

Ex: forma do copo, desenho de livro infantil, largura de um livro, altura de uma pessoa e descrição dos vestuários.

2) CL-ESP - Classificador que Especifica - É parecido com CL-D, mas a sua função é descrever a forma, tamanho e textura do corpo da pessoa e de animais.

Ex: as penas das aves, as orelhas dos cães, as formas dos cabelos das pessoas, etc.

3) CL-PC - Classificador de uma Parte do Corpo - Descrever o corpo com uma ação ou posição, com configuração de mãos ou não.

Ex: boca de uma vaca, ação de pé no chão, os olhos em movimento, a posição da cabeça, etc.

4) CL-L - Classificador Locativo - Determinar o objeto em relação com o outro objeto. Utiliza-se com as duas mãos em configurações de mãos.

Ex: “embaixadinha”, “tiro ao alvo”, a chuva caindo na terra, etc.

5) CL-S - Classificador Semântico - É parecido com CL-L, mas a configuração de mão aparece como objeto abstratamente.

Ex: C – os copos em cima da mesa, 3 – as três pessoas andando em uma direção, B - o coração batendo, etc.

⁶⁷ LSBVideo – é uma empresa voltada pela confecção de materiais didáticos e produtos visuais para a comunidade Surda. Veja site: www.lsbvideo.com.br

6) CL-I - Classificador Instrumental -É utilizado de como se mostra, pegando ou usando alguma coisa de modo invisível.

Ex: Alça de uma mala, passando flanela no carro, abrindo a porta, girar o botão, etc.

7) CL-C - Classificador do Corpo - É parecido com CL-I, mas não é utilizado para pegar ou usar alguma coisa de modo invisível. É real.

Ex: dar “tchau”, movimentar os braços como em correr, coçar a cabeça, etc.

8) CL-Pl - Classificador do Plural -Mostra a quantidade de objetos, pessoas ou animais.

Ex: fila do refeitório, pessoas sentadas na sala de aula, dois passarinhos na árvore, etc.

9) CL – Pr – Classificador Predicativo – Mostra que um elemento liga a outro elemento.

Ex: CARRO CHEGAR POSTE, PRAIA DESERTA, etc.

10) CL-E - Classificador de Elemento - Mostra elementos não sólidos.

Ex: fumaça do vulcão, lágrima da pessoa, luz do pisca-pisca, etc.

11) CL-Nº e CL-NOME - Estes classificadores descrevem os números e nomes dos objetos.

Ex: Nome da loja, sigla dos carros, números das camisas esportivas, etc.

Todas as descrições especificadas acima denunciam a simultaneidade no uso de parâmetros realizados e identificados pelos vários pesquisadores de língua de sinais das quais: cada parâmetros está sempre em consonância com os outros parâmetros, por mais pormenorizados que sejam.

A imagem visual consta de “perceptivas visuais”, que é nada mais que cada impulso ou o domínio das mãos (comparando com os “sons” que quando entra nos ouvidos humanos adquirem a força receptiva) quando é impulsionado durante a gesticulação ou dos movimentos das mãos de maneira que este “*impulso tenha um ponto de aplicação, uma direção e uma intensidade, preenchem as exigências.*” (ARNHEIM, 2004, p.9) e como diz os físicos de

“que as forças moleculares e gravitacionais são ativas nestes signos, mantendo unidas suas micropartículas e impedindo que se desintegram” e que a visão e percepção dos Surdos como escreve ARNHEIM:

Os raios luminosos emanados do sol ou de alguma outra fonte incidem no signo, que em parte os absorve e em parte os reflete. Muitos dos pequenos órgãos receptores situados na retina combinam-se em grupos por meio de células ganglionares. Por meio destes agrupamentos consegue-se uma primeira organização elementar da forma visual muito próxima do nível da estimulação retiniana. À medida que as mensagens caminham em direção ao seu destino final no cérebro são sujeitas a uma posterior conformação em outros estágios do percurso até que se complete o padrão nos vários níveis do córtex visual. (2004, p.9)

E se não houver equilíbrio entre as “perceptivas visuais” no processamento visual do “ver” ou do “olhar” dos Surdos, não há, efetivamente representação lingüística. Deve-se, pois, considerar que existem comunidades Surdas com várias identidades, da qual, vou citar uma delas, no caso de pessoas Deficientes Auditivas ou Surdas Oralizadas ou Surdas Híbridas⁶⁸ que, ideologicamente e produzidos pelos “ouvintistas” na base do sistema da oralização, aprendem a Língua de Sinais tardiamente. A ausência do equilíbrio nas visuais perceptivas é como o artista que

(...) não precisa preocupar-se pelo fato destas forças não estarem contidas no pigmento sobre a tela. O que ele cria com materiais físicos são experiências. A obra de arte é a imagem que se percebem, não a tinta. As forças que impulsionam nosso disco são ilusórias apenas para o homem que resolve usar suas energias para acionar um motor. Perspectiva e artisticamente são absolutamente reais. (ARNHEIM, 2000, p. 10)

O campo visual é percebido de forma organizada e com significado distinto de como a pessoa vê. Este determinado significado de como o vê já é válido pelo fato do conhecimento do mundo se obtém por meio de elementos que por si só constituem formas organizadas. Tudo o que existe na percepção visual e seu campo visual são mais do que a soma das partes que constituem cada coisa. Por exemplo: o olhar na mão ao lado da face é muito mais que uma face, a mão, o cabelo e os dedos. O olhar é tudo isso, mas é muito mais que isso: a percepção por meio de olhar está presente na nossa mente como um símbolo, pode ser de

⁶⁸ Gladis Perlin, 1998.

conforto, de direção, de envolvimento, etc. O olhar pode ser especial para uma pessoa, logo, o olhar também tem um valor sentimental. A teoria da psicologia da forma parte, assim, da percepção de algo como um todo: as suas propriedades visuais não resultam da soma das propriedades dos seus elementos visuais.

3.3 - POLÍTICA LINGÜÍSTICA - CULTURAL - VISUAL

A modalidade viso-espacial, como um dos recursos visuais, é discutida pelos sujeitos Surdos na perspectiva de uma política visual da língua de sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas. Experiências sociais relativas à utilização dos referenciais visuais da própria língua de sinais e individualmente apropriadas pelo sujeito, *“apropriação, ... das experiências presentes em sua cultura”*, como destaca a teoria de VYGOTSKY (1987, 1993) ou seja, cultura e visualidade produzidas numa relação de mutualidade.

O significado dos sinais, como diz McLAREN (2000, p.31): *“é sempre um espaço colonizado, no qual a necessidade já foi inscrita por códigos culturais e pelo campo mais amplo de relações políticas econômicas e sociais.”*

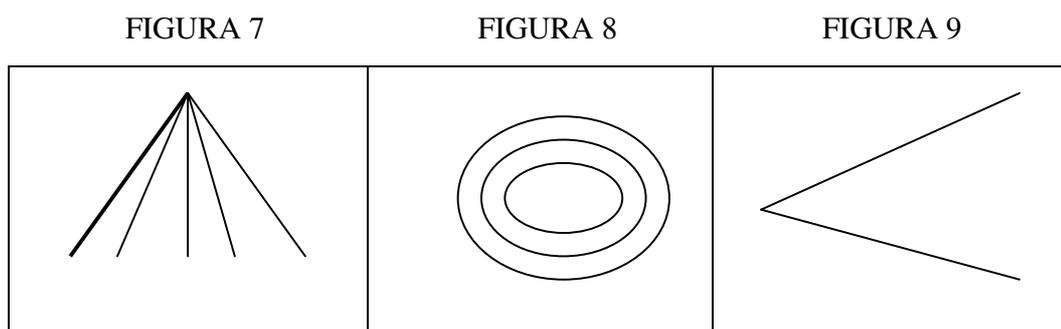
E a linguagem e o pensamento semioticamente mediados, guardam esta mesma relação com a cultura, pois, *“A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. Ela é tanto um sintoma como uma causa de nossas compreensões culturais”*. (McLAREN, 2000, p.31)

A língua de sinais está relacionada a uma dada cultura, enfatizando mais uma vez, pois é produzida e produz sujeitos Surdos. Da mesma forma que a língua utilizada nos diferentes países está relacionada a sua cultura própria. Por exemplo, o povo Navajo do Arizona (Estados Unidos da América) *“é rico em palavras para falar por meio de linhas de várias formas, desenhos, cores e configurações⁶⁹”*. Quase mil formas ou palavras que são mostrados

⁶⁹ a forma exterior de um desenho ou de imagem ou de corpo

para esta finalidade: adziisgai, que “*é um grupo de linhas brancas paralelas correndo para a distância*” (Figura 7), ahééhesgai “*mais que duas linhas brancas formando em círculo concentrado*” (Figura 8) e álch’idzigai “*duas linhas brancas juntos até a chegada do ponto*” (Figura 9)

Para entender, os desenhos que são grafados para deixar o documento histórico ou memória oral. Isto é uma representação do pensamento imagético do povo Navajo, como mostram as Figuras 7, 8 e 9 (reproduzido no exemplo do SAPIR-WHORF, 2002, p.31, apud TRASK & MAYBLIN, 2002)



Apesar da língua Navajo de Arizona ameaçada a ser desaparecida. Algumas partes das famílias migram às cidades urbanas e começam a perder algumas palavras. Tem algumas palavras que não podem ser traduzidas, como exemplo: “oceano”, já que os navajos nunca o viram. Na memória visual, o Navajo quer dizer na língua como “cânions ou rocha vermelha”. Cada cor ou os traços montanhescos têm seus significados e da experiência do seu mundo. Exibem seus comportamentos sociais de acordo com a cultura Navajo; são ativos como pessoas e preservam a língua e acreditam que a língua seja uma das características do sistema da crença do povo Navajo.

Tal como o povo Navajo referente da cultura e sua língua, a presença da voz ou do som não suprem as necessidades específicas do sujeito Surdo no caso da linguagem com

dizem os audiologistas e profissionais terapêuticos educacionais. A linguagem, por meio da oralidade, desenvolvida por eles desconsidera o território da visualidade, substituindo-o pelo território do som que é estranho para o mundo do sujeito Surdo, sua interpretação de como vê, sente e compreende. Não nascemos para ouvir e sim nascemos para “ver”.

O ato de “ver” também é um instrumento de medida para as observações das formas que transportam a imagem apreendida no espaço. O ato “ver” faz parte de um todo como no caso da Língua de Sinais. Na Língua de Sinais com sua estrutura viso-gestual não se estabelecem simplesmente formas, tamanhos, distâncias, direções e espacial para em seguida compará-los parte por parte. Especificamente vemos estas características dos movimentos dos sinais e suas configurações, locações, orientações e espacialidade como propriedade do campo visual total. Há, contudo outra diferença igualmente importante. As várias qualidades das imagens produzidas pelos sentidos da visão não são estáticas, tudo é dinâmico e está sempre em movimentos, dependendo da relação sujeito, outros sujeitos, signo, espaço, tempo processados pelo próprio ato de “ver”.⁷⁰

A Língua de Sinais, portanto, deve ser vista como qualquer outra língua, pois, de acordo com BAKHTIN (apud FIORIN, 2006, p. 18) “*em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica*”. A experiência visual para um sujeito Surdo é dinâmica e um signo é como uma energia visual. Não há apenas uma combinação de signos, cores e formas, movimentos e tamanhos: a representação visual é assim como a melodia de uma música presente em interações dialógicas mediadas pela visualidade.

O processo de “*dialogicização da palavra, no caso, os “signos” ou sinais visuais (grifo meu), é perpassada sempre pela palavra ou sinais do outro.*” (ibidem, p.18)

O processo dialógico supõe, sempre, ao menos dois interlocutores viso-gestuais, mesmo que um não se mostre presente no discurso há o outro. O outro social (ou a presença de signos socialmente caracterizados) que compõe a situação dialógica. De qualquer

⁷⁰ KIM, Joon Ho, disponível pelo site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100009

maneira, um enunciado é sempre heterogêneo e multifacetado, pois ele mostra as várias posições dos interlocutores por meio de signos, a do interlocutor que o formula e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ou repete.

O dialogismo acontece na medida em que os signos se identificam historicamente e culturalmente como manifestação e constituição dos sujeitos que estão em interação. Quando houver na comunicação signos possíveis de serem “captados” pelos sujeitos Surdos entre si ou destes com não-surdos, é possível haver dialogismo na interação estabelecida. Caso contrário, os signos como que se desintegram e a linguagem perde seu valor como tal, sem haver uma interação real entre os interlocutores.

Nos tempos considerados como primitivos, os Homos Sapiens usavam gestos como meio de expressão, mesmo com grunhidos e gritos permeando a comunicação. Os gestos, assim como os desenhos grafados nas paredes ou nas vestimentas representavam “códigos”⁷¹ como, por exemplo, do povo Navajo, citado nas páginas anteriores. As comunidades que são ágrafas, como a comunidade Surda e alguns povos indígenas não deixam registros escritos, mas seus gestos repassados visualmente de geração à geração, são registros visuais com valor de um signo. Como diz ARMSTRONG et al. (1995, p. 46)

Nós recebemos dos gestos uma estrutura complexa em vários níveis. Se um gesto semiótico (por exemplo: “venha aqui” gesto usado na América do Norte) ou um gesto lingüístico (o sinal em ASL, como PAI), gestos simbólicos são estruturas bipolares, combinações de estruturas substantivas e conceituais (ultimamente, é claro, no nível neuronal mesmo na estrutura conceituais são substantivos.)”⁷².

⁷¹ Não é exatamente o código, é uma estrutura convencional criada do próprio povo para se comunicar ou transmitir as informações

⁷² Tradução: we conceive of gestures as complex structures at many levels. Whether a semiotic gesture (e.g. the “come here” gesture used in America) or a linguistic gesture (a signed word in ASL, such as FATHER), symbolic gestures are bipolar structures, combinations of substantive and conceptual (ultimately, of course, at the neuronal level even conceptual structures are substantive) structures.

LANGACKER (apud ARMSTRONG, 1995, p.46) explica que o gesto simbólico possui uma estrutura composta por três elementos: concepção, ação neuromuscular e simbolização.

Qualquer ação incide sobre a estrutura neuromuscular que ativa e processa a comunicação pelos movimentos das mãos ou dos braços para definir significados.

A significação passa a ter uma estrutura de acordo com o processamento da comunicação visualizada. Não importando se as palavras fazem uma frase ou muitas frases. O povo indígena brasileiro usa a língua kadiwéu falando assim “*jotagangetagadomotiwaji*” como se fosse uma palavra, mas na tradução para a língua portuguesa isto equivale a uma sentença assim: “*eu falo com eles por vocês*”. (frase retirada do texto da midiateca da disciplina Lingüística Geral, da professora Viotti da USP, 2007). Neste “jogo” de palavras, que se caracteriza de forma diferenciada em cada língua, está impresso um “jogo” cultural que supõe sujeitos em relação, onde uma palavra não possui valor de comunicação em si.

Então o enunciado dos Surdos é constituído por meio de signos visuais que aos poucos vão crescendo de acordo com pontos de vista e pelas ações determinantes do meio (porque vive num ambiente em que imperava a mais completa liberdade de costumes e do uso de Língua de Sinais), da hereditariedade (os Surdos são nascidos filhos de pais Surdos e não nascidos por meio de contato com Surdos na infância, juventude e de adulto ou no ingresso das escolas regulares e inclusivas) e do momento (porque há troca de cultura por meio de estórias, narrativas e eventos heróicos). Por exemplo, a narração sempre é efetivada em terceira pessoa para dar o toque de objetividade. Os comportamentos sociais e individuais são considerados efeitos de causas culturais.

Entre a língua portuguesa e língua de sinais há uma grande diferença marcada pela presença de signos específicos: no português a escrita é baseada no grafismo, sendo a fala baseada no fonocentrismo - signos calcados na oralidade da fala; a língua de sinais, por sua vez, é baseada em signos visuais. Suas particularidades e características:

. Língua falada – toda emissão de som é produzido pelos órgãos do aparelho fonador. A língua falada é utilizada pelas pessoas não-surdas. É uma língua natural e se aprendem a falar imitando o que ouvem.

. Língua escrita – toda emissão da grafia é acompanhada com os fones, fonemas e morfemas dos sons ou é acompanhada visualmente com a língua de sinais. A língua escrita é aprendida depois que dominarem a língua falada ou sinalizada. Não é uma transcrição da língua falada ou de sinais, já que a língua escrita é subordinada às normas gramaticais assim como a escrita de sinais é subordinada às regras e parâmetros da língua de sinais. Por isso, a língua escrita ou de escrita de sinais é um registro e se permanece ao longo do tempo.

. Língua de sinais – toda emissão é produzida pelas mãos e corpo. Os movimentos, as orientações, as locações e as combinações produzidas já mostram os determinados sinais, em determinado lugar ou em determinado espaço em frente ou em qualquer parte do corpo.

Essas diferenças não podem ser consideradas apenas em sua dimensão lingüística estrita uma vez que carregam em si questões culturais e sociais dignas de serem consideradas. (BAKTHIN, 2006, p.14), comenta nesse sentido que

A comunicação verbal (tanto como na comunicação visual, acréscimo meu), inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. Na medida em que às diferenças de classes correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema, esta relação fica ainda mais evidente...

A comunidade Surda enfrenta esta situação de conflito tendo em vista, entre outros motivos, a descrença a respeito da língua de sinais manifestada por aqueles que fazem parte de uma maioria lingüística que se baseia na comunicação oralizada. Os sinais da língua de sinais brasileira, não são compreendidos como signos, mas sim como mímica ou pantomima, pelo desconhecimento de grupos lingüísticos distintos dos da língua de sinais. Os Surdos possuem discursos que constroem suas histórias, movimentos de resistência e de luta contra os discursos dominantes desta maioria, no caso de educação inclusiva. Exige a educação para todos, mas com as especificidades de cada um.

Esse reflete um “signo ideológico”. A evolução da língua e sua modificação é reflexo das relações sociais. Quanto mais a sociedade necessita de sujeitos escolarizados e quando mais os Surdos se escolarizam, transformando-se em sujeitos ativos no enfrentamento dos conflitos lingüísticos, os signos visuais começam, mais fortemente a se modificar porque eles passam a codificar a ideologia apresentando mudança, também, em seus discursos e nas formas de apropriação daquilo que se apresenta de forma velada no discurso da categoria lingüística dominante, assim “*toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua*” (BAKTHIN, 2006, p.15).

A variação dos signos orais ou visuais é “*inerente à língua e reflete variações sociais*” (2006, p.15) que podem variar ainda de acordo com cada subjetividade. A apreensão dos signos visuais varia de acordo com variações regionais e cidades de origem e de contatos, como escreve a FUSELLIER-SOUZA (1999, p. 54):

A maioria desses autores (WASHABAUGH, 1986 e YAU SHUN-CHIU, 1992) consideram que a criação gestual por esses indivíduos se manifestam numa estrutura organizada que possui certos traços presentes na linguagem humana”⁷³.

O signo visual ainda não adquiriu o *status* que lhe é devido, provavelmente, devido ao processo chamado por Bhabha de colonialismo que reflete o poder autoritário do discurso que se assenta sobre signos distintos deste.

O pensamento positivista⁷⁴ vê a mímica como:

A mímica também é um signo inapropriado,(...) que ordena a função estratégia dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares. (BHABHA, 1998, p. 130,)

⁷³ Tradução : La majorité de ces auteurs considèrent que la création gestuelle par ces individus se manifeste dans une structure organisée possédant certains traits présents dans le langage humain.

⁷⁴ Pensamento positivista – aquele que se assenta sobre tais princípios tais como a crença no progresso ilimitado da ciência; a procura da exatidão das ciências naturais para aplicação na sociologia e da defesa dos avanços tecnológicos.

Continuando a respeito da representação diferenciada nos olhares dos dominantes:

Os significantes impróprios do discurso colonial – a diferença entre ser inglês e ser anglicizado; as identidades entre estereótipos, por meio de repetição, tornam-se também diferentes; as identidades discriminatórias construídas ao longo de classificações e normas culturais tradicionais, o Negro Simiesco, o Asiático Dissimulado – todas estas são metonímias⁷⁵ da presença. São estratégias no discurso que fazem parte da representação anômala do colonizado algo mais do que um processo de “retorno do reprimido”, que Fanon caracterizou insatisfatoriamente como catarse coletiva.

O signo visual constituído num processo histórico, mesmo no processo de agrupamento de sinalizantes e de apoderamento de sinais, tem seu significado sincrônico da dominação (BHABHA, 1998), que na demanda pelas múltiplas identidades Surdas (PERLIN, 1998) e seus significados, o signo é mutável e está sempre em contato com a comunidade e seus discursos de sinais. Prosódia de sinais expressiva, a modalidade viso-gestual-espacial dos atores Surdos e espectadores Surdos “adormecidos” os quais não tinham enunciação e seu conteúdo ideológico. O relacionamento com uma determinada situação nova afeta a significação. O novo valor do signo, relativamente, a um tema sempre novo, é a única realidade para a visualidade dos Surdos.

Na significação diacrônica, os signos vão mudando todos os anos, em cada lugar, em cada discurso construído pelas pessoas Surdas em todos os eventos quer seja as mudanças que marcaram o mundo dos Surdos, como revolução, manifestações, apresentações teatrais, poéticas, pinturas, etc., cujo discurso delimita a diferença entre eles e a diferença cultural e identitária. As diferenças dos signos vão sendo implantadas de acordo com a evolução da língua e da visualidade. Muitos Surdos estrangeiros de países fora da América do Norte pleitearam seus desejos de serem sujeitos capazes, procuraram seus estudos na *Gallaudet University* e acabam descobrindo a sua identidade e língua que fora perdida ou negada. Os Surdos oralizados brasileiros e de outros países estrangeiros ao chegar encontraram o mesmo problema e que é também um mal necessário: aprender a Língua de Sinais Americana - ASL, o que era, na sua vida

⁷⁵ São as produções não-repressivas de crença múltipla e contraditória (BHABHA, 1998, p. 135)

toda, negado a aprender a Língua de Sinais das suas cidades. Isso causou um grande impacto para a sua realidade, mas em compensação eles reagiram e mudaram seus pontos de vistas que eram cegados e oprimidos. Passaram a aprender a valorizar a língua de sinais, como sua língua e passaram a aprender os signos novos para recuperar o tempo perdido.

Com a inserção dos doutorandos e mestrandos Surdos e não-surdos, especialmente, os Surdos pela própria experiência visual, o Brasil está começando a compreender que não é possível descrever, na visualização de nossa comunicação, a acuidade visual de cada imagem, cada sinal mostrado no espaço visual-espacial. Os Surdos brasileiros são, simplesmente, as misturas resultantes, das diversas metodologias (como comunicação total, verbo-tonal com inserção da língua de sinais), transcrições (*signwriting* e da impressão dos sinais em papel) e da “infelicidade” da oralização imposta. Mas aceitamos o fato de sermos da comunidade Surda, apesar de existirem as diversidades Surdas: surda, surda-cega, surda oralizada, surda-muda, surda ensurdecida, etc., assim como uma sociedade dos não-surdos, incluíram em seu convívio os índios, imigrantes ou miscigenados raciais.

Valorizar, hoje, a cultura visual é valorizar o que há de resultante no “imaginário” no qual todos nós (descendentes de Surdos, ou filhos de pais não-surdos) estamos igualmente inseridos.

A abordagem sobre a cultura visual, identidade, pedagogia e educação dos Surdos ainda é precária, devido a historização e do imperialismo da filosofia oralista e subjugada diante de um ideal estético-cultural fonocêntrico. Para quebrar este obstáculo, através das manifestações escritas pelos Surdos e não-surdos, ou melhor, pelas manifestações visuais dos Surdos, através das filmagens e das suas narrativas surdas, frisando a importância de uma “cultura visual”, estaremos forçando o debate e ampliando o horizonte conceitual (e o mais importante é que podemos reformular e criar os novos conceitos em todas as teorias). Assim poderemos difundir as práticas educativas através da conscientização da existência ampla das práticas e “experiências visuais” e da necessidade de uma possível educação “visual”. A língua é uma destas experiências visuais, assim como apresentado neste capítulo.

As manifestações culturais que apontam para o caminho da auto-afirmação da comunidade Surda e do conseqüente autoconhecimento do Brasil por si próprio: visualização, como cultura e identidade; e língua de sinais, como nossa língua. E como este momento pode influenciar o trabalho dos mestrandos e doutorandos de cada um de nós.

A partir de tantos elementos levantados neste capítulo sobre as questões relacionadas com a visualidade dos surdos, no próximo capítulo, adentro aspectos visuais da educação de Surdos pensando na possibilidade de uma Pedagogia Surda.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS DA VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS: SUGESTÕES E PARÂMETROS

4.1 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER, VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS: QUESTÕES GERAIS

A necessidade de discutir sobre aspectos da visualidade na educação de Surdos se deu, entre outros motivos, pelo fato da criação dos Estudos Visuais e ou Cultura Visual e, mais especificamente, dos Estudos Surdos. Cultura Visual é um novo campo de estudo que inclui

alguns elementos de estudos culturais e, como no caso de Estudos Surdos, enfocando aspectos da cultura, língua e signos visuais que apóiam em imagens visuais e sua percepção. Isto se sobrepõe freqüentemente á filmologia, vídeo, internet, e qualquer outro meio que possua um componente visual.

Esses temas se interseccionam a alguns elementos da presente pesquisa da mesma forma, por exemplo, os de gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pró-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e tecnologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global (ELKINS, 2003). Segundo Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg (2002) é importante assinalar seus territórios e paradigmas teóricos que mostram sua diferença, reivindicando um domínio particular do signo, como aspectos da visualidade na educação de Surdos; desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas para produzir novos conhecimentos exigidos pelo tema particular.

A terminologia “Cultura Visual” vem sendo utilizada desde 1972 por Michael Baxandall, tendo referências teóricas em Roland Barthes e Walter Benjamin. Mais tarde, George Roeder utilizou a terminologia como “*Visual Culture is what is seen*”⁷⁶ e a sua definição é “*it hints at the viewer’s share and the work that images do in culture*”⁷⁷. Em 1990, foi implantado na *University of Rochester*, um programa chamado de *Visual and Cultural Studies* e, em 1998, na Universidade da Califórnia com o mesmo destino. Aqui, no Brasil, em Goiânia, tem uma universidade voltada pelas artes visuais.

A abordagem da Cultura Visual reconhece a realidade de viver em um mundo de intermediação - culturalmente significativa da experiência visual, como no caso de sujeitos Surdos - e o conteúdo aparece em múltiplas formas, conteúdos e signos visuais e de “transferir” de uma forma para outra. Segundo MIRZOEFF (1999) define Cultura Visual como “*uma tática para estudar as funções de um mundo abordadas através de fotos, imagens e visualizações, e não*

⁷⁶ A Cultura Visual é o que se vê.

⁷⁷ Isto sugere a parte do leitor pelo trabalho o que a imagem faz na cultura.

através de textos e palavras.”, portanto a imagem visual, no caso da língua de sinais, cuja imagem tem que ser estudada e interpretada culturalmente.

Minhas experiências empíricas contêm informações que podem se transformar em um material didático relacionado aos aspectos da visualidade na educação de Surdos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente. No Brasil, este conteúdo é pouco conhecido, mas o meu estágio como bolsa sanduíche possibilitou encontrar no exterior, Estados Unidos da América, inúmeros materiais.

No tocante dos aspectos da visualidade na educação de Surdos na escolarização dos Surdos com suas demandas de recursos gesto visual e espacial, aproxima-se, sobremaneira da mesma tendência da chamada Sociedade da Visualidade, a sociedade da imagem. Como diz JOBIM E SOUZA (2000), *“vivemos na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens(...).”*

Nesse contexto as questões da Surdez relacionadas à comunicação com base em signos visuais se destacam e se coadunam com as características do tempo contemporâneo: a visualidade acima citada. Assim, a Surdez passa a ser considerada e reconhecida por parâmetros diferentes dos tradicionais. Apresenta-se, abaixo, o pensamento de alguns autores sobre tais questões e que já foram ressaltadas por SKLIAR (1998):

- WRIGLEY (1996) afirma que é preciso compreender *“a surdez não como uma questão de audiologia, mas a um nível epistemológico”* (apud SKLIAR, 1998, p.10).

- SKLIAR (1998) destaca, por sua vez, que *“A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual;”* (p.11). A surdez não é mais considerada como patologia clínica terapêutica e sim como uma *“experiência visual”*.

- SKLIAR (1995, p.13) lembra que a Surdez está “*ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos*”. Os signos visuais e suas interpretações variam de acordo com a subjetividade visual, representatividade visual e pensamento visual dos sujeitos Surdos.

- LUKLIAN (1998) diz que “*O conhecimento dos códigos do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações e favorece os “estrangeiros” que se aproximam da comunidade de pessoas Surdas*” (idem, p.44), favorecendo o conhecimento pela visualidade e com os signos visuais.

- LANE (1999) aponta que é “*mencionada muita coisa sobre as perdas auditivas e nada sobre o aumento da percepção visual e raciocínio.*”⁷⁸.

O tema Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos relacionado ao processo de ensinar e aprender os e com os Surdos é pouco pesquisado, estudado e trabalhado aqui no Brasil, por vários fatores:

- ausência de uma política educacional específica para a educação dos Surdos;
- exigência de integração dos componentes curriculares aos aspectos da visualidade na educação de Surdos.
- número mínimo de Surdos/as com formação em Ensino Superior: cerca de 344 formados/as (sem especificar os números de pedagogos/as), segundo os dados do censo escolar de 2003, da Secretaria de Educação Especial – SEE – MEC;
- a política da inclusão, através da Constituição Federal (1988, cap. II, art. 208, inciso III) e da Declaração da Salamanca, bastante atrelada ainda à oralização;
- a área é ainda destinada a poucos, pois os estudos da imagem visual, da semiótica imagética e mesmo da língua de sinais estão presentes como disciplina em raros cursos secundários ou superiores.
- inexistência da formação específica na área de aspectos da visualidade na educação de Surdos.

⁷⁸ “Much will be said about hearing loss, nothing about gains in visual perception and thought”

Esses pontos acima descritos são alguns dos principais obstáculos à escolarização plena do sujeito Surdo e que denunciam a pouca importância aos estudos dos aspectos da visualidade na educação de Surdos ou pedagogia para escolarização de sujeitos Surdos, fato registrado no Brasil e também em outros países. Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

Para deixar mais claro o peso da inserção dos aspectos da visualidade na educação de Surdos em situações do cotidiano escolar, cito abaixo apontamentos de campo de algumas observações realizadas no estágio *Gallaudet University* (durante minha bolsa sanduíche - 2006), onde eu assisti às aulas da disciplina de Matemática ministradas a alunos Surdos estrangeiros. O meu intuito era de inteirar-me das questões relacionadas aos aspectos da visualidade na educação de Surdos em situações de escolarização de alunos de outros países. O professor da disciplina era um Surdo oriundo da cidade de Nepal que estava ensinando e aprendendo ao mesmo tempo a lógica da equação matemática da divisão, pois nunca tinha percebido a diferença cultural na matemática no caso da divisão. O símbolo da divisão de lá é de \div , que é diferente da divisão em outros países. É sabido que alguns sujeitos Surdos têm facilidade na percepção lógica de números, entretanto começaram a aparecer problemas. O professor estava se orientando por um livro didático de matemática e encontrou aí, o motivo do “problema”: a linguagem contida no livro era dirigida aos não-surdos.

Como desejava que o livro didático de matemática fosse transformado contendo nele uma didática para Surdos que facilitasse o entendimento com enunciados mais claros possíveis, empenhou-se, juntamente com seus alunos, na produção de uma didática baseada nos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Nos contatos mantidos duas vezes por semana entre os alunos Surdos e o professor Surdo, os mesmos aprenderam juntos muitas questões importantes da visualidade e, entre elas, a mais significativa a ser destacada é a de que as consignas e explicações elaboradas pelo raciocínio dos não-surdos diferem grandemente daquelas

orientadas pelo pensamento visual dos Surdos ao ponto de trazer problemas ao ensino de uma equação que em princípio é simples. Do trabalho dos mesmos resultou também um laço de afetividade muito forte e no final do semestre o professor da cidade de Nepal ganhou, merecidamente, um prêmio como o melhor professor de ELISO da *Gallaudet University*.

Igualmente acontece com o ensino da língua inglesa como segunda língua aos Surdos estrangeiros. O professor Surdo, Jimmy Challis Gore, norte-americano e nativo da língua de sinais americana por ser um dos membros da terceira geração da comunidade Surda, pesquisador, mestrado e trabalha juntamente com o pesquisador Robert C. Gilles em 1989, desenvolveram uma teoria chamada de *Manipulative Visual Language*⁷⁹, que é um recurso básico que incorpora todas as regras básicas da gramática com símbolos específicos que proporcionam aos alunos Surdos as capacidades para construir frases coerentes em Inglês. *Manipulative Visual Language* pode ser usado como um sistema suplementar no ensino de Inglês, como segunda língua, as gramáticas ou para analisar as regras do Inglês. O resultado tem sido satisfatório para alguns, daqueles que apresentaram dificuldade de compreender a língua inglesa por dominar outra língua distinta do inglês, especialmente, dos Surdos oriundos dos países da China e do Japão, devido às grafias da língua escrita. Para outros, têm sido um ótimo exercício visual e compreensão da infinita possibilidade da existência da universalidade da gramática que a maioria dos Surdos desconhecia. Acabaram aprendendo através as regras da língua inglesa e não das regras das línguas de seus próprios países.

Devido a sua notoriedade na educação dos Surdos, a *Gallaudet University*, a única faculdade de e para Surdos do mundo, oferece condições de aprendizagem e consulta ao acervo de materiais específicos aí desenvolvidos na perspectiva da cultura e educação por meio da visualidade. Está em andamento a construção de um prédio para o mês de maio de 2008 denominado de *James Lee Sorenson Language and Communication Center – SLCC*. O novo departamento vai centralizar pesquisas na área de Estudos Visuais.

⁷⁹ Disponível no site: <http://oips.gallaudet.edu/newsletter02/ELIBarbara.htm>

Esse exemplo inaugura o capítulo quarto desta tese por evidenciar de forma clara os prejuízos para o processo de ensinar e aprender quando a proposta pedagógica que o embasa não respeita as especificidades das comunicações próprias dos sujeitos Surdos, ou seja: no caso o processo se baseou na pedagogia da fala e não nos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Tem-se aí uma primeira sugestão: a de que o respeito ao processamento cognitivo da visualidade seja condição essencial à escolarização dos sujeitos Surdos. Quando os professores possuem pouco contato com os Surdos e desconhecem os aspectos da visualidade na educação de Surdos que se estrutura fundamentalmente com signos imagéticos, a importância da percepção visual passa despercebida e provoca consequências negativas na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos.

Para caracterizar melhor o papel da visualidade na constituição dos sujeitos Surdos, vale lembrar que os próprios Surdos que foram oralizados podem evidenciar dificuldade para ampliar a sua visão de 180 graus em dois lados porque foram treinados com a percepção baseada na cultura fonocêntrica, com ênfase na fala. Isto dificulta o desenvolvimento de uma capacidade visual importante na adequação dos sujeitos Surdos para responderem às demandas do meio ambiente em que se encontram.

Sobre essa mesma questão, durante esse mesmo estágio na *Gallaudet University* há uma experiência surpreendente com um Surdo oralizado, de origem chilena, residente nos Estados Unidos, estudante de Administração, que foi aos Estados Unidos atrás do “sonho americano” de vencer já que em sua cidade, Santiago no Chile, pouco oferecia oportunidade para “ser alguém”. Na minha concepção Surdistas, pensei que todos os Surdos tivessem uma visualidade de 180 graus, independentemente da “surdez” patológica, que é estranhável para mim. Por ser criada na movimentada cidade do Rio de Janeiro e a vivência no mundo dos Surdos, a minha acuidade visual é muito grande assim como é a dos outros sujeitos Surdos, em geral. Nessa ocasião, tentei chamar esse rapaz chileno, a todo custo, para o lado, mas ele continuava não percebendo ou não sentindo ser chamado a uma distância de 3 metros, aproximadamente. Andei mais um pouco para ficar mais perto e chamei de novo, nada aconteceu. Andei até 1 metro e meio e nada acontecia. Andei até chegar perto para poder chamar, tocando no ombro dele. Só assim ele me viu e começamos a conversar. No momento, pensei que fosse o

problema da “visão” ou da síndrome de Usher⁸⁰. Mas não era nada disso. Percebi que o processo da “oralização” dominou todo o território da visualidade e foi substituído pelo território da “fala”. Ele cresceu oralizado e tinha dificuldade de se comunicar com a família e até com os amigos. Era um rapaz híbrido em busca da sua identidade, cujo território foi desmantelado. Pensei que fosse um caso isolado, mas depois encontrei vários casos semelhantes aqui no Brasil, especialmente, junto aos estudantes de pós-graduação que foram e estão estudando na UFSC como mestrandos/as e doutorandos/as.

ARNHEIM (2004, p.37,) deixou claro que isso também pode acontecer com determinadas pessoas quando apresentam dificuldade de olhar e identificar as imagens de uma fotografia:

Os antropólogos ficaram surpreendidos ao descobrir que, em grupos não familiarizados com a fotografia, as pessoas têm dificuldade em identificar as figuras humanas em tipo de imagens que nos parecem tão “realísticas” pelo fato de termos aprendido a decifrar suas formas divergentes.

Essa “incapacidade” é produto cultural relacionada ao desenvolvimento da percepção. Essas nuances culturais próprias de uma comunidade como a dos sujeitos Surdos podem constituírem-se em entraves ao processo de ensinar e aprender, provocando interpretações equivocadas quanto ao que se chama de dificuldade de aprendizagem. A responsabilidade da não apropriação do conhecimento nos diferentes níveis de escolaridade muitas vezes é atribuída ao aluno e não ao desrespeito das propostas pedagógicas que negam a importância da visualidade.

A não utilização da Língua de Sinais nos contextos de escolarização de Surdos pode trazer grande dificuldade ou até impedir a apropriação dos conteúdos acadêmicos. Não se trata aqui de associar determinados sinais à oralização, mas de sinalizar considerando que a comunicação com signo imagético ou sinal, necessita de certos parâmetros próprios da Língua de Sinais (QUADROS, 2004): Configuração de Mão, Orientação da Mão, Movimento, Localização e Expressões Não-Manuais. Cada parâmetro tem seus signos que precisam estar ligados uns aos

⁸⁰ A síndrome de Usher é uma doença genética que causa surdez e cegueira. É basicamente uma retinite pigmentosa de caráter progressivo combinada com deficiências auditivas graves de natureza congênita. É normalmente uma doença autossômica recessiva, afetando uma em cada dez mil pessoas.

outros, e que sem eles, há um desequilíbrio no processamento visual e perceptivo, como mostra o exemplo descrito a seguir.

É notório e sabido que a língua de sinais utilizada pela comunidade Surda não é uma língua escrita. Narrativas, literatura, piadas, valores, dicas, sabedorias, metáforas, normas, histórias de pessoas Surdas famosas, fatos corriqueiros, política passam de geração à geração, reforçando os laços que as unem através da língua de sinais, fundamentalmente. A comunicação por meio da modalidade viso-gestual é muito importante e seus signos são elemento de fortalecimento da cultura dos sujeitos Surdos. LANE (1999, p.45) diz que “*a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação; é também um repositório de conhecimentos culturais e um símbolo de identidade social*”. O fato dos Surdos serem ágrafos⁸¹, acarreta desvantagem em relação ao povo que possui língua oral⁸², o mesmo acontecendo com os índios e outros povos que não possuem a escrita. A ausência de escrita contribuiu para que a cultura das tribos fosse praticamente dizimada.⁸³ É como se não houvesse possibilidade de atestar a autenticidade da língua nativa dos índios, como produto simbólico de seus conhecimentos. A preservação da cultura Surda continuava e ainda continua em grande parte, persistindo por causa dos signos imagético-visuais, em memória, que perpetuam e embasam a constituição dos sujeitos Surdos. Do mesmo modo que os signos da narrativa oral dos índios que, mesmo sem a língua escrita, perpetuava, e ainda perpetua, a cultura dos mesmos por milhares de anos, mesmo com as guerras com os brancos, doenças adquiridas e escravidão.

Esses pontos acima comentados têm como objetivo chamar a atenção a uma outra questão importante relacionada ao processo de ensinar e aprender: o registro escrito dos conteúdos “ensinados”. Os signos da língua dos sujeitos Surdos possuem um caráter visual, independentemente da escrita e da oralidade. Esses possuem um “outro” modo de olhar, com percepções do mundo pautadas nesse caráter visual que difere do caráter da fala tendo a palavra

⁸¹ Segundo o dicionário Houaiss quer dizer que: “1 - que não apresenta sinais gráficos; 2 - que não foi ou não está escrito; 3 - (1949) Rubrica: lingüística. que não tem escrita Ex.: povos a. 3.1 Rubrica: antropologia. diz-se de cultura, povo e língua que não têm registro escrito.

⁸² No caso da modalidade oral-auditiva

⁸³ Eram 5 milhões e agora calcula-se que apenas 400 mil índios ocupam o território brasileiro, principalmente em reservas indígenas demarcadas e protegidas pelo governo. São cerca de 200 etnias indígenas e 170 línguas. Porém, muitas delas não vivem mais como antes da chegada dos portugueses. O contato com o homem branco fez com que muitas tribos perdessem sua identidade cultural. (fonte: <http://www.suapesquisa.com/indios/>)

como signo. O registro por e com a escrita do português pode ser realizada de forma mecânica sem “nada dizer” ao aluno Surdo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele. É sabido que muitos alunos não-surdos são exímios copistas sem que compreendam nada do que escrevem. As palavras para eles não possuem valor de signo.

Outra sugestão se relaciona à constituição do sujeito Surdo como ponto pedagógico essencial nos aspectos da visualidade na educação de Surdos. É conteúdo pedagógico de civismo à consciência e instrumentação para a luta pelo respeito à diferença no processo de transformação daquilo que está generalizado acerca da surdez. A busca de uma “política unitária e nacional” como acontece em outros países com independência e quebra dos jugos da visão de “dominância” das resoluções do Congresso de Milão, onde a pedagogia e o seu papel foram submetidos à uma regulação social baseada numa dada visão sobre a surdez. A partir de então, foram afetadas a Identidade, a Subjetividade, a Cultura, os Currículos, e especialmente, a Pedagogia voltada pela educação dos sujeitos Surdos, um dos aspectos da visualidade na educação de Surdos.

Os aspectos da visualidade na educação de Surdos na escolarização dos Surdos é um tema novo carregado de novos conceitos que se relacionam ao uso da Língua de sinais constituída por signos visuais. Sugere a volta da pedagogia que foi usurpada desta comunidade. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos na escolarização dos sujeitos Surdos foi praticamente anulada na perspectiva da formação dos mesmos, devido a visão “oralista” e a ausência de currículos especificados na formação dos professores universitários. A crítica da professora Perlin (2008), no texto Teoria da Educação e Estudos Surdos (no prelo) enfatiza que: *“(...) mesmo o discurso curricular referente aos Surdos, ou seja, o currículo surdo estava completamente impedido de exercer qualquer influência sobre a educação dos Surdos.”*. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos na escolarização dos Surdos é, e continua sendo, pouco discutida e pesquisada no meio acadêmico e universitário. Este des“conhecimento” se deve as mesmas concepções “ouvintista” e “dominante” nas esferas acadêmicas e nas instituições envolvidas, com o pensamento único de que a educação dos sujeitos Surdos deve ser tratada no contexto da educação especial ou de que a surdez é uma incapacidade.

SÁNCHEZ (1988), SKLIAR (1998) e outros, procuraram desviar os pensamentos retóricos e teóricos da “incapacidade” dos sujeitos Surdos, no segmento da educação especial, criando um novo pensamento e campo teórico, que são os “Estudos Surdos” (SKLIAR, 1998, 2003 e PERLIN, 1998, 2004). Os Estudos Surdos em educação e em outras áreas, como no caso da área lingüística, e inscrita no campo teórico mais amplo dos Estudos Culturais, rompem com a concepção de Surdez como deficiência e preocupando-se, principalmente, em mostrar as representações do colonizador e hegemônicas sobre as identidades Surdas, as línguas de sinais, a Surdez, os sujeitos Surdos, numa tentativa de “normalizar” aquele que é regido pela sociedade.

Esses estudos trazem aspectos da visualidade como pertencentes aos surdos. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos e a necessidade de sua presença na escolarização de sujeitos Surdos carecem de algumas considerações sobre o conceito de pedagogia que vem pautando mudanças nas propostas pedagógicas relacionadas aos sujeitos Surdos brasileiros.

Os aspectos da visualidade na educação de Surdos ou da diferença já existia desde nos tempos da criação do alfabeto manual realizado por Bonet e outros seguidores que já entendiam que a pedagogia não pode ser a mesma para todos. Cada pedagogia tem a sua especificidade. A pedagogia para cegos, elaborara vários currículos para cegos; a pedagogia que leva em consideração as especificidades culturais dos índios elaborara propostas pedagógicas de acordo com a língua indígena, por exemplo; a pedagogia dos Surdos já existiu, mas com a concepção ouvintista, tornou-se uma pedagogia geral, para a elevação da capacidade de “oralizar” como os demais. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos se manifestava na “datilologia” de Bonet, nas instruções dos abades l’Epée, Sicard, como mostram os currículos trazidos ao Brasil.

No Acervo da Biblioteca do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos estão catalogados os livros como obras raras (de 1855 em diante), das quais podemos citar:

1) “*Essai sur la Grammaire du langage naturel des signes a l’usage des Instituteurs de Sourds Muets; avec planches et figures*”, por Y,-L, Remi Valade⁸⁴ com a introdução a respeito da língua de sinais: “*Le langage des signes est em general considere par les instituteurs de sourds muets comme um point de départ naturellement indiqué pour l’enseignement de la langue maternelle.*”⁸⁵.

Possui três capítulos a saber: Ideologia, lexical e sintaxe com tabela para comparação da construção da língua de sinais com a língua francesa (“*Tableau comparatif de construction de mimique et de la construction française*”);

2) “*Cours d’Instruction d’un Sourd-Muet de naissance pour servir l’éducation des Sourds-Muets*” por Roch-Ambroise Sicard, do Instituto Nacional de Surdos de Paris;

3) “*Cours Élémentaire d’éducation de sourds et muets*”, por Abbé Deschamps, de MDCCLXXIX (1779);

4) “*Sourds Muets avant et depuis L’Abee de L’Épée*” de Ferdinard Berthier, de 1840, que trata de como os sujeitos Surdos superaram na educação;

5) Datilologia dos Surdos.

Estes livros, associados a outras ações, possibilitaram que os sujeitos Surdos se tornassem capazes de construir a sua própria identidade, a “*subjetividade surda como sujeitos culturalmente diferentes*” (PERLIN, 2008, no prelo). Portanto, retomam-se aqui os aspectos da visualidade na educação de Surdos não se atendo somente ao estudo do signo visual, mas que se expanda ao ponto de considerar como pedagógico a constituição do sujeito surdo. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos tem que estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual desde a educação infantil, passando pelo no ensino fundamental e médio até o ensino de graduação e pós graduação.

⁸⁴ Diretor honorário de l’Institution Impériale des sourds-mutes de Bordeaux

⁸⁵ Tradução: “A Língua de Sinais é em geral considerado pelo Instituto de Surdos Mudos como um ponto de partida natural indicado para ensinar a língua materna”

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender.

A imagem em perspectiva é, nessas condições, talvez uma espécie de hibridismo⁸⁶ entre a percepção visual e a imagem não técnica, no caso da percepção auditiva, como treinamento da fala e da audição. Devido a isso, mostra-se assim, a multiplicidade de identidades dos sujeitos Surdos.

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais.

4.2 SUGESTÕES E PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA VISUALIDADE VOLTADA À EDUCAÇÃO DE SUJEITOS SURDOS.

Há mais de quarenta anos, desde o *status* da língua de sinais americana reconhecida por STOKOE (1960, 1965) e de CASTERLINE & CRONENBERG (1965) foi evidenciada a importância da difusão da pesquisa e introdução da língua de sinais como disciplina no currículo escolar e do uso da língua de sinais como instrução. Até aqui muitas

⁸⁶ Por os sujeitos Surdos viverem em dois mundos, e, ou, da sua totalidade, passa a maior tempo com os “dominantes”, no caso de 90% dos sujeitos Surdos mudos serem filhos de pais ouvintes.

conquistas foram alcançadas e, podemos observar ao longo desta exposição, que a “visualização” é uma das características iminentes das línguas de sinais e existiu, mesmo que em situações de impedimento, desde o século dezenove nas práticas sociais dos Surdos como precursores e difusores dessa “experiência visual”.

Essa experiência pode ser evidenciada nos complexos comunicacionais dos seres humanos em geral. Analisemos nas artes gráficas, por exemplo, uma evolução da tecnologia em desenvolver ferramentas que pudessem representar, de forma adequada, a tridimensionalidade das expressões corporais, faciais e cinésicas empregadas nas histórias em quadrinhos. Tomemos como representante dessa categoria as criações de Walt Disney. As personagens não só usam a língua oral, mas também fazem uso de uma infinidade de recursos extralingüísticos e, provavelmente, sem esse uso de expressões faciais e corporais, Walt Disney não tivesse o reconhecimento que tem até hoje. No entanto, essa “experiência visual” não foi teorizada e nem considerada por inúmeras e infindáveis pesquisas que se ativeram na investigação da língua em si mesma, desconsiderando seu uso e o contexto comunicativo em que ela se amalgama. É, a partir da influência da “cultura visual” que faz parte da visão e conhecimento de mundo, da mudez, do silêncio do ser “não-escutante”, mas do ser “expressante” que novos rumos são postos às pesquisas das línguas humanas, em geral. O fato de que o ser humano se vale de uma infinidade de recursos visuais para dar sentido ao que quer “dizer” nos remete à capacidade do surdo em se valer desses recursos para legitimar uma língua e sua cultura e dessa capacidade nos faz repensar o que foi posto de lado pelos positivistas que impuseram uma supervalorização da audição e da fala dos “não-surdos”.

Os itens relacionados são as realidades dos artefatos culturais que se predominam sobre a identidade enquanto sujeito Surdo, as línguas de sinais, os aspectos da visualidade na educação de Surdos, a história cultural, a arte Surda, a literatura Surda, a interculturalidade e muitas pesquisas e investigações que surgiram, e ainda surgem, sobre o sujeito Surdo na contemporaneidade.

Com o movimento político e educacional, os vários autores já criaram várias propostas e parâmetros que se encontram anexados no final desta tese.

Ainda como sugestão de proposta para a implementação de um dos aspectos da visualidade na educação de Surdos e, considerando a criatividade e expressividade dos sujeitos Surdos no movimento realizado para garantir seus direitos à modalidade de comunicação visogestual com a Língua de Sinais Brasileira, faz-se importante indicar a ampliação da produção, por esses sujeitos, de materiais didáticos especificamente relacionados ao processo de visualidade, aspecto cultural que não pode deixar de ser considerado no processo de ensinar e aprender.

Existem poucos materiais literários específicos e cinemáticos visuais, como CDs e DVDs que possam dar maior estrutura e apoio lingüístico. Os sujeitos Surdos utilizam a visão para obter informações, acessando o maciço meio da mídia, como vlog⁸⁷ e da literatura que podem criar condições e fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da Comunidade Surda. Existe pouca pesquisa voltada à literatura Surda e existem alguns sites que vendem em caráter particular os CDs e DVDs da literatura infantil e de outros gêneros, mas, mesmo assim, são poucos para a demanda das crianças Surdas no Brasil. Estes materiais são de suma importância para a construção de uma auto-representação e de auto-afirmação da identidade, cultura e língua dos Surdos. Os materiais didáticos também estão no mesmo patamar, ou seja, há insuficiente número de publicações.

A questão da auto-afirmação e de auto-representação positiva na constituição dos alunos Surdos no ambiente escolar é outro aspecto básico que envolve nos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Ele depende de uma formação específica dos professores e até mesmo da boa vontade dos professores não-surdos para a criação de materiais didáticos aos alunos Surdos. Lembro de uma discussão que envolveu um Surdo que era professor de Teatro da escola onde trabalhei no ano de 1998. O próprio Surdo, que também é produtor de CDs e DVDs da literatura infantil e muito conhecido no Brasil, pediu aos professores da escola para elaborarem material didático que pudesse ajudar a desenvolver os alunos Surdos, como jogos didáticos e materiais didáticos educativos e que a sua empresa bancaria a produção para a escola e divulgação para outras escolas do Brasil onde existam crianças Surdas. O objetivo era a

⁸⁷ Novo sistema de Blog, que ao invés de ser utilizado na escrita, pode ser utilizado como web cam para anexar os comentários para determinado assunto por sinais.

inclusão social e visual da língua de sinais. Os professores reagiram e disseram que ele estava se aproveitando de suas idéias para enriquecer a sua empresa. A descrença que eles deixam transparecer mostra a negação e a ausência de ética no envolvimento com as crianças, descuidando-se com o desenvolvimento cognitivo da língua de sinais. Há uma certa desconfiança e ausência de incentivo do papel como professores e educadores de Surdos. Envolve também a concepção de incapacidade atribuída aos Surdos que não sabem ler ou que não desenvolvem o hábito de leitura. Por isso não incentivam, não proporcionam um ambiente lingüístico adequado, não fazendo uso de materiais diversificados para que eles possam compreender a língua e a leitura ou um método para que possa desenvolver o gosto pela leitura. Essa é uma “guerra lingüística Surda”. Isso mostra também a representação fonocentrista que se preocupa com a aprendizagem da língua portuguesa como primeira língua de grupos lingüísticos distintos. As atividades de ensino de língua portuguesa são, em geral, sem graça, sem atrativos. O material é o mesmo e a didática tradicional não muda, não há uma busca de aprimorar os métodos de ensino que abordem juntamente a língua de sinais e a língua portuguesa, comparando-as em suas modalidades. Assim, o aluno Surdo consegue superar e entendimento dos significados e de signos visuais de uma língua para outra.

Aos docentes não-surdos, segue as exemplificações fundamentais e de uso cotidiano na sala de aula para a utilização dos signos visuais, sem esquecer as expressões faciais e corporais, que são fundamentais no ato de ensinar. Comprovado pela minha própria experiência:

- 1) Na aula de física, será fácil compreender que todas as coisas existem por força de frequência vibratória, força e velocidade. Desde a formação do átomo, que é a base de qualquer ser orgânico ou inorgânico, até as galáxias que rodopiam o Universo, a força vibratória é verdade incontestável, invisível e energética. Apenas a forma de frequência é que muda. Assim, o som, as cores, a música, o pensamento, tudo depende da disposição de energia vibrátil que preenche todos os espaços do cosmos. O pensamento, na disciplina “força quântica”, é uma vibração tão sutil que é capaz de condensar energia suficiente para formar mundos, com todas as suas características: reino hominal, animal e mineral, com ilimitadas nuances;

- 2) Na aula de Biologia, usar todas as formas visuais desde a simplicidade até a complexidade dos signos visuais. Observar sempre as nuances dos desenhos e imagens visuais para caracterizar cada especificidade;
- 3) Na aula de História, usar todas as narrativas heróicas de pessoas que fizeram a história e comparar com os feitos heróicos dos Surdos. Esse produz o discurso diferenciado entre os dois mundos: Surdos e não-surdos.
- 4) Na aula de Português, como uma disciplina de língua estrangeira. É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados de cada elemento gramatical da língua distinta da língua de sinais brasileira. Usar a gramática da língua de sinais brasileira para comparar com a língua portuguesa e de outras línguas se houver necessidade.
- 5) Nas outras disciplinas, é fundamental usar todos os recursos visuais, como língua de sinais, exposição de DVD, CD, filmes legendados, filmes científicos, filmes nacionais com legendas, filmes estrangeiros, filmes com ficção, como requisito visual para todos. Na *Gallaudet University*, todos usam os equipamentos visuais em cada sala de aula para fazer demonstrações visuais, o que ajuda a construir as infinitas possibilidades no aprendizado visual e cognitivo como sujeitos Surdos para atingir a plena cidadania como sujeitos Surdos.

A relação entre aluno Surdo e professor Surdo ou não-surdo com fluência da língua de sinais é outro foco importante a ser discutido. É primordial focalizar essa questão, tendo em vista, por um lado o exercício da profissão dos docentes e por outro o exercício da cidadania dos alunos Surdos, com a finalidade de esclarecer e dissipar muitas problemáticas da comunicação relacionada ao processo de escolarização.

Tendo em vista que o processo de ensinar e aprender coloca professor e aluno numa relação de constituição mútua de seus lugares sociais dentro da escola, sugere-se que esta relação seja considerada em seus aspectos dialógicos uma vez que os “sinais”, assim como a fala, têm seus modos diferentes de constituírem linguagens, mas ambas refletem a diversidade da experiência social como lugar de encontro eu/outro.

A língua de sinais, assim como toda língua, tem seu “fluxo da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.99).

Na vida cotidiana os Surdos adquirem e operam gradativamente os signos visuais como alguma coisa muito íntima, despertando a sua consciência interna, já no momento do nascimento e do desenvolvimento da linguagem, como uma vara mágica ao tocar na sua cabeça. Os signos visuais, com os próprios olhos, são como uma música visual, assim como os ouvintes quando ouvem os primeiros sons. O seu desenvolvimento se baseia no “*fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações*” (BAKHTIN, apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.99). Assim como a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua para os ouvintes, para os Surdos a interação pelos e com os sinais tem a mesma importância.

É fundamental para toda a comunidade Surda, especialmente, nas escolas onde existem alunos Surdos e ou com os alunos incluídos no programa de educação, o diálogo que envolve o relacionamento do professor Surdo ou não-surdo com os alunos Surdos. Esse diálogo exige um processo sem fim e permanente de interação, onde na fronteira ou “cadeia” do diálogo exista e se desenvolva a expressividade pela visualidade dos “sinais”, assim como a sua linguagem cotidiana e sua vivência para com o mundo. Nele se encontra a relação e seu papel, assim como alunos Surdos, no papel do “outro” ou “sinalizante” (o conceito “falante” é mais voltado para a oralização, já que os Surdos sinalizam através das mãos) e o papel do professor não-surdo ou Surdo como “falante ou não-surdo ou sinalizante” e o seu diálogo transmitido contendo as informações e seus conteúdos, através da visualização, já que os alunos não podem

ouvir a própria voz e nem a voz do professor não-surdo. As enunciações contêm, sempre, algo “já-falado por alguém” e tudo o que existe na fronteira do diálogo deve ser transmitido de modo flexível, com nuances próprias, com a expressividade das emoções, expressão facial e corporal (assim como da entoação para os não-surdos). Existe também a “variabilidade do sentido da palavra” (BAKHTIN, apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.102) que não pode dar conta nele, já assim como a palavra ou “sinais” no caso dos Surdos, é muito mais expressivo com a sua semântica, morfologia, fonologia (ou quirema) e sintática que no diálogo, a relação é inexpressiva e oculta para os “olhares” dos não-surdos e dos Surdos também.

Esta “variabilidade do sentido da palavra” se faz presente no caso de sinais novos de acordo com o contexto apreendido ou do encontro dos Surdos. As variações dos sinais, no caso do surgimento de um sinal como o correspondente ao sinal de “tolerância”, se aparecer fora do ponto de articulação (uma das regras do parâmetro da Língua de Sinais) que usualmente é fixado na cabeça e agora pode ser fixado em qualquer ponto de articulação, assim como nas costas da mão, ou no rosto, ou na mesa para definir a “tolerância” para apontar os “outros” com desdém, com ironia, com desprezo, ou de zombaria. Assim, um sinal adquire outros significados, como que um código estabelecido por uma comunidade, uma espécie de signos flexíveis que mudam seu valor de acordo com a situação de uso. Esses sinais são de difícil percepção nos “olhares” dos falantes. Qualquer captação ou aquisição dos sinais (ou palavras) novos e criativos que aparecem sempre cotidianamente, assim como a visualização do mundo interno e externo.

A relação professor e aluno, através do diálogo não é difícil, mas quanto mais se conhece e se “compreende” os sinais, mais fácil se torna a relação entre ambos. Tem “sinais”, cujo valor semântico diferem dependendo do contexto, assim como todas as línguas. Como exemplo, cita-se o caso que ocorreu com um aluno do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, em 2002, com a diretora da instituição, durante a eleição para a Diretoria do INES. O intermediário foi o Intérprete de Língua de Sinais, que gerou muitos problemas e questionamento judiciário que perduram até hoje. Vamos ver o diálogo ocorrido entre eles:

(Aluno) – (em sinais): ...EU DESCOBRIR....DESCOBRIR....PAPEL DOCUMENTO....STIL (nome da Diretora) ESTAR-PESCOÇO/CABEÇA-CORTAR)⁸⁸

(Intérprete de LS) – “.....ele vai matar a Diretora”.

Neste momento, gerou-se uma interpretação errônea, cuja “fala” foi do Intérprete de língua de sinais, quando falou no microfone, não gravado, e que entendeu errado os “sinais” do aluno Surdo e a informação passada ao público. Houve murmúrios e confusões e o aluno Surdo percebendo as expressividades atípicas do público, questionou um outro aluno Surdo para saber o que tinha acontecido. Na hora, tentou explicar que ele não queria dizer aquilo, mas já foi tarde e esse foi expulso e está sendo julgado no tribunal até a presente data, sem resolução nenhuma entre ambos, sem qualquer possibilidade de reconciliação e retorno do estudante ao INES.

Como diz BAKHTIN, (apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.105), que

o que importa observar nesse pequeno fragmento é o movimento das tendências afetivo-volitivas, quer dizer, dos desejos, das necessidades, dos interesses e das emoções presentes nessa conversa. Portanto, a compreensão mútua de suas falas depende não apenas da relação afetivo-emocional que há entre os participantes do diálogo, mas de como essa relação acontece na entoação.

Nesses casos, muitos professores, mesmo com a parca fluência na língua de sinais, não conseguem captar a velocidade e expressividade, e igualmente, as expressões faciais e corporais, dos “sinais” dos “sinalizantes”. Somente, com a convivência diária e aceitação (o mais importante de todos) da sua língua, poderá entender e compreender mais, sem empecilho nenhum na profissão dos docentes.

A posição entre a relação e seu diálogo do professor e aluno, envolve o “contexto extra-verbal do enunciado que compreende três fatores, segundo BAKHTIN (apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.106)”:

⁸⁸ Tradução: “....eu descobri...descobri....as falcatruas no INES....a Diretora está perdida”

- 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do que é visível por eles no momento da interação verbal);
- 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e
- 3) a avaliação comum da situação sobre a qual os interlocutores se expressam.

Para isso, é necessário entender e seguir os três fatores para “compreender” o diálogo travado e sua enunciação, procurando sempre corrigir, passar informações, melhorar, criar situações engraçadas, com humor, “musicalizar os sinais”, trabalhar com a visualidade, observar as expressões faciais e corporais, os sinais da cultura, ter consciência da variabilidade dos sinais, uso dos adequados dos sinais nos níveis semânticos, fonéticos e sintáticos, e tudo o que no diálogo é possível de ser compreendido e, assim, possibilitar uma comunicação mais segura e inequívoca na relação dialógica entre professor e aluno Surdo.

Os três fatores expostos são importantes para saber ou entender “subjetivamente” o horizonte espacial comum dos interlocutores através do “ver” quando estão acompanhando a visualização dos sinais ou signos que representam seus sentidos. Cada signo ou sinais visuais têm seus significados e muitas vezes invisíveis que podem passar despercebidas pela expressividade, grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da enunciação e nuances dos seus sinais. Os sinais visuais não são apenas palavras por palavras (sinais por sinais) e sim um complexo semântico, sintático e fonético (quirema), pragmático com suas sutilezas dentro da comunicação. Também contam com as expressões faciais e corporais até nas posições dos braços, ombros, movimentos respiratórios, posição do peito (que vai para dentro ou para fora) e muitos outros, como se fosse a comunicação unificada em um signo ou sinal só. Um interlocutor, para expressar a sua comunicação e seus sinais, precisa mostrar tudo e como se fosse o corpo que já vem demonstrando a sua enunciação por outro interlocutor e vice-versa. Uma enunciação em sinais já vem carregada de emoções, cores, sensibilidades, empatias, visibilidades, orientações sociais distintas e pensamentos para serem comunicadas e entendidas. Basta outro interlocutor precisa ter a mesma sensibilidade, emoção, empatia, visibilidade, mesma posição social, atividade semiótica e pensamento para entender a mensagem que recebe com fluidez da comunicação sem empecilho ou confusão entre ambas. O espaço que nele ocorre é fundamental a

participação da “observação” com atenção para poder captar a mensagem através dos sinais visuais. Os sinais visuais não têm letras ou formas que podem ser percebidas através da escrita ou da fala (sons). É muito mais que isso, os signos visuais só podem ser captados, sentidos e compreendidos, como um “flash”, pelo pensamento e seu processamento visual. O segundo fator é o conhecimento da língua de sinais e dos signos visuais para poder compreender a situação entre partes. Cada interlocutor tem a sua “constituição social da consciência” (BAKHTIN, 2006) e sem compreensão não haverá diálogo e comunicação entre eles. Não é só o aprendizado de uma língua que vai envolver sua situação comunicativa, isso é muito mais, pois sabemos que a língua envolve a sua complexidade e por isso é necessário entrar e entender a sua situação, como no caso dos signos visuais, para poder compreender a subjetividade do interlocutor, através do seu “ver”.

O terceiro fator é avaliar em comum a situação dos sinais visuais sobre a qual os interlocutores se expressam. É importante, avaliar no momento da dificuldade encontrada para poder dissipar a confusão e desentendimento dentro da comunicação e do horizonte espacial que envolve os interlocutores. Diante da complexidade, é natural que se encontrem dificuldades da comunicação, como o “fio de telefone”, cujos interlocutores não podem “olhar” o outro lado, apenas escutando as suas vozes, é muitas vezes os interlocutores não sabem o que ocorre no outro lado da linha. Isso acontece com os interlocutores Surdos com os Surdos e não-Surdos com os Surdos, devido à complexidade da língua de sinais e seus sinais visuais carregadas dos nuances gramaticais, pragmáticas e semânticas, que ao momento, o tempo da captação varia de pessoa para pessoa, demorada ou com rapidez o seu processamento dos signos visuais em uma mensagem, como no exemplo da experiência da LABORIT (1994), Surda:

(...)Tive uma boa nota em francês e o professor me convidou para explicar o assunto aos alunos que não haviam compreendido. Fui ao quadro e comecei a exprimir na língua de sinais. No início de minha demonstração, o professor me deteve. Acusou-me de excesso de “facilidade” e exigiu que me exprimisse oralmente. Senti-me ridícula. Jamais tinha me sentido tão ridícula. Os alunos me olhavam rindo, não entendiam absolutamente nada do que eu tentava formular.

No fim do que me pareceu uma eternidade, parei de uma vez. Não somente estava infeliz, mas fiz todo mundo perder tempo. Pedi ao professor para ter “a grande delicadeza” de me conceder 5 minutos para fazer o mesmo raciocínio, mas dessa vez na língua de sinais. Convencido de que não tinha nível suficiente para conseguir o que

queria, persuadido de que minha língua era “inferior”, limitada, deixou-me fazer, provavelmente pensando que iria demonstrar a minha incapacidade. Os alunos, até eles, olhavam-me com olhos arredondados, brilhando de malícia, rindo. Habitualmente, entre nós, não nos exprimíamos com sinais a não ser para trapacear, ou no recreio, ou na rua. A pequena revolução que eu acabava de conseguir era importante. Iriam eles compreender o que não haviam compreendido oralmente quando explicado pelo professor?

“Escutaram-me” com bastante atenção; meu raciocínio foi claro, a explicação convincente, e os alunos ficaram satisfeitos. O professor ainda assim recusou-se a acreditar que eu havia explicado tão rapidamente e tão bem.

- Vocês compreenderam tudo?

O “sim” foi unânime. Ele duvidou ainda e pediu ironicamente a um aluno que viesse repetir aquilo que supostamente havia entendido. O aluno executou a tarefa, e o professor, surpreso, fez uma careta, e se refugiou em sua má-fé habitual. Continuou a aula oralmente, esquecendo-se do que acabava de acontecer.”

BAKHTIN (2006) destaca que, “*as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas*”, que a estrutura da linguagem e a organização da atividade mental estão ligadas na interação verbal. Assim, como as expressões faciais e corporais, que no momento dos “sinais” (a fala) já expressam a sua sintaxe, semântica e ideologia em saber que o mundo interior é expresso e fundamentado nas possibilidades de expressão, das características sociais e das subjetividades. A fala, assim como os sinais, e sua condição de comunicação, no caso da modalidade viso-gestual (já que sua aquisição ou o significado exterior vem através dos “olhos” e do ato de “ver”) e sua estruturação social varia de um caso para outro caso, devido a sua identidade diversificada, de acordo com o ambiente exterior onde adquiriu a língua materna ou de um ambiente em que foi ou se é criado. As condições de comunicação e sua estrutura social estão ligadas, porque na aquisição dos primeiros sinais, os significados começam a se constituírem a partir de um conceito visual. A sua construção subjetiva parte através do contato com os outros sinais visuais e começa a formar a expressão, os sentidos, os conceitos visuais relacionados à atividade mental, como diz BAKHTIN (apud JOBIM E SOUZA, 1994, p.112):

é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação; não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo exterior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e às suas orientações possíveis.

Para adaptar-se à ausência do som, os olhos procuram captar as expressões visuais, no caso da “expressão semiótica” (semiótica porque constituída de signos) que tem seus significados e nuances facilmente compreensíveis para os Surdos por causa do impacto e dos movimentos ou das imagens e dos seus conteúdos “silenciosos”. Qualquer movimento ou nuances das imagens geram inúmeros significados e cabem a nós, os Surdos, descobrirmos quais os significados que aquilo quer significar e sua forma de interpretar. Podemos estar errados, mas é a nossa forma de conceber aquilo que nós pensamos ou interpretamos de acordo com a nossa vivência social. Algumas imagens podem ser exploradas, tais como:

- as fotos e outdoor (a sua imagem visual, as cores, os desenhos, as imagens, as palavras);
- as leituras em letramento em todos os campos;
- as revistas em quadrinhos (as suas expressões corporais que são excelentes para os exercícios mentais dos Surdos para decifrar os seus significados);
- as propagandas (que são ótimos veículos de marketing e que fazem refletir o seu valor da imagem, por exemplo: da casa, da mansão, da piscina, em contraste com o mundo exterior em que vivemos);
- os filmes não legendados que são altamente frutíferos e perspicazes em auxiliar na atenção e no exercício de captação da mensagem. Por exemplo, os filmes de dramas, ficção ou outro gênero, possuem muitas expressões faciais, direção de olhares, sutilezas que são percebidas visualmente pelo Surdo. Um movimento, um passo para trás, uma expressão de espanto, podem denunciar várias coisas que esse é apto a discernir, mesmo sem informações sonoras. Os olhos dos personagens sempre têm o seu significado especial e querem denunciar o outro que está fugindo ou sentindo o calafrio de um vento que passa, ou o guarda fica com medo do ladrão passar para frente e matar. As nossas adaptações se modelam e são orientadas de acordo com a “expressão semiótica” onde as imagens são vistas todos os dias, como o cego desenvolve a sua audição na necessidade de se adaptar a ausência de visão.

A consciência de que o significado visual difere, em seu processamento, do significado oral abre a possibilidade de se descobrir as diferenças e contradições no diálogo,

submetido às pressões sociais com os ouvintes. A diferença começa a ser experimentada e transformada em uma ideologia, devido a diferença cultural e a imposição da homogeneidade e uso artificial da fala (no caso da oralização para se igualar com o mesmo modelo dos não-Surdos, apesar da voz continuar distoante). A ideologia surge da experimentação e das experiências vivenciais de um indivíduo ou de um grupo.

Nem todos os Surdos, dependendo do seu ambiente exterior ou de contato com os mesmos grupos, têm o seu grau de consciência de que são Surdos, devido a homogeneidade e as pressões sociais dos não-surdos, mas começam a ter consciência quase tardiamente da importância do seu papel. É no encontro com o “outro” (BAKHTIN, 2006) e na interação com o seu semelhante que ele desenvolverá um “grau de orientação social” que despertará sua consciência lingüística e de identidade. O mesmo acontece com a escola onde os professores usuários de LS ou professores Surdos, com a formação homogênea das universidades, tem seus vários níveis de grau de consciência para com a língua e seus contextos visuais, onde encontram suas dificuldades de ensinar a língua materna aos Surdos, devido o desconhecimento total do valor semiótico dos sinais, como no caso do exercício visual, material pedagógico, e na relação cotidiana na experiência dos sinais.

As sugestões para melhor capacitar a prática visual para adquirir todos os elementos, utiliza-se os recursos materiais e humanos antes de usar a língua de sinais no ensino na sala de aula:

- a) Assistir o filme sem legenda e sem áudio. Capte todas as informações e depois traduza todas as informações que passam neste filme;
- b) Convidar seu colega para sentar a sua frente, sem que ele/ela veja. O ocupante que ficará em frente do seu colega verá um filme, igualmente, sem legenda e sem áudio e traduzirá para ele/ela em língua de sinais, em 5 minutos. Depois, pergunte ao seu colega relatar o que entendeu você.
- c) Escolha um elemento com traços simples até o mais difícil e complexo, traduzir em língua de sinais, usando as formas, texturas, cores existentes;

- d) Assistir qualquer filme, captando qualquer imagem e depois traduza em língua de sinais para seus colegas Surdos, sem soletrar o nome desse elemento, fazendo-os para que ele possa entender o tipo de elemento;
- e) Visualizar os elementos da botânica, da ciência, da agronomia, da ecologia, da astronomia, de física, de química, e tudo o que interessa em qualquer disciplina. Visualize todos os elementos e processe mentalmente a sua forma, movimento, textura, cores, e todas as características e detalhes que os envolvem e traduza para seus colegas não-surdos e Surdos.
- f) Treine sempre a datilologia, soletrando qualquer palavra ou frase, nas duas mãos. Comece com o lado direito, soletrando em ritmo lento até mais rápido e depois, troque para o lado esquerdo, fazendo com o mesmo ritmo;
- g) Observe no espelho, faça a datilologia sem olhar nas mãos, observando sempre com os seus “olhos”. E depois faça com os seus colegas;
- h) Filme e grave você usando os sinais, traduzindo qualquer coisa, e depois faça sua auto-avaliação;
- i) Pedir os Surdos para contar uma estória, filmar e interpretar visualmente, sempre anotando o contexto em sinais quando aparecer dúvida.

Estas são as técnicas da visualidade e sua perspectiva visual que podem ser apreendidas com o tempo, assim como todas as línguas do mundo. Essa constituição social da consciência, subjetividade e desenvolvimento da visualidade está relacionada a cinco tipos de mediação semiótica:

1) ao contato inicial da LS como língua materna (não quero dizer que a língua materna seja no caso da língua aprendida em casa e sim com o contato com a língua de sinais dos Surdos, no caso do sujeito Surdo.)

2) à exposição cotidiana a signos visuais, como imagem nos filmes, revistas em quadrinhos, livros com desenhos, propaganda, etc.

3) à reflexão teórica e prática das exposições semióticas. Refletir o seu conceito e suas significações e sentidos para com este signo, por exemplo: rosa vermelha, que pode ser definida em vários sentidos, a cor, o nome da flor ou da pessoa, a mudança sintática (rosinha

vermelhinha), a mudança semântica (A Rosa vermelha) que pode ser definida como pessoa que sempre usa a saia vermelha, e vários outros.

4) À formação ideológica e sua reflexão: vermelha pode ter outros significados, que pode ser a cor do comunismo, da cor do time de futebol, do sangue, da beleza do batom, da forma que ela expressa, da cor marcante ou insignificante. No caso dos sinais, também carrega a sua ideologia e do poder do prestígio dos sinais para significar o seu sentido.

5) Ao fato de analisar a diferenciação da língua portuguesa com a LS.

A interação é um dos pontos mais importante para qualquer relação social existente entre as duas comunidades.

Os sinais, as interações sociais, assim como a relação do sujeito com o outro sujeito e seu “olhar” sobre a diferença que se deu à luz do positivismo europeu atrapalhou muito a construção da subjetividade dos Surdos, por utilizarem a sua comunicação com base na ideologia da oralização e na escrita impedindo os Surdos a expressarem suas convicções e lutas pela emancipação das diferenças sociais. Todo processo de enunciação relacionado a esta situação está e sempre foi desprezado, anulado, para ser homogeneizado pela ideologia dos não-Surdos. Os Surdos defendem e sempre defenderam a LS e sua cultura como uma “ideologia do cotidiano” para expressar a luta contra a homogeneidade e defesa dos sinais e cultura. Os sinais, os signos visuais, as “expressões semióticas”, e “ideologia do cotidiano”⁸⁹ numa interação dialética constante de acordo com o mundo exterior que nos “molda” a identidade e o conhecimento do “diálogo já tido”, “já falado por alguém”, “elucidado”, “articulado” e significativo à formação de consciência carregada de identidade cultural, da diferença social, marcadas pelos signos visuais.

Sabemos que sem o fluxo da interação verbal, nos casos dos sinais e signos visuais, da qual vamos citar os casos: o encontro de não-surdos com outro não-surdos, ambos

⁸⁹ A ideologia do cotidiano expressa-se por meio de cada um de nossos atos, gestos ou sinais, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, política, narrativa, etc) se transbordam no seu próprio discurso.

usuários de língua de sinais; eles passam a oralizar em vez de sinalizar. O Surdo quando está inserido no meio não encontrará seus significados de acordo com o contexto, e passará a ter dificuldade de entender o significado e contexto exterior. Tendo em vista da interiorização que já estava carregado de significados vazios e únicos pela homogeneidade da palavra, da oralização, do som imperceptível e das omissões dos sinais provocados pelos usuários de LS.

“O diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida” (BAKHTIN, 2006) e isto situa culturalmente a expressividade do simbólico-ideológico de uma comunidade, no caso dos “diálogos” visuais dos Surdos.

Ideologicamente, todo “saber” e a sua relação tem muito a ver com o “poder-saber” (FOUCAULT, 2004, p.27), pois aquele que “detém” conhecimento, geralmente usa disso para estar numa posição superior. No entanto, essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir do conhecimento de um sujeito, pois cada um é livre ou não em relação ao sistema do poder. É preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece os signos e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas “transformações históricas”. É por isso, que, de acordo com Bakhtin, o sujeito Surdo se adquire ou se assimila através da “interação verbal”, realizada através da “enunciação ou das enunciações” e sua construção na subjetividade, como produto de um conhecimento e de poder, as suas modalidades do conhecimento e dos signos do conhecimento. A própria enunciação já vem carregada de uma ideologia, do poder “camuflado”, dos signos visuais, com suas estruturas, expressivas, sutis, impregnada das tendências afetivo-volitivas que na relação entre dois interlocutores se formam em um único signo da relação.

As questões acima citadas esclarecem pontos importantes da minha perspectiva dos aspectos da visualidade na educação de Surdos e das relações implicadas no processo de ensinar e aprender e que mostram que esse processo é mais amplo do que o do ensino da língua de sinais brasileira, ainda que esta se faça imprescindível.

Uma outra sugestão importante que se destaca nesta tese é a que está baseada no fato de que as línguas de sinais deixaram de ser tratadas como um conjunto de símbolos visual-manuais desarticulados e passaram a ser concebidas como "*uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua*" (BEHARES, apud LODI, 1993, p. 43).

4.3 PROPOSTA DE MUDANÇA SEGUNDO OS PARADIGMAS DA VISUALIDADE

A proposta que ora apresento está imbricada com todas as evidências historicamente construídas de que há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações lingüísticas e também da visão fonocêntrica. Por isso, coloco neste trabalho um o novo conceito que se refere ao termo Classificador, o de DESCRIÇÃO IMAGÉTICA, em todos os sistemas de classificação, passando a caracterizá-los como sistemas visuais. O objetivo é utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverão ser aplicados com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual.

A comunicação visual é o ato ou efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados da língua de sinais e sua linguagem, assim como os fonemas da linguagem escrita, falada, sinais, signos ou símbolos, ou de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou virtual.

4.3.1 Os Fatores da mudança da denominação “Classificação” ou “Classificador” e outras denominações para Descrição Imagética.

Um dos pontos importantes deste trabalho de tese é mostrar as propostas de mudanças destas denominações, porque as denominações atuais estão mais atreladas ao estruturalismo e formalismo lingüístico, ou os seus domínios estão mais exercidos em suas estruturas lingüísticas, ao fonema (e sua fonologia), morfema, sintaxe e outros da língua oral⁹⁰ ou falada⁹¹ com seu *status* lingüístico próprio e não pelos parâmetros da visualidade.

De acordo com o pensamento do autor Owen Wrigley, da “Política da Surdez” (manuscrito traduzido, p.164) que afirma que “...entre os teóricos que assumem que o som é central a linguagem ou que o som se insinua na estrutura essencial da linguagem – na verdade, esse conhecimento sem o som não é possível”. Quer dizer que os teóricos preocuparam-se com as regras lingüísticas e, ao mesmo tempo, desconhecem o “conhecimento sem o som”, no caso da visualidade da língua de sinais.

Segundo o ponto de vista escolhido, os teóricos do campo lingüístico, no caso do estudo da Língua de Sinais, a não ser de William Stokoe que defende o fonema do som na sua denominação como “quirema” (cheremas, do grego cheir, mão) como constituição da unidade elementar visual da língua de sinais. Os teóricos, apesar da pesquisa digna de louvor, abriram seus caminhos na criação de um conjunto dos elementos que constituíram a composição das suas características, mas não conseguem descrever a expressividade da língua de sinais, apesar da dificuldade e sua constante metodologia para chegar a esta descrição⁹². Não são suficientes os elementos ou os sinais básicos, que até podem ajudar a transcrição, mas apenas juntam-se a outros sinais vão formando uma gramática. A essência da visualização difere da escrita, devido a modalidade visual-espacial. A modalidade viso-espacial não pode ser copiada ou transcrita e passada para o papel pela variedade dos conceitos e dos seus processos visuais e mentais.

⁹⁰ radical do latim. os,oris “boca; linguagem, língua, idioma; rosto, fisionomia; abertura, orifício”

⁹¹ faculdade que tem o homem de expressar suas idéias, emoções e experiências, e de se comunicar por meio de palavras (signos verbais da linguagem articulada); antepositivo, do verbo latim for,fáris,fátus sum,fári (dep.) “falar, ter a faculdade e o uso da fala, dizer, explicar, confessar, declarar”. Na palavra “articulada”, em latim articùlo,ás,ávi,átum,áre “dar articulações, separar, dividir, articular, pronunciar distintamente” (grifo meu)

⁹² Em latim, describo, derivacao de scribère “escrever” significa “escrever segundo um modelo, copiar, transcrever, marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever”.

Sabemos que a língua de sinais consiste em cinco parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimentos, orientação e expressão facial-corporal, que só poderão ser aplicados e interpretados em caráter visual com a criação de uma metodologia específica para descrever visualmente. Até me faz acreditar que num futuro bem próximo, a língua de sinais pode ser padronizada no espaço através de gravação de vídeo e filmagem, segundo a teoria de Wrigley: “...as coisas visuais tendem a ser padronizadas no espaço...” (manuscrito traduzido, p.166). Com o crescente reconhecimento da língua de sinais como imagem visual, ficaria mais fácil traduzir visualmente em vez de passá-la para o papel, na tentativa de materializar a imagem que não é estática, mas é regida pelas nuances do movimento e ação.

Os pontos acima descritos são alguns dos principais obstáculos à escolarização do sujeito Surdo e que denunciam a pouca importância aos estudos dos aspectos da visualidade na educação de Surdos ou pedagogia para escolarização de sujeitos Surdos, fato registrado no Brasil e também em outros países. Os aspectos da visualidade na educação de Surdos é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

No contexto lingüístico, houve também a existência de pesquisadores que mostraram seus trabalhos e estes não foram reconhecidos devido a diferença da língua e da pouca divulgação dos trabalhos no exterior, das quais podemos enumerar de acordo com CUXAC (1985, 1996, 2000) que orientam estes temas como objeto de estudo especificado, que são:

1) o retorno do referente, em parte excluído da lingüística estrutural, segundo duas pesquisas distintas:

- a prototypicalidade das categorizações (ROSCH, 1978, apud CUXAC, 2001),
- a iconicidade diagramática em sintaxe das línguas orais (SEILER, 1983; HAIMAN, 1985, apud CUXAC, 2001);

2) a hipótese de uma ancoragem prático-perceptiva da linguagem, na dominância:

- viso-espacial (LANGACKER, 1987, 1991; DESCLÉS, 1991, apud CUXAC, 2001),

- visuo-espacial e proprioceptivo (TALMY, 1983, apud CUXAC, 2001)
- actanciais e morfodinâmica (THOM, 1972, 1980; WIDGEN, 1982; PETITOT, 1985, 1991, apud CUXAC, 2001),
- corpus e fonte de metaforizações conceituais (LAKOFF & JOHNSON, 1985; LAKOFF, 1997, apud CUXAC, 2001).

Cuxac postula que todos os elementos lingüísticos precursores da teoria estruturalista, em vez de afirmar, passaram a desprezar as teorias acima mencionadas tendo em vista a problemática do reconhecimento da língua de sinais e da “*absoluta especificidade das estruturas formais da faculdade das gramáticas gerativas*” (p. 2).

Ao mesmo tempo, algumas pesquisas passaram a suprimir a ausência destas pesquisas e documentaram a existência da construção do sentido ou signo que pode esclarecer a comunicação verbal, das quais são:

- 1) COSNIER & BROSSARD, 1984 (apud CUXAC, 2001), com o título “A nebulosa da comunicação não-verbal” que é um inventário de trabalhos pioneiros nesse domínio, além de uma proposição de um modelo de integração do não-verbal nos fatos lingüísticos, em particular, os sub-dominios da gestualidade conversacional;
- 2) CALBRIS & PORCHER, 1989 (apud CUXAC, 2001), da fonética da gestualidade;
- 3) FÓNAGY, 1983; GUAÏTELLA, 1991 (apud CUXAC, 2001), do estudo das co-articulações profundas entre gestos vocais, faciais e corporais;
- 4) grupo M μ , 1992 (apud CUXAC, 2001), do campo da semiótica da imagem;
- 5) PAIVIO, 1986; KOSSLYN, 1980; DENIS, 1989 (apud CUXAC, 2001), das pesquisas sobre as representações relevantes do universo psíquico da imagética em psicologia cognitiva.

Estas questões discutem a dominância das teorias da comunicação não-verbal e nos remete ao que está subjacente à competência comunicativa do ser humano. Assim, a língua de sinais e suas delimitações sobre a teoria não-verbal estão inseridas no contexto da mesma língua, tendo em vista que a modalidade viso-gestual-espacial é específica e que muitos de seus

recursos visuais foram despercebidos pelos olhares dos próprios sujeitos Surdos. Como esses recursos não foram explorados, dando prioridade aqueles signos lexicais e sua falha classificação. Portanto, isso exige um novo panorama ou um novo campo de estudo para descrever os signos que não foram percebidos.

Partimos do pressuposto que o uso da denominação classificador ou classificadores ou classificação manual (como um dos recursos gramaticais) poderá provocar o desaparecimento da visualidade e da imagem da Língua de Sinais, tornando a imagem em um “texto fixo”. Essa denominação estanque parece não dar conta de todos os recursos visuais da Língua de Sinais, pois parece estar atrelada a um estruturalismo restritivo e que coloca a iconicidade, a complexidade do signo imagético tudo dentro da estrutura lingüística quando deveria considerar o seu uso, seu contexto de uso, e a possibilidade de representar um conhecimento de mundo Surdo visual e parcialmente próximo aos referentes que descrevem. Por que dar tanta importância em torno disso, destas denominações e sua gramática? Se a imagem visual é importante, porque não podemos trocar a denominação de acordo com a visualidade da Língua de Sinais? As respostas a essas perguntas constarão mais minuciosamente no capítulo sobre descrição imagética. Mas adiantamos que a comunidade Surda entende e compreende que a denominação nada mais é do que um dos artefatos do sistema regulador e de controle. É de fato o mecanismo regulador e de controle por meio de categorização da imagem para o desenvolvimento da pesquisa. É uma forma de categorização das entidades para comparar ou diferenciar entre eles, objetivando a apreensão de conhecimento e de ser entendido. Mas o perigo é que a categorização pode situar a imagem em um sistema de mecanização que simplifica a parte ou o todo de uma imagem, tornando em um “texto fixo” para denominação dos sinais, como aconteceu no passado, no tempo do Abade l'Épée, da Comunicação Total, até hoje.

Se, por essa razão, fosse possível teorizar um modelo unificado e alternativo, seguindo os mecanismos do estruturalismo se faz necessário criar um novo plano epistemológico, cujo conhecimento da heterogeneidade desse conjunto seja sensível à visualidade. Consideramos não ser mais possível aprofundar a questão da linguagem e das línguas segundo modelos lingüísticos do sistema estruturalista que exclui a *parole* de sua descrição, como explica a comparação das duas línguas: “*estruturas formais das línguas de sinais = estruturas formais das*

línguas orais” no quadro dos modelos lingüísticos estruturalistas dominantes (BLONDEL & TULLER, 2000, apud, CUXAC, 2001), e também a rejeição e estigmatização da língua de sinais, pelo fato de possuir características icônicas (OLÉRON, 1983, apud, CUXAC, 2001).

Sabemos que a visualidade, implícita na modalidade viso-gestual-espacial, tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal / não-verbal e semântico-sintático (CUXAC, 2001). Isso está presente em todos os enunciados pragmático-conversacionais, narrativas, poética e até mesmo nas análises da área de sociolingüística.

Com o apoio das pesquisas acima mencionadas, as questões da arbitrariedade e características icônicas passam a ser aceitas pelos acadêmicos e pesquisadores inseridas num âmbito mais abrangente como a convencionalidade do signo lingüístico. Como bem indaga Cuxac se “*o arbitrário radical saussureano é necessariamente associado à não-iconicidade das unidades lingüísticas ou mesmo não considera as aptidões especificamente humanas ao “meta”?*” (1996), defendemos que a iconicidade e a arbitrariedade sempre existiram na língua de sinais da comunidade Surda e é impossível separar ou excluir as características próprias e geradas dentro da percepção cognitiva dos sujeitos Surdos. A percepção visual cria novo signo de acordo com o mundo que se vê.

No que se refere à representação do “ver” lingüístico na Língua de Sinais Brasileira e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotsky, que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptivas e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está preñado de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constitui pela visualidade, diferenciando-se, da forma marcada, do sujeito não-surdo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade.

A imagem e sua expressão visual ainda é um objeto que pode ser apreendido e filmado em vez de categorizar cada estrutura. As crianças Surdas e adultos Surdos criam diariamente suas expressões que são vistas, ao vivo, diferentemente da língua de sinais brasileira utilizada na sala de aula e do uso mecânico da língua de sinais pelos sujeitos não-surdos e ou intérpretes de língua de sinais brasileira.

A apreensão da imagem por meio de filmagem é um dos componentes documentais como “texto visual”, pois as representações fixadas num papel tolhem as expressões da imagem, mesmo nos pequenos até os grandes detalhes.

A língua de sinais, como diz BEHARES, (apud LODI, 1993, p.43), é uma estrutura multiarticulada e multinivelada que respeita os mesmos princípios gerais da organização como qualquer outra língua. Ela tem que ser preservada e não pode ser dividida em elementos básicos ou elementares, transformando-os em elementos classificatórios. A visualidade, na sua totalidade, tem suas funções que poderão obter os mesmos processos que poderão alcançar o seu *status* lingüístico reconhecido e comprovado. (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43)

O próprio Wrigley (manuscrito reproduzido), na citação da página 92, reconhece que a visualidade tem “*novas formas de compreender as profundidades dos dados*” que são os signos visuais criados por meio de percepção visual, impossível de serem descartados.

4.3.2 A “Descrição Imagética” da Língua de Sinais e Línguas de Sinais Primárias

A proposta que ora é exposta se justifica pelas inúmeras razões apresentadas nos capítulos anteriores. São questionamentos e experiências vividas pelas várias pessoas que estão na perspectiva de ensino de uma língua visual e imagética, especialmente, os professores e usuários de língua de sinais traduzindo aspectos da visualidade dos surdos. Sob esse prisma, houve a possibilidade de que a língua de sinais se tornasse o objeto de estudo lingüístico de uma

perspectiva teórica levando em consideração suas propriedades bidimensional, tridimensional e até quadridimensional. Faz-se necessário lembrar que a língua de sinais, como língua natural é adquirida pela comunidade Surda, possui muitos recursos visuais vastos e profundos, diferentemente do modelo acústico-auditivo das línguas orais. Além disso, a natureza bidimensional, tridimensional e até quadridimensional e seu canal viso-gestual-espacial criam novos tipos de estruturas, chamados de classificadores nas pesquisas com base lingüística, e estas estruturas estão sempre atreladas a novos conceitos e descrições imagéticas diferentemente da língua oral. Em consequência disso, introduzem novo fundamento na interface cognitivo-semântico, cuja metodologia é mais atrelada à observação e descrição do que propriamente ao signo lingüístico.

4.3.3 Iconicização da Experiência dos Sujeitos Surdos Isolados.

Seguindo as linhas de discussão de BHABHA (1998), a respeito do signo, e por este signo ser mutável e conseqüentemente por ser signo visual e está em constante contato com a Comunidade Surda no processo histórico é sincrônico com relação à dominação e tem significação diacrônica, pela mudança de signos. Também efetiva o processo de agrupamento de sinalizantes e de apoderamento de sinais, salienta as diferenças de discurso e delimita entre eles a diferença cultural e identitária. Essa diferença influencia a demanda das múltiplas identidades Surdas (PERLIN, 1999) e seus significados. A relação entre eles, com uma situação nova, afeta outra significação e outro valor do signo. As diferenças dos signos vão sendo implantadas de acordo com a evolução da língua e da visualidade, no contato e no uso lingüístico.

A apreensão dos signos visuais depende de vários fatores: ambiente familiar, local de origem, contato com Surdos adultos, local urbano, pré-lingual antes da escolarização, pós-lingual depois da escolarização, das quais podemos resumir um pouco:

- 1) As crianças Surdas nascidas em ambiente não-surdo não são beneficiadas pela língua de onde pertencem. As capacidades intelectuais, dependendo do caso, podem ser atrasadas ou mais desenvolvidas, na base do incentivo e da aceitação da família e do ingresso depois nas escolas. O processo da aquisição pode surgir fragmentado ou não, dependendo do estímulo dado a elas. Neste tempo, o signo visual é mais demorado para se apreendido, pois as famílias estão mais preocupadas com o treinamento do fono-articulatório para se comunicar com o meio ambiente familiar. As crianças, antes do ingresso das escolas inclusivas ou não, tentam e criam a sua comunicação com o seu ambiente através de gestos (GOLDIN-MEADOW, 1991). Se a família (em maior parte da dificuldade de articular outras palavras novas e do uso da linguagem adulta) reutiliza os sinais da criança Surda, um sinal “doméstico” se instala, bastante semelhante formalmente aos léxicos observados por Yau nos adultos Surdos isolados;
- 2) As crianças Surdas nascidas em ambiente visual são beneficiadas pela língua à que pertencem. As capacidades intelectuais e processo de aquisição da língua se condizem perfeitamente sem prejuízo nenhum. Neste tempo, o signo visual é apreendido em grande velocidade devido a sutileza dos movimentos, dos manejos manuais, da exposição visual que coadunam com a visualidade da imagem e seus inúmeros significados;
- 3) Os Surdos adultos e isolados nas principais cidades, e mesmo encontrados em bairros distantes da mesma capital (por estigmatização e ausência da informação da parte da família) criam os próprios signos, conforme a pesquisa realizada por YAU (1992) e SOUZA-FUSELLIER (1999, apud CUXAC, 2001) que mostram os numerosos dados sobre a constituição dos Sujeitos Surdos adultos e isolados:
 - que os léxicos criados por esses locutores sofrem a influência das culturas circundantes;
 - que no que diz respeito aos sinais que retornam aos mesmos referentes estáveis, as suas formas significantes são fortemente semelhantes de um indivíduo ao outro.

Esses sinais “domésticos” ou gestos lexicais ou léxicos gestuais mostram que estão categorizando de acordo com a sua percepção visual com a finalidade de estabilizar o seu conceito pré-lingüístico. Como diz, na sua grande multiplicidade e enfocando nesta tese o signo

visual ou os signos gestuais em especial, CORREA (2007) comenta que, “*os signos gestuais são complementares ao código verbal quando:*

- 1 - os signos gestuais substituem alguns signos verbais;*
- 2 - um signo gestual acrescenta informação ao código verbal;*
- 3 - um signo gestual reforça a informação transmitida verbalmente;*
- 4 - ambos, signo verbal e gestual contribuem para um mesmo propósito comunicativo.*

A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito Surdo com o mundo mediada pelo signo, supõe que o sujeito vá além de um contato imediato e direto com aquilo que se chama de estímulo ou da visualização icônica atendo-se ao exercício dos órgãos dos sentidos que registram sensações, limitando-se as mesmas sem chegar ao nível da interpretação. Como os signos são sempre unidades convencionadas culturalmente, toda mediação semiótica está carregada de nuances sociais e culturais. Assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo. Assim, a mediação semiótica se realiza numa dimensão singular e social ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico, o da ação mediada segundo VYGOTSKY (1991, p.130). Estas considerações permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, onde as experiências intersíquicas (sujeitos em relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em sua singularidade), processo no qual a mediação semiótica é fundamental (VYGOTSKY, 1995, p.150).

No caso dos Surdos isolados, a forte semelhança das formas gestuais mostram que um processo de iconicização da experiência foi levado a efeito e que esse processo funda-se na descrição de contornos de formas e/ou da retomada gestual icônica das formas destacadas de referências categorizadas.

YAU (1992) e SOUZA-FUSELLIER (1999), apud CUXAC, 2001, colocam duas observações sobre a constituição dos signos visuais no pré-lingüísticos:

- o fato de estas conceitualizações serem postas em sinais reforça certamente a estabilidade;

- a forma destes sinais se diferencia conforme retornam entidades referencialmente estáveis, ou mesmo aos acontecimentos que as concernem. Com efeito, as primeiras são devolvidas quer por sinais que especificam uma forma ou um contorno de forma, quer por combinações gestuais que associam descrição de contorno de forma e ação freqüentemente associada a esta forma, enquanto que os segundo recorrem apenas à imitações de ações. Essa diferenciação icônica entre coisas e processos, argumenta fortemente em prol de um dado cognitivo pré-linguístico, ponto de ancoragem da oposição verbo-nominal.

O processo da percepção visual e da mediação semiótica constitui o sujeito Surdo mais profundo analisador (dependendo da identidade de cada sujeito Surdo) em qualquer imagem em sua volta e até mesmo o processo comunicativo com outros sujeitos Surdos de outros países. Podemos apresentar os fatos de como estes sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu “ser”. O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa. Como disse LABORITT (1997, p.15) falando de sua experiência visual:

Os acontecimentos, ou melhor, as situações, as cenas, pois tudo era visual, vivi tudo isso como uma situação única, aquela do agora. Tentando reunir o quebra-cabeças de minha primeira infância para escrever, não encontrei mais do que imagens.

Ou quando se remete à construção imagética em relação ao barulho dos sons e do silêncio que são formulados mentalmente pelos sujeitos Surdos: *“Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto ou branco.* (idem, p.19)”

Ou ainda: *“Os barulhos dos que escutam são também imagens para mim, sensações. A onda que rola sobre a praia, calma e doce, é uma sensação de serenidade, de tranqüilidade”.* (idem, p.19)

Portanto, a mediação semiótica é muito importante para entendermos os aspectos da visualidade dos surdos porque tudo se realiza em qualquer dimensão, mesmo no

singular até na complexidade ao mesmo tempo. Com o mundo visual, cujo símbolo está sempre em qualquer lugar, em todos os instantes, no abrir dos olhos de manhã até o fechar dos olhos ao dormir, cada imagem vai delineando, construindo até firmar a representatividade do seu mundo sem “som”.

4.3.4 Bifurcação das Perspectivas nas Línguas de Sinais: o exemplo da Língua de Sinais Francesa e sua Confluência com a Língua de Sinais Brasileira.

De acordo com a hipótese de Cuxac

a bifurcação, já iniciada nas línguas das micro-comunidades de Surdos, culminou nas línguas dos sinais a uma longa história institucional, conforme essa iconicização primeiro vai pôr-se ao serviço de uma finalidade iconicizadora ou não.

Como aconteceu nos séculos XVI, quando a comunidade Surda francesa, como escreve Diderot, já havia existido antes da criação da primeira escola e atual instituto de jovens Surdos de Paris, cuja experiência foi calcada na iconicidade. O mesmo aconteceu com a Língua de Sinais Brasileira no Brasil. Antes mesmo de a Língua de Sinais Francesa ter chegado com seus sinais lexicalizados, é bem provável que toda uma comunicação icônica já existisse. Aconteceu, então, uma bifurcação entre os signos estabilizados da Língua de Sinais Francesa com a perspectiva icônica empregada pela comunidade Surda brasileira. A língua de sinais brasileira evoluiu e, atualmente, poucos sinais lexicalizados se assemelham nas duas línguas, porém, as descrições imagéticas podem equivaler em seu conteúdo comunicativo como os dois exemplos que serão expostos nas páginas 187 a 188.

Todas as línguas de sinais possuem duas perspectivas, uma lexical e outra icônica. Além disso, elas se entrecruzam umas às outras quando em contato, tanto com outras línguas de sinais como com gestos da língua oral. Para citar um exemplo, tomemos a língua oral

italiana. Um gesto demonstra a pergunta interrogativa “como?” e os sujeitos Surdos acabam incorporando o gesto “como” no rol da gestualidade, devido a expressão corporal, ou imitação corporal, ou de imitação de vozes em prosódia. Mesmo sem escutar, os sujeitos Surdos acabam decifrando o significado e incorporam na sua essência comunicativa. Isso exige demanda de pesquisa que por ora não vou aprofundar. No conceito “como” por meio de imitação ou de mostrar o seu conceito, independentemente, de como se fala, ou das suas ações, está sempre ativado no seu processo comunicativo.

Este processo e seu traço estrutural, na perspectiva icônica, se denominam de “transferência” (CUXAC, 1985) que *“trata de operações cognitivas que permitem transferir, anamorfando-as ligeiramente, experiências reais ou imaginárias no universo discursivo tridimensional chamado espaço de sinalização (o espaço de realização das mensagens)”*.

As estruturas icônicas possuem duas atividades distintas:

- Específica – os sinais estão mais presentes dentro das narrações, com a finalidade de construir as suas referências visuais: narrativas de vida, narrativas romanescas, narrativas de filmes, contos, histórias engraçadas, etc.;
- Geral – os sinais estão mais presentes nos espaços para dar referência espacial, como: localização e deslocamento de objetos visuais em relação a marcadores fixos, relações inteiras, descrições de lugares, etc..

4.3.4.1 Atividade de Estrutura Icônica

Antes das experiências visuais, reais ou imaginárias serem incorporadas no universo de discurso bidimensional, tridimensional ou quadridimensional, estas estruturas permitem representar de acordo com a dimensão ou formas, parcial ou global, de lugares, de objetos, ou ainda personagens. Os gestos e os signos visuais são compostos sem categorizar uns aos outros, porque todas as estruturas se bifurcam uns aos outros. Estes signos visuais que ora apresento servem para figurar estas dimensões ou estas formas no espaço de sinalização que são:

- 1) de uma configuração da mão (ou mãos) que indica uma forma básica, como ex:

Configuração de Mão - CM 60⁹³ em uma mão, assim. Este pode não dar um significado, mas em outros signos imagéticos, pode dar um significado dependendo do contexto cultural, assim, como: arranhar com os dedos, ou na ação de pegar algum signo. Se tiver um signo imagético isolado não tem significado visual.

A configuração de mão não se constrói sozinha. Precisa de um recurso que possa adicionar a expressão como ponto de partida para descrever a imagem: olhar do narrador do sujeito Surdo. E depois, dependendo do movimento, o “olhar” se desdobra seguindo com o movimento de uma ou das duas mãos. Este movimento já especifica, do início ao final, descreve e esta descrição dá o valor da forma ou de movimento que andam juntos. O papel do olhar e dos movimentos dos lábios, da expressão facial são muitos importantes: neles se mostra o “termômetro” em cada medida dos sinais ou dos gestos, para dar sentido ou dar o valor de tamanho ou de forma. As representações, associando com as expressões faciais do narrador ou sujeito Surdo completa e acaba qualificando o signo visual em sinal.

- 2) de um movimento e uma orientação da mão (ou das duas mãos) que significa o desdobramento desta forma no espaço, como mostra o exemplo: Quando se juntam as duas mãos e em movimento no espaço-visual pode dar um significado visual e este signo imagético se transforma em um sinal visual, como por exemplo: bola (ver página 107).

O movimento das mãos que impulsiona o movimento e ou desdobramento do mesmo, dando sentido espacial, não temporal - da forma no espaço (diminuindo-se, aumentando-se, estrangulando-se, terminando-se em ponto, sinuoso, plano, circular, vertical, horizontal e posicionamento desta dimensão, etc. Que pode ser discreta ou aberta.

- 3) de um lugar (ou locação) que pode ser:

- a) um lugar do corpo do locutor,
- b) o espaço neutro situado na frente dele,
- c) um sinal do léxico padrão previamente emitido,

⁹³ Para numerar de acordo com a Configuração de Mãos da LSBVÍdeo para facilitar a categoria fonética da Língua de Sinais. Veja Configuração de Mãos pelo site: www.lsbvideo.com.br

d) a mão dominante que figura uma forma básica a partir da qual a forma descrita pela mão passiva estende-se (e este é o caso mais freqüente), como mostra o exemplo: AVIÃO POUSANDO NA PISTA DO AEROPORTO.

Na Locação, o significado do sinal visual se situa sempre em uma posição visual, que é em frente do tórax ou da posição corporal para marcar o espaço onde é inserido, exemplo do capítulo II.

4.3.4.1.1 - TRANFERÊNCIA DE TAMANHO E DE FORMA - TTF

Dentro da especificidade da estrutura icônica, a transferência de tamanho serve para representar o signo visual do Urso Grande em sinais, e se descreve com a descrição imagética para representá-la, como mostra a forma do corpo e do tamanho do urso e em seguida, a descrição corporal e da grandeza do urso, como se vê na Figura 10 abaixo. Isto reflete a transferência da percepção visual, cujos detalhes são transferidos mentalmente para o signo visual e conseqüentemente, repassa para a imagem visual que acaba transmitindo o tamanho por meio de sinais:

FIGURA 10 - URSO GRANDE



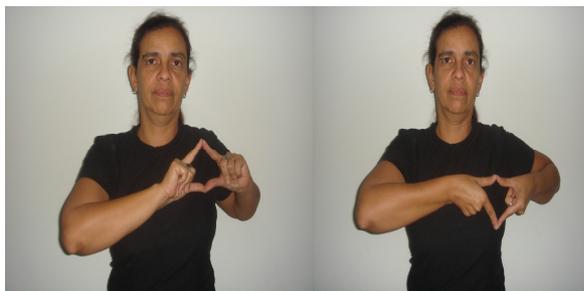
Mas tem outra transferência de forma que também reflete que é a cor, como se segue a Figura 11 abaixo:

FIGURA 11 - OURO



Também há um tipo de transferência icônica metafórica (Figura 12), mas não se trata de forma como a Figura 11 acima:

FIGURA 12 - ESTRELA DE DAVID



Sabemos que a cor amarela, semanticamente e diferentemente da cor amarela como objeto de pintura, e se corresponde a forma que se assemelha com a cor do sol para demonstrar a visualidade mais chocante. A cor é um signo abstrato, mas sinalizamos a cor amarela junto com a metáfora ou com expressões chamativas que possam denominar a cor, como ouro, pessoa doente (de malária), as cores das flores (margaridas ou girassóis). Culturalmente, a cor preta associa-se com a cor da morte, do terror, da infelicidade, do prenúncio de dias ruins, etc. A cor branca denuncia a inocência, a brancura da neve, a pureza, etc. Todos os signos que sinalizamos denotam a expressividade da suavidade ou de grotesco dependendo da manifestação das cores.

4.3.4.1.2 - TRANSFERÊNCIA ESPACIAL - TE

O que influencia o espaço é a localização, profundidade espacial (tanto para baixo ou para cima), tamanho (no sentido da intensidade), isolamento ou grupal, diferença de status e interesse intrínseco. Os signos visuais se designam como apresenta estas figuras e aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê, por exemplo da Figura 13, do espaço do sistema solar:

FIGURA 13 - ESPAÇO DO SISTEMA SOLAR



É uma das características da profundidade espacial e não podemos omitir que, quando os vários signos estão se movimentando em volta do sol. Um cometa que movimentava dentro para fora e simula a sua velocidade constante. A velocidade pode ser traduzida pelo movimento dos lábios em letra “u” com sopro do ar para fora. Este movimento é necessário para simular o som. O mundo do som é impenetrável para a comunidade Surda, mas o barulho e a força da impulsão são percebidos por vibração imaginária e esta passa a impressão para o movimento dos lábios e das bochechas simulando o barulho do som.

O movimento dos planetas no sistema solar também pode ser observado em signo tridimensional, como o queijo derretido nas bordas dos pães, exemplo da Figura 14:

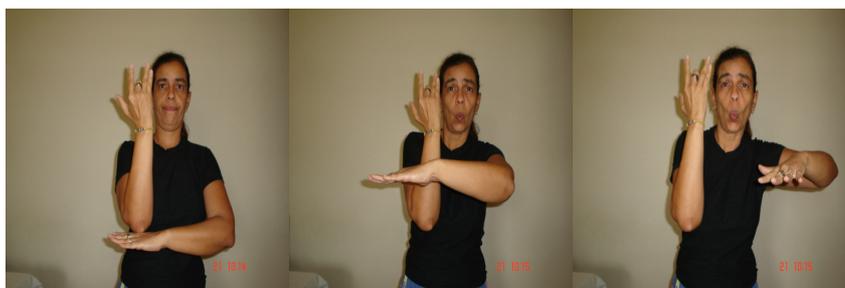
FIGURA 14 - QUEIJO DERRETIDO NAS BORDAS DOS PÃES



Esta representação pode ser configurada como uma das atividades geral da estrutura icônica.

Na estrutura específica de transferência espacial, podemos notar o espaço onde o referente está na solidão ou do isolamento, como se vê este exemplo da Figura 15:

FIGURA 15 - O CACTO NO MEIO DO DESERTO



O signo sozinho ou solidão está relacionado como signo que rodeia por outras coisas. Este tem um traço espacial maior porque demonstra o único signo dentro de uma localização vazia ou neutra.

Também se posiciona o objeto inanimado ou animado, mas vamos situar o objeto que aquilo que vemos. O objeto não necessariamente estar postado em cima de outro objeto, os signo visual transferido em sinais, cuja imagem pode ser postado em qualquer lugar, independentemente do objeto que requeira sustento, como exemplo o peixe dentro do aquário (Figura 16).

FIGURA 16 - PEIXE DENTRO DO AQUÁRIO



É uma das características do interesse intrínseco. O signo do peixe dentro do aquário visualizado em forma de representação de sinais mostra mais forma de um peixe e prende mais atenção do observador devido a sua complexidade dos signos e outras peculiaridades como a água e o aquário, e outros. Este signo exerce o “fascínio” que reluz os brilhos dos olhos dos observadores, que acabam provocando a expressão facial do observador associando a admiração e desejo. Também pode acontecer se aparecer um signo que deixa o observador assustado, como exemplo da Figura 17: o cadáver na rua.

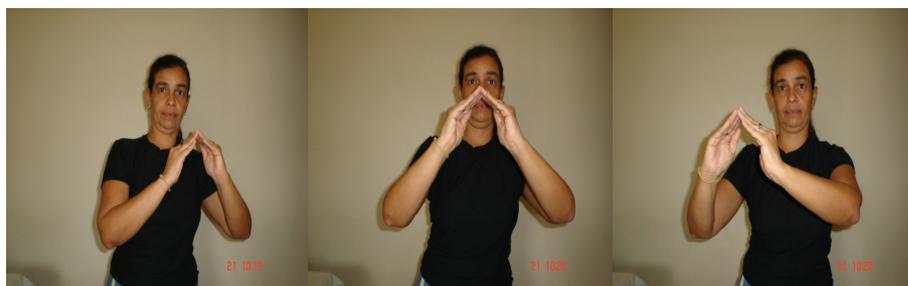
FIGURA 17 - O CADÁVER NA RUA



4.3.4.1.3 TRANSFERÊNCIA DE LOCALIZAÇÃO - TL

O que influencia a localização é a gravidade, direção que vai para frente, para trás, do lado direito, do lado esquerdo, da alternância, de puxar, de soltar. Os signos visuais se designam como apresenta estas figuras e aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê, por exemplo da Figura 18 da distância das casas ou dos bairros (este também pode ser utilizado como transferência espacial):

FIGURA 18 - DISTÂNCIA DAS CASAS OU DOS BAIRROS



No nosso mundo, o que atrai os objetos para baixo e para cima é a força gravitacional, que na visualização, todo o objeto que cai ou o objeto que está no fundo do mar ou o objeto que está subindo ou o objeto está lá em cima ou o objeto está em outros lados. O peso visual também se manifesta em outras direções com os movimentos para baixo ou para cima ou de outras direções como em dois lados.

Na direção, os vários fatores determinam as percepções visuais como um sistema de compensação. Este sistema de compensação tem suas características que dependem da propriedade da transferência daquilo que se vê, entre eles a atração exercida pela alternância (que

dá sentido da diferença), do movimento dos objetos em linhas curvilíneas abaixo mencionado, dos outros elementos vizinhos, exemplo da Figura 19:

FIGURA 19 - PEDRA DO DAVID CONTRA GOLIAS



Mas outras características também dependem da localização do ponto de aplicação, sua intensidade, movimento direcional e direção. Na localização do ponto de aplicação se relaciona mais com a direção do ponto de onde o signo está direcionado, quer seja, para cima ou para baixo ou de grande velocidade ou de pequena velocidade, como exemplo da Figura 20 e 21:

FIGURA 20 - CARRO DE CORRIDA



FIGURA 21 - CARRO CAINDO NA COLINA



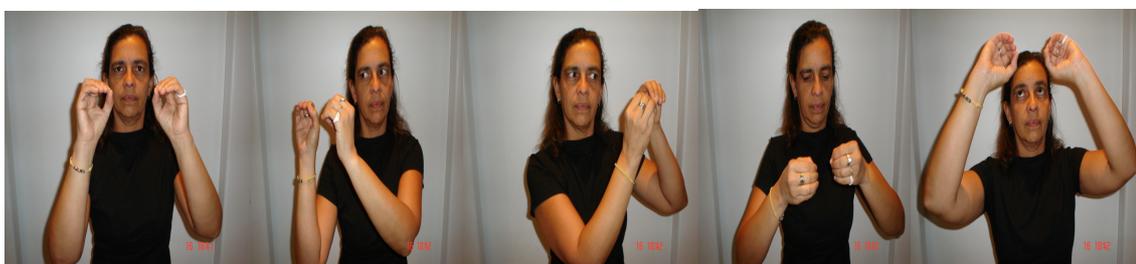
A sua intensidade se relaciona com a atração pela força da atração exercida pelo signo ou pelo observador quando cai ou sobe, como mostra o exemplo da Figura 22:

FIGURA 22 - VASO CAINDO DO PRÉDIO



Na direção visual, os olhos são uma das características mais importantes na sua direcionalidade para com o signo. Os olhos do observador se manifestam diante da situação ou do acontecimento ou da percepção visual que norteia em sua volta. Vou citar do famoso ator, Humphrey Bogart, do filme Casablanca⁹⁴, que observa a sombra entrando, e ele sai de fininho, ou as CM que podem simular como os “olhos visuais”, como por exemplo da Figura 23:

FIGURA 23 - OLHAR PARA OS LADOS



O narrador reproduz iconicamente no espaço situado a sua frente as cenas que são transferidos para o local do espaço em relação ao local como marcador. Os olhos servem como suporte da visualização. As expressões faciais e corporais intervêm durante a execução do movimento da mão dominante, ou de duas mãos, ou de uma mão, ou de uma mão passiva para caracterizar a natureza aspectual do deslocamento efetuado.

4.3.4.1.4 - TRANSFERÊNCIA DE MOVIMENTO - TM

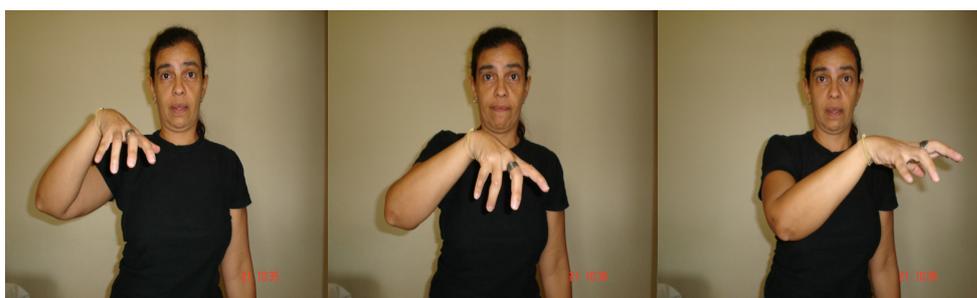
⁹⁴ Do Diretor Michael Curtiz, Estados Unidos da América do Norte, 1942.

Nesta transferência de movimento serve para conseguir o equilíbrio visual e pode-se usar várias maneiras de modo igual ou diferentes, como: o balanceamento da trompa do elefante e do movimento das pernas da aranha. (Figuras 23 e 24)

FIGURA 23 - BALANCEAMENTO DA TROMPA DO ELEFANTE



FIGURA 24 - MOVIMENTO DAS PERNAS DA ARANHA.



As características de Alto e Baixo mostram as desigualdades de signos e sempre mostram a dualidade ou diferença ou oposto. É comum a associação dos signos visuais

com sua concepção de desigualdade, o que passa a diferenciar seus contextos visuais. O contexto de alto / baixo, inteligente / ignorante, e muitos signos, passam a ter suas distinções visualmente.

FIGURA 25 - CLASSE ALTA

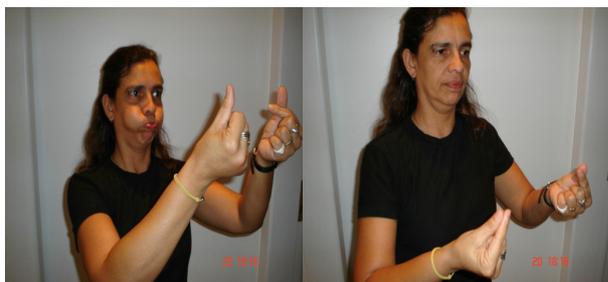


FIGURA 26 – CLASSE BAIXA

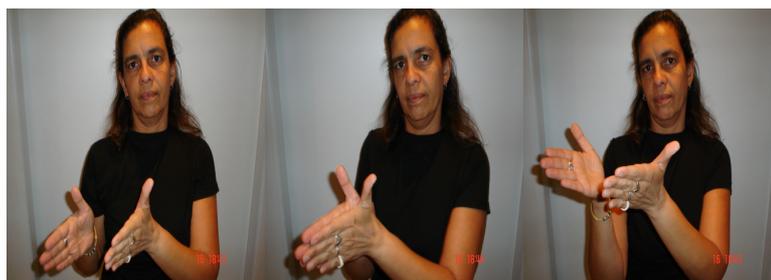


FIGURA 27 – ESQUERDA E DIREITA

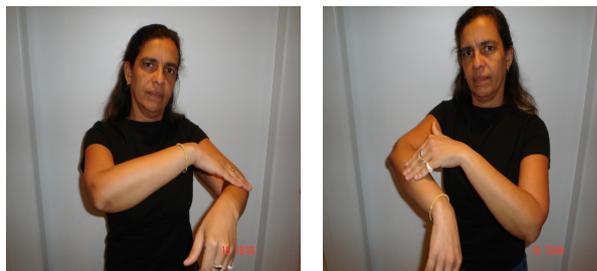


FIGURA 28 - DESIGUALDADE SOCIAL



FIGURA 29 - FACULDADE X ASSOCIAÇÃO



4.3.4.1.5 - TRANSFERÊNCIA DE INCORPORAÇÃO - TI

Esta estrutura reproduz várias ações ou imagens, tudo aquilo que o narrador coloca, todos os objetos ou cenas no corpo do mesmo narrador. O narrador passa a mostrar as ações efetuadas ou sofridas no processo do enunciado humano, animal ou de objeto, e mais freqüentemente, pode ser um não-animado. O narrador passa a ser transformado em um objeto para caracterizar aquilo que sente ou mostra fisicamente. A língua de sinais se significa pela incorporação de objetos, como mostra os exemplos da narrativa de uma Surda, no anexo.

As estruturas quando incorporadas apagam o assunto da enunciação e do narrador. Quando quiser narrar o trajeto de cada detalhe, o narrador começa a desempenhar o seu papel como narrador, e os olhos passam a enunciar aquilo que o desenho mostra. E estes não dão para distinguir os elementos lingüísticos pela complexidade do tema conhecido. Se alguém conhece ciência, pode ser mais facilmente elucidar cada elemento e caso contrário, dificilmente será detectado cada desenho. As expressões faciais ou corporais mostram o estado do espírito do narrador transferido, tanto como na relação que se estabelece entre o narrador e da ação que está realizando.

Na descrição visual, a visão como exploração ativa requer um mínimo de indício para a perceptiva visual. A prática cotidiana do “ver” com os próprios olhos, por meio de orientação visual, é ver os signos que estão presentes em lugar certo e que estão fazendo uma determinada coisa. Por exemplo: cada detalhe é visualizado, assim como, as pegadas dos pés deixadas e marcadas na praia em contraste com a vibração do barulho do mar, cujas águas das ondas ao cair batem na areia. As pessoas com boa percepção visual tiram essa vantagem durante o tempo todo. O melhor método para ter uma boa percepção visual é estar associada à idéia do Diderot, em 1751: *“Cada um tem seu modo de ouvir; o meu é com os ouvidos tapados, para ouvir melhor”*.

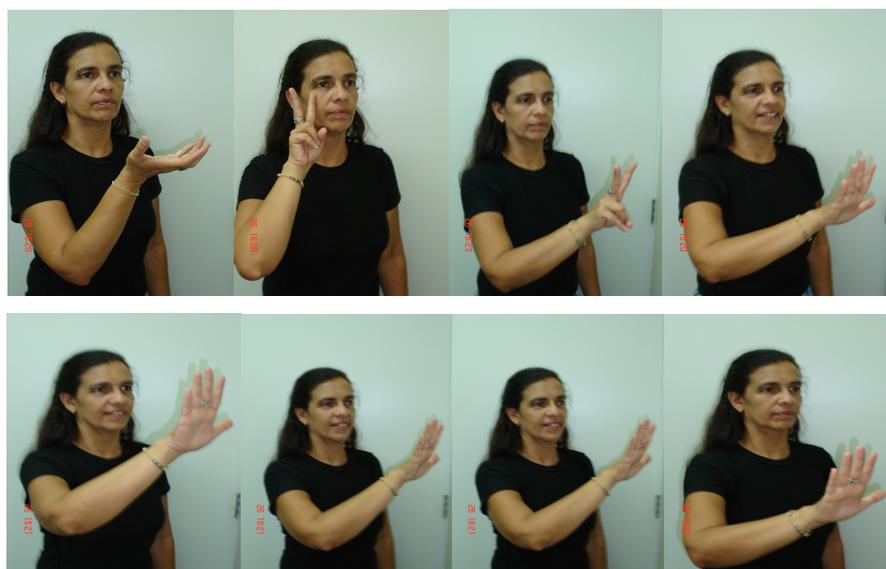
As características da descrição visual são:

- a) A visão como exploração ativa - De acordo com ARNHEIM (2004, p. 35), a visão ótica provém da percepção visual, cuja imagem e mensagem passam ao cérebro:

a imagem ótica da retina estimula cerca de 130 milhões de receptores microscopicamente pequenos, e cada um deles reage ao comprimento de onda e à intensidade da luz que recebe. Muitos destes receptores não desempenham seu trabalho independentemente. Conjuntos de receptores constituem-se em sistema neural. (...) Mesmo assim, alguns princípios ordenadores são necessários para transformar a infinidade de estímulos individuais nos signos que vemos.

Não exercitamos o nosso “ver” e sim alcançamos um ou vários signos quando os “vemos” e o ato de perceber formas ou detalhes são as ocupações mentalmente e visualmente ativas no processamento visual. Nós construímos o nosso “ver” todas as formas, e aprendemos “os ajustes significativos dos seus mundos”⁹⁵ (PADDEN E HUMPHRIES, 1988, p. 21) como exemplos das Figuras 30 e 31:

FIGURA 30 - POESIA – VER – IMAGEM – SOL – LUZ



⁹⁵ “the significant arrangements of their worlds”

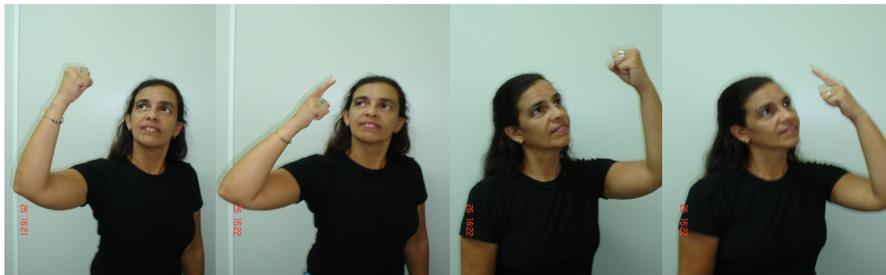
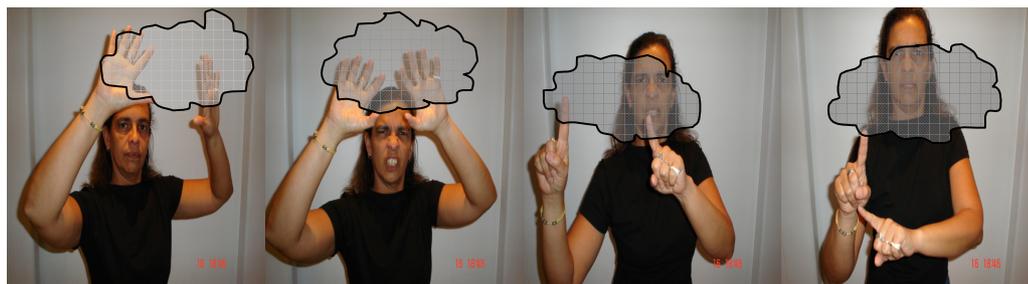


FIGURA 31 - MUDANÇA DO TEMPO



- b) Captação do essencial – Essa visão como uma captação ativa está mais inserida na apreensão dos artefatos culturais da Comunidade Surda. Seus olhos, sua percepção visual e sensação ou vibração estão mais equipados para ver e sentir os detalhes bem pequenos e os registra tudo parcialmente e imparcialmente, como exemplo:
- Quando uma pessoa não-surda-muda quer responder por escrito, a pedido do Surdo, para explicar alguma coisa e este advinha rapidamente a resposta, quando o não-surda-muda escreve a primeira palavra da frase, ou seja, ele recebe uma pista e deduz o restante, dando sentido ao pedido do não-surdo.
 - Ou já observa a resposta quando a pessoa não-surda escreve ou responde em lado oposto do observador;

- Aponta por “olhos” quando quer referir o referente;
 - Padden e Humphries, no seu livro *“Deaf in America; Voices from a Culture”* (1988, p. 21) escreveu: *“Nas famílias Surdas, as pessoas sinalizam entre si pelo toque ou fazendo movimento dentro do alcance visual do outro”*⁹⁶. Outro caso interessante: *“...uma colher cai e provoca um som quando bate no chão. Alguém a pega, mas não simplesmente por ela provocar um som mas porque saiu fora de vista”*⁹⁷ (1988, p. 22);
 - Outro fator que o sopro do vento determina a visualidade: quando sente que a pessoa está chegando por trás, é porque sopra do vento, cuja força já prenuncia a chegada de alguém. Padden e Humphries também mostraram que o vento pode ser o ótimo aliado para a visualidade dos Surdos: *“Uma porta bate, o vento sopra na sala, e signos sobre a mesa balançam e deslocam-se”*⁹⁸ (1988, p. 22). Ou de uma visão bem longe o prenúncio da chuva que se aproxima cujas chuvas mostram suas cores escuras em contraste com as outras cores mais suaves.
 - “Ver” capta algumas características dos signos mais chamativos que o resto do mesmo signo, como ex: a magreza de uma pessoa, a gordura saliente na barriga, as cores dos cabelos, das roupas, os cortes curtos dos cabelos, e dos números em sinais. Por falar dos números em sinais, tive uma experiência ao assistir uma palestra dos candidatos à reitoria da UFSC, a Intérprete de Língua de Sinais, me avisou que a palestra começava no horário das 17 horas. Na soletração numérica, o número 1 passou despercebido, e entendi que eram 7 horas da noite. Quando chegou no horário das 18 horas, recebi mensagem incessante no celular de uma conhecida minha, perguntando se eu compareceria no evento, fiquei aturdida e confusa na hora. Fui, assisti e no final, indaguei para a mesma Intérprete de Língua de Sinais que ela tinha soletrado errado, pois o número para designar horário era da língua portuguesa (17 horas) e o número correto para designar em língua de sinais era 5.
- c) Simplicidade – São os signos visuais que mostram as coisas mais simples e usuais do olhar, mas podem provocar várias reações subjetivas, dependendo do observador. A

⁹⁶ “In Deaf families, people signal one another by touching or by making a movement into another’s visual range”

⁹⁷ “...a spoon falls and makes a sound as it hits the floor. Someone picks it up, not simply because it made a sound but because it slipped from view”.

⁹⁸ “A door slams, air rushes into the room, and objects on the table rattle and wobble”

simplicidade subjetiva nem sempre compartilha com a simplicidade objetiva, como mostra o exemplo: Amigo e Errado (Figura 32 e 33). A maioria dos observadores não percebe a complexidade semântica e pragmática dos signos que passam a confundir com a simplicidade dos signos visuais. Isso explica ARNHEIM (2004, p. 51) que “*o cérebro humano é o mecanismo mais complexo da natureza e, quando uma pessoa formula uma afirmação que deva ser digna dela, deve torná-la suficientemente rica para refletir a riqueza de sua mente*”.

FIGURA 32 – AMIGO X PEDIR UM FAVOR



FIGURA 33 – ERRADO X OLHE O OUTRO QUE ESTÁ VINDO OU O OUTRO QUE ESTÁ OLHANDO (de Santa Catarina)

ERRADO	OLHE O OUTRO QUE ESTÁ VINDO OU O OUTRO QUE ESTÁ OLHANDO (de Santa Catarina)



Se a dupla dos dois signos visuais “Amigos” e “Errado” parecessem iguais, então o conceito lingüístico dos Surdos seria privado de um significado simples desejável entre signo e função semântica e pragmática. A simplificação da forma empobreceria o nosso mundo visual.

- d) Nivelamento e aguçamento – O nivelamento se dá mais em alguns signos como simplicidade, realce de simetria, ênfase (ou repetição), omissão de detalhes não integrados e o aguçamento realça a diferença. O nivelamento e o aguçamento acontecem no mesmo signo, e ao mesmo tempo. Na memória visual das pessoas os signos podem ser contextualizados diferentemente e aceitos no lugar de outros signos, mas ao mesmo tempo, eles sobrevivem ao contexto, mantendo sua forma e uso em outras situações de uso, por exemplo (Figura 34):

FIGURA 34 – ONTEM X ANTES

ONTEM	ONTEM - ANTES
-------	---------------



Nos exemplos acima temos dois signos da Língua de Sinais Brasileira, no entanto, o mesmo signo ANTES pode ser usado como ONTEM em situações informais, sendo interpretado apenas no contexto conversacional.

- e) Os olhos se vêem da verdade – Sabemos que a parte visual feita pelo Surdo adapta-se às necessidades humanas. A captação visual das formas exteriores e interiores das coisas naturais são tão simples quanto a visão e o ato de “ver” permitem; e esta simplicidade favorece a separação visual. Por exemplo: a água da cachoeira e a correnteza da água, que se distinguem das diferentes substância (água) e forma (correnteza e de como ele desliza para baixo). Tem uma manifestação externa pelo fato da água que corre dentro separadamente da correnteza. Existe uma sucessão de estados separados e objetos diferentes (água e correnteza) que criam, como um subproduto, transformando a aparência dos signos diferentes. Ou do famoso desenho das mãos que mudam o significado (Figura 35)

FIGURA 35



Fonte: site: www.eglobe1.com/.../others/livedrawing01.jpg

Como cita SHAHN (apud ARNHEIN 2004, p.89) que a “*forma é a configuração visível do conteúdo*”. Ela examina todos os princípios que os seus olhos recebem e se organizam de modo que a mente humana possa captá-la. Tudo que é visível para os olhos dos Surdos, assim como o som é visível para os não-surdos. Cada detalhe, forma, nivelamento, essência, cor e tudo nos dizem sobre a natureza, e a diferença na aparência entre um objeto visual com o outro objeto. Portanto todos os traços e forma visual carregam o seu potencial semântico, isto é, “*só tem valor para afirmar certos tipos de assuntos quanto vista*” (ARNHEIM, 2004, p.90).

A representação visual pode ser bidimensional ou tridimensional, e sua forma visual e orientação no espaço não podem ser a mesma; contudo podem ser transformados em outro objeto ou outras formas, porque cada forma ou objeto tem a sua própria identidade que é facilmente identificar a diferença entre eles. Como mostra a Figura 36:

FIGURA 36

HORA	DEPOIS
------	--------



- f) Desenvolvimento Visual – A imagem passa a ser desenhada na sua mente quando os sujeitos Surdos vêm e criam seus conceitos representativos.

O seu desenvolvimento visual ocorre nas idades tenras da infância e eles captam o entendimento da representação visual e tentam derivar os conceitos visuais diretamente das projeções óticas dos objetos e materiais físicos ou de abstração do nosso mundo. Qualquer movimento ou das expressões podem ser captados, não somente dos objetos e também das performances que nós carregamos ao projetar o mundo. Cada sentido é carregado e nós desenvolvemos captando a sua essência visual para tentarmos comunicar.

A formação de conceitos representativos vem da própria experiência visual que os Surdos carregam do seu mundo. É a sua própria capacidade de apreender a natureza e o significado de uma experiência em termos de um dado meio, e assim tornará mais identificado.

Assim como nas tenras idades, algumas crianças Surdas conseguem sobreviver a comunicação fazendo gestos. Nada mais que é uma forma significativa para mostrar a verdade relevante. As crianças olham em seu redor e respondem o que lhe convém a sua forma. A capacidade de responder quanto a sua forma visual, tentando imitar ou reconhecer, vai além da sua capacidade visual de saber distinguir as diferenças entre os movimentos expressivos e descritivos.

Os movimentos expressivos e descritivos, e sua espontaneidade de ação são controladas pelo desejo de imitar propriedade de ação ou objeto. O movimento descritivo é impulsionado pelas forças das mãos e dos braços para mostrar alguma coisa, que pode ser rápida, devagar, arredondada ou angular, angulosa, de alto para baixo, do lado esquerdo para direita, distante ou próxima, de vertical para horizontal, para se referir a objetos ou eventos concretos e abstratos. A mão ou os gestos que são traçados no ar, durante a conversa, a forma de um objeto ou de formas nunca são fixados no papel. A forma que se vê no ar permanece no ar e a visão é captada através dos olhos que vai para cérebro como uma marca absorvida ou construindo o conceito e até mesmo para o novo conceito representativo.

4.3.4.2 Relações Discursivas entre Grande Iconicidade e Sinais Padrão

Uma experiência narrada por Cuxac e outra pela autora dessa tese, mostram como os processos acima descritos podem ser representados igualmente nas duas línguas: Língua de Sinais Brasileira e Língua de Sinais Francesa

Cuxac, descreve que

Há quinze anos, enquanto que eu coordenava um grupo de investigações sobre a LSF composto de estudantes em lingüística e participantes Surdos interessados pela lingüística, um desses confessou que tinha o problemas em compreender como ouvinte, falando do carburador de um automóvel podiam ter uma representação adequada, falta de poder explicá-lo figurando linguisticamente num espaço tridimensional. Depois se lançou numa demonstração de como podia ser feito em língua de sinais. Ele fez o sinal [AUTOMÓVEL]⁹⁹, depois em TP¹⁰⁰ figurou a abertura de um capô, apontou o lugar, fez o sinal [MOTOR] seguido de uma sucessão de TF¹⁰¹ que dá a ver a forma geral de um motor posteriormente seus principais componentes. Precedidos dos sinais padrão [AR] e [GASOLINA], novos TF acompanhados de apontamentos foram realizados, seguidamente os sinais padrão [RESULTADO] [QUAL?] [MISTURA]

⁹⁹ As palavras em maiúsculas e entre parênteses retos, por convenção de notação internacional, retornam aos elementos lexicais de uma língua de sinais específica. Utiliza-se para o efeito uma palavra da língua escrita dominante da qual a significado está próximo a do elemento em questão. Para as pessoas que ignoram a LSF, este método não permite, por conseguinte de aceder à uma representação da forma que significa o seu léxico.

¹⁰⁰ TP – Transferência Pessoal (Cuxac, 2001)

¹⁰¹ TF – Transferência de Tamanho e ou Forma (Cuxac, 2001)

[AR] [GASOLINA] depois, de novo, uma transferência de forma que permite figurar o lugar da mistura. Apontou este lugar e soletra com a mão dominante C A R B U R A D O R. mantendo fixa na posição do TF sua mão dominante. Em seguida, sempre através de retransmissões entre sinais padrão e TF de grande iconicidade, ele estabelece a relação entre o pedal de aceleração e o movimento da mistura para os cilindros. O todo devia ter durado entre dois e três minutos.

Não preparado a esta incômoda indagação, e ainda sob o encanto de uma representação tão límpida que, primeira vez da minha existência, parecia-me ter compreendido à qual podia bem servir um carburador, a minha resposta fez apenas reformular diferentemente o grande mistério que punha a sua pergunta. Ainda que, para mim, hoje ainda, o mistério continua a ser inteiro....

A autora descreve sua experiência impressa em CAMPELLO (2007, p.102-111).

Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozóides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (Figura 1).

FIGURA 37



- a) A atividade do grupo exercida do professor Cuxac exerce o mesmo fascínio que a atividade exercida pela professora fictícia Bianca, no efeito de uma transferência de conhecimento quando o Professor Cuxac, utiliza o signo CARBURADOR e a professora Bianca o signo TROMPA DE FALÓPIO. Isso não implica a soletração e sim a possibilidade de discurso que pode aumentar de modo natural e do nível de avaliação e de entendimento, em consonância com as expressividades visuais e mentais dos locutores dos sujeitos Surdos.
- b) O papel das informações apresentadas com apoio bidimensional e tridimensional (por causa da especificidade de sinais internos) de esquemas, setas e legendas (sem falar do desenho bidimensional a partir do objeto real) a fim de facilitar o acesso a este tipo de representações é inegável e considerável. Isso faz parte dos tipos de conhecimentos visuais que se mostram tanto quanto são ditos. O resto, para usar ou revivificar as lembranças quanto à função de um carburador, ou da trompa de falópio, não me é possível ter este esquema ou legenda, mas é imprescindível ter, em memória, as definições para poder definir tais coisas ou objetos como carburador e nomes científicos como Trompa de Falópio;
- c) É possível, por último, que um mecânico profissional não-surdo ou Surdo e uma boa pedagoga não faltará, na ausência de qualquer apoio bi ou tridimensional ao seu lado, de mostrar os seus propósitos através de uma gestualidade co-verbal. Mas, essas ilustrações complementares não podem pretender, longe disso, a uma eficácia e uma precisão da mesma qualidade que pode-se ter sob os olhos em Língua de Sinais Francesa ou de Língua de Sinais Brasileira, devido a fraca expansão e da utilização dos gestos co-verbal pelos Surdos.

Seja como for, importa assinalar que tal seqüência é em parte endividada de uma análise clássica de discursos: com efeito, como acabamos de vê-lo, há uma divisão flagrante de funcionalidade discursiva entre os elementos padrão e os elementos de grande iconicidade (as transferências). Os primeiros estão, em relação aos segundos, em posição de introdutores de

tema: AUTOMÓVEL e MOTOR, [TROMPA DE FALÓPIO e OVULAÇÃO] delimitam o campo semântico que vai ser o tema e em relação ao qual a informação nova, em posição de foco, tema ou comentário, à que se refere a um saber ainda não compartilhado e a ser construído, vai realizar-se através de estruturas de grande iconicidade. Isso é, com efeito, muito geral. O mesmo acontece nas atividades narrativas onde os sinais padrão intervêm como via de anúncio do tema narrativo, os elementos altamente icônicos que trazem seguidamente as informações específicas a este discurso particular.

Coincidemente, a última observação posso citar em consonância à citação de Cuxac que

a maior parte das investigações efetuadas sobre as línguas de sinais suprime a sua dimensão figurativa fazendo o impasse sobre o exame das estruturas de grande iconicidade (em especial, as transferências pessoais). Quanto às estruturas de grande iconicidade que foram julgadas dignas de interesse (é globalmente o caso das transferências situacionais), um movimento geral consistiu em comprimi-los nos enquadramentos conceituais pensados a partir das línguas orais e por elas sem indagações: assim, as configurações de grande iconicidade (locativos ou agentes da deslocação) foram assimiladas aos classificadores. (2001)

Para refletir esta questão sobre a natureza visual e das estruturas da iconicidade (no caso das transferências visuais), as línguas de sinais mostram claramente que estes elementos configuracionais não podem ser identificados como classificadores: no efeito visual, as unidades ou os elementos são os que permitem mostrar em grande iconicidade os elementos temáticos enunciados em sinais padrão para integrá-los, em foco, no âmbito de uma perspectiva iconicizadora. A esse título, não são, por conseguinte, objeto de estudo ou de referentes classificados de acordo com uma propriedade formal, mas uma retomada da forma referencial percebida ou de percepção visual (e estabilizada gestualmente) do objeto tematizado em sinal padrão¹⁰².

¹⁰² Pesquisadores britânicos criaram o termo de proform muito mais em adequação com o seu papel funcional do que com o termo classificador.

4.3.5 A Existência de outras Perspectivas Iconicizadoras da Língua de Sinais Brasileira

Na existência de outro ramo de bifurcação pode ser encaixado fora da perspectiva iconicizadora da língua de sinais brasileira assim como em outras línguas de sinais, pelo crescimento de léxico padrão, que é um conjunto de unidades significativas discretas. CUXAC (2001) descreve os três dados estruturais que podem caracterizar o seu funcionamento, mas não necessariamente a compreensão desta parte como um todo. São:

- a composicionalidade morfêmica-icônica dos sinais padrão, mais semelhante à composicionalidade dos ideogramas do chinês escrito que à composicionalidade fonológica das unidades significativas das línguas orais;

- a multilinearidade paramétrica (olhar, mímica facial, sinais manuais, movimentos do corpo e do rosto) e a especialização semântica de cada um destes parâmetros;

- a utilização relevante do espaço para construir referências actanciais, espaciais e temporais.

Para isso, precisamos refletir se estas características estruturais podem estar ou não presentes e, a cada unidade estrutural pode ter seu valor significativo semelhante em qualquer língua de sinais distintas estudadas até a presente data, que podem aparentar ou não a influência estrutural sobre a visualidade.

4.4 PERSPECTIVA ICONICIZADORA E ATIVIDADES DA LINGUAGEM

Pode-se atualmente retornar sobre o caráter central das línguas de sinais em matéria de epistemologia da lingüística. Para ilustrar o meu propósito, tomarei três exemplos procedentes de observações pessoais.

Precisemos que se trata, antes de mais nada, de uma tendência, sem caráter sistemático. Eu tenho um exemplo onde o narrador passa além dos sinais padrão: a história de um pai no hospital, demonstrando preocupação, sem que o sinal (PREOCUPAÇÃO) seja expresso, é uma introdução potencial de que o tema seja emitido.

Na mesma história, que se desenrola no interior do hospital (especificamente, no corredor), o narrador figura em grande iconicidade uma grande extensão plana (o corredor, com uma porta fechada) que revelar-se-á, por dedução, progressivamente a construção da história, para representar o plano comprido do local. Seria mesmo possível dizer que a narração é particularmente apreciada por um público Surdo ou não-surdo, quando o narrador nivela ao máximo ou mínimo a presença de sinais padrão.

Seria mais justo apresentar e escrever as palavras das coisas assim, mas na atividade pedagógica descritiva ou numa narrativa, é explicitamente imprescindível tematizar o papel significativo antes de atribuir o sinal padrão. Precisamos mostrar que a apresentação icônica de um homem (ou um pai) andando assim para lado esquerdo e para lado direito ou em movimentos circulares. Ele também, mostra como tema, mas um tema que teria a particularidade de ser já especificado. É isso que acabei de mostrar que se trata de um homem ou um pai preocupado (com o nascimento do filho na sala do parto), onde o sinal PREOCUPAÇÃO não é esclarecido. Da mesma forma que, vendo uma fotografia ou olhando um filme ou propaganda, não tenho necessidade de antecipar uma prévia com este sinal que se trata de uma preocupação antes de qualquer caracterização específica. Basta saber que se trata de uma preocupação e assim, com efeito, é indispensável.

Em conseqüência, este exemplo tem que ser efetuado por meio de uma análise lingüística de elevado nível (discursivo) acoplado a uma reflexão semiológica mais global. Reencontra-se, com efeito, problemáticas ao mesmo tempo com a linguagem corporal e do uso da iconicidade (mais voltada na análise de tema-foco) e, tendo em conta que permite a modalidade viso-gestual, como um recurso extra-lingüístico (a dimensão de mostrar que aumenta de uma semiologia mais geral que inclui a figuratividade e a visualidade e que supera de uma análise de

tema-foco). Por outro lado, é imprescindível evitar também qualquer sistematização quanto à atribuição de papéis funcionais às estruturas da iconicidade.

Os gêneros discursivos e outros tipos de linguagem são construídos estruturadamente de acordo com a cognição mental dos sujeitos onde se vivem e donde se vêm. A percepção visual e sua cognição visual são construídas de acordo com o que se vê (a iconicidade e seu padrão) e também através da metalingüística e suas atividades que vão se modelando desde criança ou da aquisição de sinais dos sujeitos Surdos adultos. O contrário pode ocorrer no caso das crianças Surdas que criam os sinais de acordo com a especificidade visual que os não-surdos não souberam usar. O saber lingüístico é compartilhado e as transferências icônicas são inseridas no cotidiano e acabam gerando um sinal padrão ou de um tema que acaba permitindo o sentido do sinal padrão, em posição do foco (CUXAC, 2001)

4.5 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE EXCEÇÃO

O segundo exemplo é da observação efetuada na classe da professora fictícia Bianca no conteúdo específico sobre a filosofia consagrada ao sistema solar de Fédon:

... É que muitas partes, ao redor da terra, há um grande número de cavidades diferentes entre si pela forma e pelo tamanho, para as quais correram e onde se juntaram águas, vapor e ar. Quanto a terra em si mesma, pura, encontra-se situada na pura abóbada celeste, lá onde demoram os astros, e parte é chamada de éter pelos que disso tratam. A borra precipitada do éter vem aglomerar-se nas cavidades da terra. Nós habitamos, pois, essas cavidades, embora não o notemos: cremos que estamos a morar na superfície do oceano aquele que habitasse o seu fundo, pois, vendo o sol e os demais astros através da água, haveria de tomar o oceano por um céu...

E como traduzir isso para os Surdos? Acredito que na posição do Intérprete de Língua de Sinais, ele traduziria literalmente e isso é incompreensível para o campo lingüístico e visual dos Surdos.

- a. Você mostra através das duas mãos o globo terrestre, sendo uma das mãos em cima e outra embaixo, imaginado um globo geográfico e mostra que em volta

deste globo há um espaço cósmico, chamado éter. No globo há vapor, água e ar. Nós moramos na terra, apontando um lugar fixo no globo imaginário e olhamos para o céu, para os astros. A mesma coisa acontece com os peixes e outros animais aquáticos que vivem na água e vêem o céu e os astros através da água. Nenhum de nós e nem os peixes somos importantes pelo fato de estarmos na terra ou na água. Cada um tem a sua visão, porém é importante saber escutar, ver, “ouvir” as opiniões dos outros para poder formular as suas opiniões próprias.

- b. Como se explica a filosofia mostrando o globo terrestre: Na relação espaço-temporal terra-sol-éter-água. O narrador apresenta em língua de sinais brasileira, primeiro através de TFF, o complexo duplo movimento das mãos – TM de rotação da terra em redor de si mesma e uma posição da mão com a palma para baixo – TL simboliza o éter em volta da terra. Certamente, nem a diferença de dimensão entre a terra e do éter, nem a distância que os separa são representados gestualmente nas proporções exatas, mas a distância apresenta uma camada parede que permite aos alunos visualizarem e reencontrarem as boas proporções.

O importante é que a natureza visual, gestual e quadridimensional da língua de sinais brasileira permite aos alunos visualizar instantaneamente a complexidade do movimento, do espaço e da distância da terra e do éter. Ou ainda, o narrador explica o envoltório do éter em volta da terra e mostra uma nova representação do homem na terra e dos peixes na água para dar conta deste fato. Isso permite, após a visualização através de uma sucessão de TFF, TM e TE, explicar a existência de peixes na água – TI. Por último, após ter mostrado sobre a posição do homem em relação ao céu e dos peixes em relação da água e os alunos que não conhecem metáfora, dá-se uma explicação sobre as opiniões formuladas pelos homens e dos peixes e sua relação filosófica. Finalmente, o narrador verifica que os alunos entenderam e passaram a assimilar estes novos conhecimentos. As respostas dos alunos, nomeadamente as suas retomadas dos enunciados do professor em grande iconicidade, atestam que o todo efetivamente foi bem adquirido.

Este exemplo mostra uma ação pedagógica de transferência visual de conhecimentos, e mostra que as línguas de sinais são instrumentos imprescindíveis - em comparação com uma língua oral e ou até mais na sua dificuldade de codificar sem acompanhamento gestual co-verbal - para transmitir, em qualquer atividade da linguagem pedagógica, conhecimentos relativos como a geometria plana, geometria no espaço, ciências da terra, astronomia, em biologia, anatomia, química, física quântica, física mecânica, etc. Acontece, do mesmo modo, com as atividades descritivas (descrição de lugares, planos de cidades), narrativas (as contações de ficção, contos) e lúdicos como as brincadeiras infantis.

4.6 RECORTES SEQUENCIAIS DE UMA DESCRIÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

O exemplo é um conjunto de seqüências (numerados aqui de 1 a 24) extraídas de uma descrição da REPRODUÇÃO FEMININA:

- a) (1) O narrador efetua o sinal padrão digitalizando o nome da REPRODUÇÃO FEMININA;
- b) (2) Levanta os dois braços - TTF, com as mãos esquerda e direita abaixando - TTF;
- c) (3) com as palmas das mãos fechando e abrindo um pouco - TM;
- d) (4) e fecha as duas pernas - TTF.
- e) (5) Com o braço esquerdo levantado – TTF;
- f) (6) e a outra mão direita do braço direito - TE, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas - TL;
- g) (7) As pernas representam a figura do canal vaginal – TL;
- h) (8) a ejaculação – TL e TE;
- i) (9) os espermatozoides – TI;
- j) (10) cujos corpos correm pela parede intra-uterina – TE e TM;
- k) (11) passam por ele - TM e vão subindo até no antebraço esquerdo- TI;
- l) (12) que representam as trompas – TI;
- m) (13) A mão esquerda, com a representação de bolsa que guarda óvulos – TL;

- n) (14) solta um óvulo – TTF;
- o) (15) que vai percorrendo o antebraço – TL;
- p) (16) e os dois, óvulo e espermatozóide – TTF;
- q) (17) cruzam-se – TL;
- r) (18) e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” – TM;
- s) (19) e se fixam no útero – TL;
- t) (20) Algumas semanas depois, o embrião – TTF;
- u) (21) começa a crescer e, mostrando o tronco que vai crescendo, engordando para fora – TE;
- v) (22) gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça – TTF;
- w) (23) sai pelo canal vaginal entre as pernas – TL;
- x) (24) nascendo – TM e TFF (figura 1).

Podemos observar que a tradução em português brasileiro não nos diz nada da natureza da reprodução feminina, da maneira de ver como os espermatozóides se encontram com os óvulos e isso exige uma visão perceptiva do filme, e que existem as técnicas de narração relativa ao filme, dando nome ou especificar cada detalhe em sinais ou da sua iconicidade no que diz respeito aos planos sucessivos. É possível que as cenas dos filmes científicos do cinema tenham influenciado as cenas e estratégias das narrações de sujeitos Surdos como narradores ou locutores; mas isso não é o caso único. Também tem hipótese de que, por meio de pesquisas de Língua de Sinais ou de FUSELLIER-SOUZA (2003) sobre os Surdos isolados ou de pequenas comunidades de Surdos não têm esta cultura cinematográfica ou televisiva, mas criam os sinais icônicos de forma econômica à tipos de recorte e de estruturações similares (sucessão de TTF, de TI, de TE e de duplas transferências).

Para facilitar o acesso à compreensão é necessário captar cada seqüência em nível de coesão e coerência dos observadores não nativos (ex: não-surdos que têm pouco contato com a língua de sinais) e os intérpretes que estão acostumados a sistematizar os sinais na tradução. As principais dificuldades existentes são:

- a. ausência da fluência da captação de cada detalhe e do encadeamento das estruturas (a impressão que não se poderia fazer melhor ou que não se poderia fazer diferentemente);
- b. captação da presença das zonas de transição de uma estrutura para a outra, como exemplo: TE – homem olhando para o céu, e os peixes olhando – TI o céu debaixo da água;
- c. na coesão gestual dos sinais econômicos que consiste a alterar o ponto de vista em curso de realização de uma mesma estrutura: a velocidade do foguete subindo ao céu. Tem que efetuar as realizações espaciais e de movimentos para dar conta do movimento de subir e em movimentos giratórios;
- d. poucos não-surdos que sinalizam bem teriam tido recurso a tal método. As pessoas têm a necessidade de uma mudança de ponto de vista (o foguete subindo em TE) seguida do movimento - TM, e esta visualização obriga a ruptura da seqüência precedente.

Se estas cenas são filmadas, teríamos temos o movimento por meio de uma câmara no que ela nos dá a ver e sentir o efeito da estruturação que conduz a contação de estória em língua dos sinais que é mais adequada para qualquer análise epistemológica¹⁰³.

É inegável a comparação com as cenas dos filmes de cinema: a possibilidade de mostrar que a língua de sinais brasileira deu lugar a estratégias narrativas culturais próprias ao mundo dos Surdos, caracterizadas por uma abundância de cenas, recortes, extratos dinâmicos e de processos que se encaixam em qualquer processo mental e visual. Elas evocam mais movimentos das cenas, de mudanças de ângulos, de posição ou distância tendo assim como os movimentos que mostram entoação dos personagens na escrita.

O conceito ou significado da visualidade é amplo porque as relações de cada nível em campo diferente, que seja biológica, física, nuclear, psíquica e humana, se manifestam como uma série de atos, modo de proceder, procedimento ou conduta tão complexa. No caso da

¹⁰³ Ver no DVD anexo a esta tese.

“experiência visual” humana, é necessário verificar algo que ainda não tem uma existência efetuada e que determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Esta “experiência visual” na sua atividade humana dá a entender, pressupõe na intervenção da consciência, do conhecimento, da noção, a qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: resultado ideal – quando se quer obter, existe em primeiro idealmente, como mero produto da consciência e os diversos atos dos processos visuais que se articulam ou se estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Para adequar isso, é preciso expor com precisão um resultado ideal no ponto de partida até chegar a fórmula do modelo ideal original. O segundo resultado é o produto real, cujas relações de produção, cujo agente ou sujeito Surdo ativo e sinalizante adquirem independentemente de sua vontade e de sua consciência, como produtos intencionais, incluindo também o progresso histórico, para superá-lo daquele que ninguém desejou. A finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito Surdo em face da realidade.

Portanto, é necessário que toda a “experiência visual” na atividade humana se apresente como preparação de finalidade e produção de conhecimento em íntima unidade. A relação do pensamento e a ação requerem a intermediação das finalidades que o sujeito Surdo se submete a apreciação.

No conceito de Marx (VÁZQUEZ, 1967, 1980) que ressalta o papel da finalidade numa atividade prática de que o homem não pode ser um mero expectador e que faz parte da atividade da consciência, desenvolvendo um produto, ou um objetivo de acordo com o ideal, através da produção de conhecimento, formando conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais os homens conhecem a realidade, de acordo com a natureza. É transformar o real, objetivo, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. Na atividade prática, o homem age sobre uma matéria que existe independentemente da sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para resultar em transformação. Sem ação real, objetivo, sobre a realidade natural ou humana, não pode ser considerado como atividade material consciente e também não pode ser considerada como práxis.

A teoria e prática da “experiência visual” se fundem juntos, porque para se atuar na prática precisa de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou tratar-se de uma diferença, da visualidade, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática da “experiência visual” é fundamento da teoria, já que indica com precisão e definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento visual.

No caso da relação entre ciência e a produção, só se adquire em caráter mais rigoroso na época moderna, cuja teoria científica firme e coerente se vê estimulada pela experiência visual, quer seja a oferecida diretamente pela produção, quer seja oferecida pela experiência organizada e controlada, ou experimentação.

A prática da “experiência visual” funciona se houver uma teoria com base e fundamentos de vários autores citados nos capítulos citados. A prática da “experiência visual”, ao nosso ver, é uma antecipação da prática ideal e só será efetiva com o concurso da teoria.

Esclarecemos que a interface entre a teoria e prática (como nos aspectos da visualidade na educação de Surdos), só pode ser manifestada com exatidão, precisão e certeza quando temos presente a prática da “experiência visual” como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, individual, particular e pessoal, ainda que esta se dissimula sob o nome de práxis, como se faz o pragmatismo, cuja tese fundamental é que a verdade de uma doutrina consiste no fato de que ela seja útil e propicie alguma espécie de êxito ou satisfação. Cada ciência concebe os conceitos e métodos que lhe permitem usar a prática correspondente como critério de verdade. A teoria pode aproveitar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa, porquanto, como vimos insistindo, o papel regulador que corresponde à prática como fundamento critério de verdade e finalidade da teoria.

Para finalizar, consideramos necessário observar:

- a) o conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b) o conhecimento dos meios e de sua utilização, de técnica exigida em cada prática, com que se leva a cabo essa transformação;
- c) o conhecimento da prática acumulada, em forma da teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
- d) a atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidade ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização.

Apresento esta nova proposta de trabalho e para que este objetivo seja fundamentado, é necessário compreender o processo histórico, cronológico, e cultural da língua de sinais.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar e finalizar esta tese foi um trabalho prazeroso, desafiante e reflexivo acerca dos aspectos da visualidade da educação de sujeitos Surdos que norteados pela política lingüística e da “opressão” e da “dominação visual” no espaço da educação de sujeitos Surdos, quer seja seja inclusivo, especial e de Surdos. Foi um desafio por eu ser Surda e pela “experiência visual”, assim como os outros sujeitos Surdos, com múltiplas identidades, mas que carregam as mesmas experiências visuais.

Inicialmente, quero explanar a importância do uso da imagem que está permanentemente inserida no mundo em que vivemos, ou de comunicação visual. Surgiram novos parâmetros que norteiam os estudos da visualidade, por exemplo: estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua ideologia, pedagogia, didática e marketing, a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como um dos aspectos da visualidade e mimética, o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional por meio da computação, sua compreensão e linguagem e outras interfaces com a fotografia, pintura e outras manifestações imagéticas (...).¹⁰⁴ Portanto, todos se constituem os novos ou da existência dos discursos mediados pela visualidade e pela imagem. Segundo JOBIM E SOUZA que escreve sobre a imagem

¹⁰⁴ www.uergs.rs.gov.br, em 2004.

“...está em toda parte e faz da cultura contemporânea uma cultura figurada em que a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento.....A educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas pelas representações visuais.” (2000, p.16).

De acordo com FERRARA (2002:120, apud NAKAGAWA, 2006) os conceitos “Visualidade” e “Visibilidade” envolvem a complexidade da construção da imagem. O primeiro, a Visualidade, envolve a relação entre a percepção e a imagem que são modelizadas pelas qualidades do signo visual. O segundo, a Visibilidade, não está diretamente relacionada com a imagem, mas se constrói a partir dela, isto porque, por meio da iconicidade do signo visual, são construídas relações prováveis através de “descrições imagéticas” que mapeiam o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem, por meio de um mecanismo transdutor¹⁰⁵ (FERRARA, apud NAKAGAWA, 2006). Na construção da imagem, por meio da iconicidade do signo visual se envolve com as incorporações ou “transferências” (CUXAC, 2001), portanto, os signos elaborados e suas representações das informações registradas e visuais são as “descrições imagéticas” (CAMPELLO, 2008). A descrição imagética, como composição de mediação visual com a imagem e sua representação visual, é possível percebermos uma operação lógica da visibilidade. O que mais importa na apresentação da tese a respeito dos aspectos da visualidade, de acordo com a descrição imagética, é que “a estrutura atinge os padrões estruturais de um organismo e não as suas propriedades” (FERRARA, 1986:56, apud NAKAGAWA, 2006).

No trajeto da cultura, da história da comunidade Surda e dos papéis dos profissionais Surdos e dos aspectos da visualidade da comunidade Surda, pude mostrar e desestruturar as regras da “normalidade” sobre a diferença Surda na educação de sujeitos Surdos, onde a cultura Surda e dos aspectos da visualidade estão sempre carregados dentro de cada identidades Surdas, da língua de sinais, do modo e do jeito da pedagogia surda, enfim, da experiência visual. Mergulhei em várias pesquisas acadêmicas sobre os aspectos da visualidade da educação de sujeitos Surdos, a maioria apresenta posicionamento onde a “experiência visual” é importante, com os usos dos “olhos” e da “percepção visual” sobre os signos. Portanto a

¹⁰⁵ Segundo Dicionário MiniAurélio, 2004, que informa que esse mecanismo é dispositivo capaz de transformar um tipo de sinal em outro tipo, com o objetivo de transformar uma forma de energia em outra e possibilitar o controle de um processo ou fenômeno, realizando uma mediação

inserção de língua de sinais para se comunicar e de instrução dependerá muito de como usam a língua de sinais e suas descrições imagéticas devido à sua diferença cultural e lingüística. Pela pesquisa que é pouco explorado, em todo o Brasil, pelas políticas inclusivas que, atualmente, estão mais preocupadas em tornar a educação com diversidade cultural onde os sujeitos Surdos são obrigados em tornar-se como os não-surdos. Para reverter a problemática, é necessário criar uma estratégia política e visual, como criação de Estudos Visuais, para uma melhor re-educação de sujeitos Surdos com os artefatos da cultura surda e dos aspectos da visualidade que são importantes para a constituição do sujeito Surdo e da formação dos profissionais que lidam com a educação de sujeitos Surdos.

Os sujeitos Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos. Mesmo vivendo num “mundo sem som” verifica-se que há um processo de adaptação dos sujeitos Surdos ao mundo sonoro, ou seja, desde pequenas e as crianças Surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade.

A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito Surdo com o mundo mediada pelo signo, supõe que o sujeito vá além de um contato imediato e direto com aquilo que se chama de estímulo ou da visualização icônica atendo-se ao exercício dos órgãos dos sentidos que registram sensações, limitando-se as mesmas sem chegar ao nível da interpretação. Como os signos são sempre unidades convencionadas culturalmente, toda mediação semiótica está carregada de nuances sociais e culturais. Assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo. Assim, a mediação semiótica se realiza numa dimensão singular e social ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico, o da ação mediada segundo VYGOTSKY (1991, p.130). Estas considerações trazidas nesta tese permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, onde as experiências intersíquicas (sujeitos em relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico

(sujeito em sua singularidade), processo no qual a mediação semiótica é fundamental (VYGOTSKY, 1995, p.150).

A visualidade contribui, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com VYGOTSKY (1994), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais, ou seja os “signos não-auditivos”.

Com a Visualidade e do uso da língua de sinais, como língua natural, materna e de contato, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram.

Assim, as pessoas Surdas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo.

A Língua de Sinais Brasileira é uma língua sinalizada, de modalidade visogestual, com estrutura gramatical como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade Surda Brasileira.

A língua sinalizada utilizada como definição da comunidade Surda reforça o sentido histórico e cultural constituído pelos sujeitos integrantes desta comunidade. As pessoas

não-surdas usam a audição como funcionamento auditivo pela habilidade nos atos do ouvir e do falar. Acontece o mesmo com as pessoas Surdas que usam as mãos e o corpo como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar.

Os Surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as Surdos), não entendem a língua de sinais brasileira, sendo considerados, então, como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e cultura visual.

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998), que na teoria cultural e de Estudos Surdos, a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus “próprios significados não-sonoros” transportam aquilo o que foi vivenciado por meio da língua de sinais, e acabam selecionando o — final “da história para dar ao — ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual.

A “experiência visual” também é um “espaço de produção” (QUADROS, 2007), igualmente na teoria cultural e de Estudos Surdos, que provêm da constituição dos Surdos apresentando seus diversos artefatos, como: língua de sinais, história cultural, identidade, pedagogia, literatura, artes, trabalho, tecnologia, teatro, pintura, e outros. Complementando com QUADROS (2007) que “o artefato cultural tem validação enquanto sustenta o pertencimento cultural”. O artefato cultural dos Surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som. Pela ausência do som, criamos as nossas informações sobre a cultura do seu criador em detrimento da maioria da comunidade Surda e seus usuários que perderam ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. O artefato varia e é acrescido ao longo do tempo, dependendo da evolução da tecnologia, de novas descobertas e dos recursos que nós necessitamos para viver por meio da visão. E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e

da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda. A língua de sinais é um dos artefatos de comunicação e de instrução.

Na experiência visual e sua delimitação de pesquisa criou-se as funções chamados de: Classificadores ou Classificador (CL) em Língua de Sinais Brasileira – LSB, cuja denominação ou nomeação foi descrita, pesquisada e estudada pela comunidade lingüística, através das pesquisas e publicações de vários trabalhos e precursores de Stokoe, os seguintes autores, como: KLIMA (1979, 1987), BELLUGI (1979), BRITO (1993, 1995), FELLIPE (2004), BENEDICTO (2003), BRENTARI (1990, 1995, 2003), LILLO-MARTIN (1986, 1999), ENGBERG-PEDERSEN (1994, 1999, 2002), QUADROS (2003, 2004), KARNOPP (2003, 2004), LODI (2004), e outros. Esses autores mantêm essas denominações para comparar com as funções da língua falada ou oral e suas estruturas gramaticais. Como signo de estudo, essa denominação ainda está à procura de uma definição adequada para nomeá-lo de acordo com as perspectivas viso-espaciais e, provavelmente no futuro, a sua adequação ficará de acordo com os pensadores lingüistas Surdos, assim que aparecer um número significativo dos mesmos no campo lingüístico, especialmente, na língua de sinais.

Esta é uma questão que deve ser discutida a respeito da transcrição da Língua de Sinais para escrita. Devemos realizar as variedades das nossas idéias e novos conceitos pelo qual nós operamos a Língua de Sinais que é o “padrão visual”, cuja fonte, visualidade e expressividade têm seu estilo e funcionalidade flexível.

“Olhar”, acompanhar, interpretar através dos “olhos” pode ser um dos recursos que se pode ser visto dentro da sala de aula, pesquisas lingüísticas, análises lingüísticas ou um dos exercícios visuais na aprendizagem e pesquisa da Língua de Sinais e sua estrutura, tais como: gravar em filme ou em CD são os outros recursos documentais para ser apreendida academicamente de modo natural.

Portanto, classificador visual é parte da língua de sinais, para expressar visualmente as especificidades e “dar vida” a uma idéia ou de um conceito ou de signos visuais. Então, concluímos que o Classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como

características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos.

Essa hipótese de representação através da denominação classificador ou classificadores ou classificação manual (como um dos recursos gramaticais) poderá provocar o desaparecimento da visualidade e da imagem da Língua de Sinais, tornando a imagem em um “texto fixo”? Por que dar tanta importância em torno disso, destas denominações e sua gramática? Se a imagem visual é importante, porque não podemos trocar a denominação de acordo com a visualidade da Língua de Sinais? As respostas a essas perguntas constarão mais minuciosamente sobre descrição imagética nos capítulos apresentados na tese.

Para delimitar o tema da minha pesquisa, tive que usar a metodologia qualitativa que é uso de observação e da descrição do jeito e do modo de ensinar dos professores Surdos em diversas áreas da educação de sujeitos Surdos, focalizando somente no uso da língua de sinais na sala de aula entre alunos Surdos e professores; na prática pedagógica cultural do professor não-surdo e Surdo diante de seus alunos Surdos; na interação dos sujeitos Surdos com seus colegas Surdos, nas conquistas e dificuldades de transmitir as descrições imagéticas, do signo auditivo para signo visual aos alunos Surdos da educação de Surdos; uso da cultura Surda no espaço escolar; enfim, os desejos e realizações da melhoria da educação de sujeitos Surdos acerca dos aspectos da visualidade de sujeitos Surdos. A pesquisa para a realização desta tese foi importante como ponto de partida desta reflexão e apresentar os resultados de acordo com os objetivos propostos, que mais tarde, vão priorizar a importância de ter os sujeitos Surdos no espaço escolar onde a cultura, língua de sinais e aspectos da visualidade são as construções para constituir os elementos cultural, afetiva, intelectual, cognitiva e lingüística e da organização do ensino dos conteúdos e dos livros didáticos (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e regras da educação física), de todas as séries do ensino fundamental até universitário e do uso sistemático lingüístico dos Intérprete de Língua de Sinais, como explica o pesquisador Roeder, na sua terminologia sobre a Cultura Visual: “Visual Cultura é o que se vê”¹⁰⁶, para que possamos evitar problemas no desenvolvimento e aprendizado destes sujeitos Surdos que têm seu valor lingüístico, visual e cultural ricos.

¹⁰⁶ Visual Culture is what is seen.

Na língua de sinais, na descrição imagética e para obter os classificadores no campo visual é percebido de forma organizada e com significado distinto de como a pessoa vê. Este determinado significado de como o vê já é válido pelo fato do conhecimento do mundo se obtém por meio de elementos que por si só constituem formas organizadas. Tudo o que existe na percepção visual e seu campo visual são mais do que a soma das partes que constituem cada coisa. A modalidade viso-espacial, como um dos recursos visuais, é discutida pelos sujeitos Surdos na perspectiva de uma política visual da língua de sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas. Experiências sociais relativas à utilização dos referenciais visuais da própria língua de sinais e individualmente apropriadas pelo sujeito, “apropriação,...das experiências presentes em sua cultura”, como destaca a teoria de VYGOTSKY (1987, 1993) ou seja, cultura e visualidade produzidas numa relação de mutualidade. E a linguagem e o pensamento semioticamente mediados, guardam esta mesma relação com a cultura, pois, “A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. Ela é tanto um sintoma como uma causa de nossas compreensões culturais”. (McLAREN, 2000, p.31).

A proposta que ora apresentei está imbricada com todas as evidências historicamente construídas de que há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações lingüísticas e também da visão fonocêntrica. Por isso, coloco neste trabalho um novo conceito que se refere ao termo Classificador, o de DESCRIÇÃO IMAGÉTICA, em todos os sistemas de classificação, passando a caracterizá-los como sistemas visuais. O objetivo é utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverão ser aplicados com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual. As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender.

Foram apresentadas nos capítulos anteriores as sugestões para capacitar o treinamento visual para adquirir todos os elementos, utiliza-se as técnicas antes de usar a língua de sinais no ensino na sala de aula e as outras sugestões, em anexo, as brincadeiras didáticas no ensino infantil propostas pelos professores Quadros e Karnopp (2003).

Este processo e seu traço estrutural, na perspectiva icônica, se denomina de “transferência” (CUXAC, 1985) que “trata de operações cognitivas que permitem transferir, anamorfando-as ligeiramente, experiências reais ou imaginárias no universo discursivo tridimensional chamado espaço de sinalização (o espaço de realização das mensagens)”.

As estruturas icônicas possuem duas atividades distintas: a) - Específica – os sinais estão mais presentes dentro das narrações, com a finalidade de construir as suas referências visuais: narrativas de vida, narrativas romanescas, narrativas de filmes, contos, histórias engraçadas, etc.; b) - Geral – os sinais estão mais presentes nos espaços para dar referência espacial, como: localização e deslocamento de objetos visuais em relação a marcadores fixos, relações inteiras, descrições de lugares, etc..

Na descrição imagética ou das “transferências” (CUXAC, 2001), cuja visualidade, implícita na modalidade viso-gestual-espacial, tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal / não-verbal e semântico-sintático (CUXAC, 2001). Isso está presente em todos os enunciados pragmático-conversacionais, narrativas, poética e até mesmo nas análises da área de sociolingüística.

Com o apoio das pesquisas acima mencionadas, as questões da arbitrariedade e características icônicas passarão a ser aceitas pelos acadêmicos e pesquisadores inseridas num âmbito mais abrangente como a convencionalidade do signo lingüístico. Defendemos que a iconicidade e a arbitrariedade sempre existiram na língua de sinais da comunidade Surda e é

impossível separar ou excluir as características próprias e geradas dentro da percepção cognitiva dos sujeitos Surdos. A percepção visual cria novo signo de acordo com o mundo que se vê.

No que se refere à representação do “ver” lingüístico na LSB e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotsky, que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptivas e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está prenhe de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constitui pela visualidade, diferenciando-se, da forma marcada, do sujeito não-surdo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade.

A imagem e sua expressão visual ainda é um objeto que pode ser apreendido e filmado em vez de categorizar cada estrutura. As crianças Surdas e adultos Surdos criam diariamente suas expressões que são vistas, ao vivo, diferentemente da língua de sinais brasileira utilizada na sala de aula e do uso mecânico da língua de sinais pelos sujeitos não-surdos e ou intérpretes de língua de sinais brasileira.

A apreensão da imagem por meio de filmagem é um dos componentes documentais como “texto visual”, pois as representações fixadas num papel tolhem as expressões da imagem, mesmo nos pequenos até os grandes detalhes.

A língua de sinais, como diz BEHARES, (apud LODI, 1993, p.43), é uma estrutura multiarticulada e multinivelada que respeita os mesmos princípios gerais da organização como qualquer outra língua. Ela tem que ser preservada e não pode ser dividida em elementos básicos ou elementares, transformando-os em elementos classificatórios. A visualidade, na sua totalidade, tem suas funções que poderão obter os mesmos processos que poderão alcançar o seu status lingüístico reconhecido e comprovado. (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43)

O próprio Wrigley reconhece que a visualidade tem “novas formas de compreender as profundidades dos dados” que são os signos visuais criados por meio de percepção visual, impossível de serem descartados.

Sob a percepção dos aspectos da visualidade, houve a possibilidade de que a língua de sinais se tornasse o objeto de estudo lingüístico de uma perspectiva teórica levando em consideração suas propriedades bidimensional, tridimensional e até quadridimensional.

Pelo fato deste objeto de estudo ser pouco investigado, introduzi as observações concernentes à necessidade de se obter conhecimento sobre a apreensão e domínio dos signos dentro da modalidade da língua de sinais: viso-gestual-espacial.

1) A língua de sinais, como língua natural e adquirida pela comunidade Surda, possui muitos recursos visuais vastos e profundos, diferentemente do modelo acústico-auditivo das línguas orais;

2) A natureza bidimensional, tridimensional e até quadridimensional e seu canal viso-gestual-espacial criam novos tipos de estruturas, chamados de classificadores nas pesquisas com base lingüística, e estas estruturas estão sempre atreladas a novos conceitos e descrições imagéticas diferentemente da língua oral. Em consequência disso, introduzem novo fundamento na interface cognitivo-semântico, cuja metodologia é mais atrelada à observação e descrição do que propriamente ao signo lingüístico;

3) Finalmente, o contexto lingüístico, no caso dos classificadores, a disciplina e o currículo de língua de sinais devem privilegiar o uso contínuo da competência comunicativa da comunidade Surda. A nova constituição que ora foi apresentada é um fenômeno existente e despercebido e pode ser evidenciado no desempenho dos Surdos, podendo ser estudado atualmente em qualquer tempo.

No caso dos Surdos isolados, as fortes semelhanças das formas gestuais mostram que um processo de iconicização da experiência foi levado a efeito e que esse processo funda-se na descrição de contornos de formas e/ou da retomada gestual icônica das formas destacadas de referências categorizadas. YAU (1992) e SOUZA-FUSELLIER (1999), apud CUXAC, 2001, colocam duas observações sobre a constituição dos signos visuais no pré-

lingüísticos: - o fato de estas conceitualizações serem postas em sinais reforça certamente a estabilidade; - a forma destes sinais se diferencia conforme retornam entidades referencialmente estáveis, ou mesmo aos acontecimentos que as concernem. Com efeito, as primeiras são devolvidas quer por sinais que especificam uma forma ou um contorno de forma, quer por combinações gestuais que associam descrição de contorno de forma e ação freqüentemente associada a esta forma, enquanto que os segundo recorrem apenas à imitações de ações. Essa diferenciação icônica entre coisas e processos, argumenta fortemente em prol de um dado cognitivo pré-lingüístico, ponto de ancoragem da oposição verbo-nominal.

O processo da percepção visual e da mediação semiótica constitui o sujeito Surdo mais profundo analisador (dependendo da identidade de cada sujeito Surdo) em qualquer imagem em sua volta e até mesmo o processo comunicativo com outros sujeitos Surdos de outros países. Podemos apresentar os fatos de como estes sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu “ser”. O ato de “ver” ou de “olhar” o mundo exige uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa.

Portanto, a mediação semiótica é muito importante porque tudo se realiza em qualquer dimensão, mesmo no singular até na complexidade ao mesmo tempo. Com o mundo visual, cujo símbolo está sempre em qualquer lugar, em todos os instantes, no abrir dos olhos de manhã até o fechar dos olhos ao dormir, cada imagem vai delineando, construindo até firmar a representatividade do seu mundo sem “som”.

Para isso, na descrição imagética requer cinco tipos de técnicas de “transferências” (CUXAC, 2001), a saber:

1) transferência de tamanho e de forma – Dentro da especificidade da estrutura icônica, a transferência de tamanho serve para representar o signo visual independentemente do tamanho que seja for, que pode ser grande, pequeno, miúdo, colosso, maior, avantajado, vasto, corpulento, alto, de longa extensão, comprido, longo, excessivo, agudo, forte, intenso, violento (dependendo do envolvimento sentimental), poderoso, importante, notável, de qualidade superior, marcante, pouco extenso, pouco volume, estatura abaixo da média, valor inapreciável, acanhado, mesquinho, insignificante, humildade, sentimento de inferioridade, medo, menor, mais pequeno,

etc. e as formas podem ser configuradas de acordo com as características físicas, dos seres e das coisas como decorrência da estruturação de suas partes, formatos, feitio, figura, corpo, substância, estado, e ou aparência física de um ser ou de uma coisa aquilo que é visto. As transferências são percebidas imprecisamente com expressão ou estrutura de um objeto ou coisas vistas;

2) transferência espacial – todas as características da estrutura icônica é transportada para o espaço de onde é inserida. O que influencia o espaço é a localização, profundidade espacial (tanto para baixo ou para cima), tamanho (no sentido da intensidade), isolamento, dos diferentes ângulos, com movimentos ou sem movimentos circulares, que pode ser com reto, em curvas, em curvilíneos, de quadrado, de retangulares, de triangulares, diferença de status e interesse intrínseco. A profundidade espacial também pode ser observada em signo dimensional, bidimensional e tridimensional. O espaço também preenche o vazio, do signo que está relacionado como signo que rodeia por outras coisas. Este tem um traço espacial maior porque demonstra o único signo dentro de uma localização vazia ou neutra. Também se posiciona o objeto inanimado ou animado, mas vamos situar o objeto que aquilo que vemos. O objeto não necessariamente estar postado em cima de outro objeto, os signo visual transferido em sinais, cuja imagem pode ser postada em qualquer lugar, independentemente do objeto que requeira sustento. É uma das características do interesse intrínseco. O signo visualizado em forma de representação de sinais mostra mais forma de um objeto e prende mais atenção do observador devido a sua complexidade dos signos e outras peculiaridades como os brilhos, os adornos, e outros. Este signo exerce o “fascínio” e reluz os brilhos dos olhos ou “infla” as bochechas ou “contorna os lábios” dos observadores, que acabam provocando a expressão facial do observador associando a ansiedade, desejo de urfar, de movimentar os sons imaginários. Também pode acontecer se aparecer um signo que deixa o observador assustado ou de morbidez;

3) transferência de localização - O que influencia da localização é a gravidade, direção que vai para frente, para atrás, do lado direito, do lado esquerdo, da alternância, de puxar, de soltar. Os signos visuais se designam aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê e que alguns objetos podem ser utilizados como transferência espacial. No nosso mundo, o que atrai os signos visuais para baixo e para cima é a força gravitacional, que na visualização, todo o signo que cai ou o signo que está no fundo ou o signo que está subindo ou o signo está lá em cima ou o signo que está em outros lados. O peso visual também se manifesta em outras direções com os

movimentos para baixo ou para cima ou de outras direções como em dois lados. Na direção, os vários fatores determinam a direção de percepções visuais como um sistema de compensação. Este sistema de compensação tem suas características que dependem da propriedade da transferência daquilo que se vê, entre eles a atração exercida pela alternância (que dá sentido da diferença). Mas outras características também dependem da localização do ponto de aplicação, sua intensidade e direção. Na localização do ponto de aplicação se relaciona mais com a direção do ponto de onde o signo está direcionado, quer seja, para cima ou para baixo ou de grande velocidade ou de pequena velocidade. A sua intensidade se relaciona com a atração pela força da atração exercida pelo signo ou pelo observador quando cai ou sobe. Na direção visual, os olhos são uma das características mais importantes na sua direcionalidade para com o signo. Os olhos do observador se manifestam diante da situação ou do acontecimento ou da percepção visual que norteia em sua volta, como famosos filme Casablanca¹⁰⁷, cujo ator observa a sombra entrando, e ele sai de fininho, ou as CM que podem simular como os “olhos visuais”. O narrador reproduz iconicamente no espaço situado a sua frente as cenas que são transferidos para o local do espaço em relação ao local como marcador. Os olhos servem como suporte da visualização. As expressões faciais e corporais intervêm durante a execução do movimento da mão dominante, ou de duas mãos, ou de uma mão, ou de uma mão passiva para caracterizar a natureza aspectual do deslocamento efetuado;

4) transferência de movimento - Nesta transferência de movimento serve para conseguir o equilíbrio visual e pode-se usar várias maneiras de modo igual ou diferentes, como: uma imagem simples ou de uma imagem complexa (inúmeros signos que cobrem um campo inteiro), como duas imagens: simples e complexa. As características de Alto e Baixo mostram as desigualdades de signos e sempre mostram a dualidade ou diferença ou oposto. É comum a associação dos signos visuais com sua concepção de desigualdade, o que passa a diferenciar seus contextos visuais. O contexto de rico / pobre, acadêmico / não-acadêmico, e muitos signos, passam a ter suas distinções visualmente e

5) transferência de incorporação - Esta estrutura reproduz várias ações ou imagens, tudo aquilo que o narrador coloca todo os objetos ou cenas no corpo do mesmo

¹⁰⁷ Do Diretor Michael Curtiz, Estados Unidos da América do Norte, 1942.

narrador. O narrador passa a mostrar as ações efetuadas ou sofridas no processo do enunciado humano, animal ou de objeto, e mais frequentemente, pode ser um não-animado. O narrador passa a ser transformado em um objeto para caracterizar aquilo que sente ou mostra fisicamente. Na língua de sinais se significa de incorporação de objetos, como mostra os exemplos dos objetos incorporados em signo tridimensional. As estruturas quando incorporadas apagam o assunto da enunciação e do narrador. Quando quiser narrar o trajeto de cada detalhe, o narrador começa a desempenhar o seu papel como narrador, e os olhos passam a enunciar aquilo que o desenho mostra. E estes não dão para distinguir os elementos lingüísticos pela complexidade do tema conhecido. Se alguém conhece ciência, pode ser mais facilmente elucidar cada elemento e caso contrário, dificilmente será detectado cada desenho. As expressões faciais ou corporais mostram o estado do espírito do narrador transferido, tanto como na relação que se estabelece entre o narrador e da ação que está realizando. E estas transferências ou descrições imagéticas permitem a configuração de signos para signos visuais e suas estruturas de acordo com o pensamento imagético dos sinais, no ato de descrever as suas naturezas, elementos e muitos outros.

Para refletir esta questão sobre a natureza visual e das estruturas da iconicidade (no caso das transferências visuais), as línguas de sinais mostram claramente que estes elementos configuracionais não podem ser identificados como classificadores: no efeito visual, as unidades ou os elementos são os que permitem mostrar em grande iconicidade os elementos temáticos enunciados em sinais padrão para integrá-los, em foco, no âmbito de uma perspectiva iconicizadora. A esse título, não são, por conseguinte, objeto de estudo ou de referentes classificados de acordo com uma propriedade formal, mas uma retomada da forma referencial percebida ou de percepção visual (e estabilizada gestualmente) do objeto tematizado em sinal padrão¹⁰⁸.

Esta tese pode apresentar repercussões na ação pedagógica, uma vez que requer as transferências visuais de conhecimentos, a língua de sinais mostra são instrumentos imprescindíveis - em comparação com uma língua oral e ou até mais na sua dificuldade de codificar sem acompanhamento gestual co-verbal - para transmitir, em qualquer atividade da

¹⁰⁸ Pesquisadores britânicos criaram o termo de proform muito mais em adequação com o seu papel funcional do que com o termo classificador.

linguagem pedagógica, conhecimentos relativos como a geometria plana, geometria no espaço, ciências da terra, astronomia, em biologia, anatomia, química, física quântica, física mecânica, etc. Acontece, do mesmo modo, com as atividades descritivas (descrição de lugares, planos de cidades), narrativas (as contações de ficção, contos) e lúdicas como as brincadeiras infantis.

Podemos observar que a tradução em português brasileiro ou na tradução em língua de sinais brasileira exige uma visão perceptiva do filme, e que existe as técnicas de narração relativa ao filme, dando nome ou especificar cada detalhe em sinais ou da sua iconicidade no que diz respeito aos planos sucessivos. É possível que as cenas dos filmes científicos do cinema tenham influenciado as cenas e estratégias das narrações de sujeitos surdos como narradores ou locutores; mas isso não é o caso único. Também tem hipótese de que, por meio de pesquisas de LS ou de FUSELLIER-SOUZA (2003) sobre os Surdos isolados ou de pequenas comunidades de Surdos não têm esta cultura cinematográfica ou televisiva, mas criam os sinais icônicos de forma econômica à tipos de recorte e de estruturações similares (sucessão de TTF, de TI, de TE e de duplas transferências).

As questões discutidas nesta tese podem contribuir para resolver as principais dificuldades existentes nos processos tradutórios: a) ausência da fluência da captação de cada detalhe e do encadeamento das estruturas (a impressão que não se poderia fazer melhor ou que não se poderia fazer diferentemente); b) captação da presença das zonas de transição de uma estrutura para o outra, como exemplo mencionados nos capítulos; c) na coesão gestual dos sinais econômicos que consiste a alterar o ponto de vista em curso de realização de uma mesma estrutura: a velocidade do foguete subindo ao céu. Tem que efetuar as realizações espaciais e de movimentos para dar conta do movimento de subir e em movimentos giratórios; d) poucos usuários da língua de sinais como segunda língua que sinalizam bem utilizam este recurso a tal método. As pessoas têm a necessidade de uma mudança de ponto de vista seguida do movimento, e esta visualização obriga a ruptura da seqüência precedente.

Se estas cenas são filmadas, teríamos o movimento por meio de uma câmara no que ela nos dá a ver e sentir o efeito da estruturação que conduz a contação de estória em língua dos sinais que é mais adequada para qualquer análise epistemológica¹⁰⁹.

É inegável a comparação com as cenas dos filmes de cinema: a possibilidade de mostrar que a LSB deu lugar a estratégias narrativas culturais próprias ao mundo dos Surdos, caracterizadas por uma abundância de cenas, recortes, extratos dinâmicos e de processos que se encaixam em qualquer processo mental e visual. Elas evocam mais movimentos das cenas, de mudanças de ângulos, de posição ou distância tendo assim como os movimentos que mostram entoação dos personagens na escrita.

O que se vê na narrativa, da contação de estórias, do sistema conversacional, de piadas, é bastante parecido com a sucessão cinematográfico, onde as atividades específicas e gerais das estruturas icônicas se entrelaçam um ao outro, em sentido análogo: transferência de forma = grandes detalhes, transferências de localização = planos seqüências, transferências de incorporação (e mudanças de papéis) = planos alternados de personagem e de objetos não-animados (e sucessão de planos sobre os diferentes personagens e objetos).

O conceito ou significado da visualidade é amplo porque as relações de cada nível em campo diferente, que seja biológica, física, nuclear, psíquica e humana, se manifestam como uma série de atos, modo de proceder, procedimento ou conduta tão complexa. No caso da “experiência visual” humana, é necessário verificar algo que ainda não tem uma existência efetuada e que determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Esta “experiência visual” na sua atividade humana dá a entender, pressupõe na intervenção da consciência, do conhecimento, da noção, a qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: resultado ideal – quando se quer obter, existe em primeiro idealmente, como mero produto da consciência e os diversos atos dos processos visuais que se articulam ou se

¹⁰⁹ Ver no DVD anexo a esta tese.

estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Para adequar isso, é preciso expor com precisão um resultado ideal no ponto de partida até chegar a fórmula do modelo ideal original. O segundo resultado é o produto real, cujas relações de produção, cujo agente ou sujeito Surdo ativo e sinalizante adquirem independentemente de sua vontade e de sua consciência, como produtos intencionais, incluindo também o progresso histórico, para superá-lo daquele que ninguém desejou. A finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito Surdo em face da realidade.

Vamos supor que as línguas de sinais que são objetos cognitivos que se configuram melhor ou até seja melhor que as línguas orais devido a uma modalidade lingüística da faculdade de linguagem. Tendo em conta que faz parte das disposições humanas de poder representar – figurar, transferir ou descrever imagetivamente - sobre apoios bidimensionais ou tridimensionais os animados, os inanimados, as coisas, os objetos, os esquemas substanciais, os acontecimentos, e nada permite excluir prioritamente esta aptidão de representar o que é característico da linguagem humana. Sem esquecer do apoio quadridimensional que oferece a modalidade viso-gestual e que possibilita pragmaticamente a essas representações de se dizer permanecendo o uso da imagem dos objetos. Uma rotulagem cognitivo-semântica é então suficiente para dar conta dessa tomada da forma.

Portanto, é necessário que toda a “experiência visual” na atividade humana se apresente como preparação de finalidade e produção de conhecimento em íntima unidade. A relação do pensamento e a ação requerem a intermediação das finalidades que o sujeito Surdo se submete a apreciação.

A teoria e prática da “experiência visual” se fundem juntos, porque para se atuar na prática precisa de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou tratar-se de uma diferença, da visualidade, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática da “experiência visual” é fundamento da teoria, já que indica com precisão e definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento visual.

Espero que esta tese possa ajudar e dar contribuições para uma melhor compreensão acerca dos aspectos da visualidade e do uso da “descrição imagética” para a educação de sujeitos Surdos do Brasil. Sem esquecer a importância da necessidade de criar um Estudo Visual para desenvolver, aprofundar, preservar os registros imagéticos e pesquisa acerca das descrições imagéticas que irão contribuir mais ao desenvolvimento da pesquisa na área lingüística, e conseqüentemente, irão dar suporte lingüístico na futura formação dos discentes do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e seus pólos e assim poderão construir uma educação de sujeitos Surdos melhor e sem grandes obstáculos para a vida cotidiana.

Os fragmentos da imagem, nas figuras apresentadas nos capítulos anteriores, da sua parte imagética se articulam ou estruturam como elemento de um todo, ou de um processo visual total que culmina na mudança de uma matéria prima, base ou de fundamento. Para isso é necessário colocar o produto visual, portanto assista ao DVD anexado a esta tese.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, D. F.; STOKOE, W. C.; WILCOX, S. E. **Gesture and the Nature of Language**. Cambridge University Press, 1995.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual**; uma psicologia de visão criadora; nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.
- BAGNO, Marcos et al. **Língua materna; letramento, variação & ensino**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança Surda. **In**: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. (Orgs). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, 1993, vol. 3. São Paulo: Tec Art, 41-55.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 3 reimpressão. 2005.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos**; ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2002

- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Tempo brasileiro: Departamento de lingüística e filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.
- _____. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual ; Sinal na Educação dos Surdos. **In**: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petropolis: Editora Arara Azul. 2007.
- CÂNDIDO, Gláucia Vieira. **Propriedades de sistemas de classificadores numéricos em algumas línguas do mundo**. Góias: Universidade Estadual de Góias. 2003. p.195-222. Site: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/3758/3525>
- CAPOVILA, F. C., Raphael e WALKIRIA, Macedo e Eliseu. **Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para os Surdos**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- CARELLI, Mauro. **Culturas Cruzadas**; Intercâmbios culturais entre França e Brasil. São Paulo: Papirus Editora. 1994.
- CORREA, Rosemeri Bernieri de Souza. **A complementariedade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). UFSC. 2007.
- COSTA-LEITE, Emeli Marques. **Os papéis do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Ed. Arara Azul. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004 (site: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>)
- COSTA, M.V. (org.). **Caminhos investigativos**; novos olhares na pesquisa da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A . 2002. v. I e II.
- COSTA, Maria da Piedade. **O Deficiente Auditivo**. São Carlos: EDUFSCar. 1994.
- CUXAC, Christian. **As línguas de sinais: analisadores da faculdade de linguagem**; em Aquisição e Interação em Língua Estrangeira [em linha], as Línguas de Sinais: uma perspectiva semiogenética. Postos on line: 14 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://aile.revues.org/document536.html>.

- DA ROS, Silvia Zanatta Da (et. al). O ensinar e aprender, a pesquisa e a sociedade da imagem: apontamentos. **In:** LENZI, L. e col. **IMAGEM: Intervenção e pesquisa.** Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 101-117
- DE CLERCK, Goedele A. M. **Meet, meet, visit visit;** nomadic deaf identities, deaf dream worlds and the imagination leading to translocal deaf activism. Ghent University: Belgium. 2005
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro; Graal, 1988.
- DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos; para uso dos que ouvem e falam.** São Paulo: Nova Alexandria. 1993.
- DÓRIA, Ana Rimoli. Carta e relatório. 1956.
- ECO, Umberto. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELKINS, James. **Visual Studies;** a skeptical introduction. New York and London: Routledge. 2003.
- FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte.** Rio de Janeiro, Ediouro, 2004.
- FELIPE, Tanya A. Sistema de flexão verbal na LIBRAS: os Classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. **In:** CONGRESSO SURDEZ E PÓS-MODERNIDADE: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES. 7º SEMINÁRIO NACIONAL DO INES. **Anais.** 2002.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 10 ed. São Paulo: Loyola. 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 33. ed. 2007.
- _____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7. ed. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Rio de Janeiro: Papirus Ed, s/d.
- FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes: Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des individus sourds sans contact avec une communauté sourde. **In:** PONTO DE VISTA. Revista de Educação e Processos Inclusivos: Estudos Surdos. Florianópolis: CED, UFSC. 2003, p.51-80.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos.** Texto apresentado na faculdade de Educação da USP, 2004.

- GOLDIN-MEADOV, Susan. **Hearing Gesture: How Our Hands Us Think**. England: Harvard University Press, 2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. **In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. 163-182 p.
- _____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thompon Learnig, 2002.
- GROSSBERG, Lawrence, NELSON, Cary e TREICHLER, Paula (eds.) **Cultural Studies**. New York: Routledge. 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HERNÁNDES, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- HOLYCROSS, Edwin Isaac. **The Abbe De l'Epée; founder of the manual instruction of the deaf and other early teachers of the deaf**. Ohio: USA, 1913.
- JOBIM e SOUZA, Solange (org.). **Mosaico: imagens do conhecimento - Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000**.
- KIM, Joon Ho. **Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos. Vol.10, n. 21, Jan./June, 2004. Site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100009
- LABORIT, Emmanuele. **O Vôo da Gaivota**. Ed. Best Seller. 1994.
- LACERDA, Cristina & GÓES, Maria Cecília (orgs). **Surdez; processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- LANE, Harlan. **The mask of benevolence; disabling the deaf community**. San Diego: DawnSignPress. 1999. Paperback.
- LODI, Ana Claudia B. **Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: O gênero contos de fadas**. PUC-SP; UNIMEP, 2004. Site: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24271.pdf>
- LODI, Ana Claudia et al. (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação. 2.ed. 2006.
- _____. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação. 2.ed. 2003.

- LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. **In:** SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998
- MACHADO, Paulo César & SILVA, Vilmar. **Trajetórias e movimentos na educação dos Surdos**. Florianópolis, 2004. Site www.virtual.udesc.br.2004
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**; pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre, ARTMED. 2000.
- McNEILL, David. **Hand and Mind**. Chicago: The University of Chicago Press. 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOTA, Ana Cláudia Fossati. Muito Prazer, Siri! **In:** VERGAMINI, Sabine A. A. (Org.) **Mãos Fazendo História**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2003.
- NAKAGAWA, Fábio Sadao UNirevista - Vol. 1, nº 3 : (julho de 2006)
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America**; voices from a culture. Massachusetts: Harvard University Press. 1988.
- PEIRCE, Charles Sanders. Site: <http://www.pucsp.br/~filopuc/verbete/peirce.htm>
- PEREIRA, Cláudio. **O filme etnográfico como documento histórico**. Texto. Universidade Federal da Bahia. 1995. Site: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o1claudi.html>
- PEREIRA, J. Cascaes. **Os ciganos voltaram**. Editora UFSC: Florianópolis, 2003.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. **In:** SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Surdos: cultura e pedagogia. **In:** THOMA, Adriana da S. E LOPES, Maura Corcini (orgs). **A Invenção da Surdez II**; espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. EDUNISC: Santa Cruz do Sul. 2006.
- _____. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**.UFSC: Letras-LIBRAS. Em prelo. 2008.
- PIMENTA, Nelson. **Aprendendo Lsb**. Complementação. Livro do Professor. LSBVideo: Rio de Janeiro. 2004.
- PLATÃO. **Diálogos**; o banquete-Fédon Sofista-Político. Abril Cultural, São Paulo, 1979.
- PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault**; uma história política da verdade. Florianópolis: Editora Insular.2006.

- QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**; estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- QUADROS, Ronice M. & MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: LIBRAS e Português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petropolis: Editora Arara Azul. 2007.
- QUADROS, Ronice & PERLIN, Gladis. **O debate sobre o surdo e a inclusão**. Versão preliminar do material de formação docente – SESI. 2007, p.16.
- QUADROS, Ronice & PIZZIO, Aline. **Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora**. Em prelo. 2007.
- ROSA, Fabiano Souto. **Literatura Surda**: criação e produção de imagens e textos. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**; uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Letras, 2007. 6 reimpressão.
- SAMAIN, Etienne. Um retorno à Câmara Clara: Rolando Barthes e a antropologia visual. In: **O Fotográfico**. SP: Hucitec.1998.
- SÁNCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Ceprosord. 1990.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.
- SILVA, T. T. da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- _____. **Alienígenas na sala de aula**; uma introdução aos estudos culturais em educação. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **Identidade e diferença**; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA, Vilmar. **A Luta dos Surdos pelo direito à educação e ao trabalho**: relato de um vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Atualidade da educação bilíngüe para Surdos**; processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. vol. I e II.

- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença**; e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP& A. 2003.
- SOURDS et CITOYENS. **Le pouvoir des signes**. Bicentenaire de L'Institut National de Jeunes Sourds de Paris. 1989/1990.
- STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf**. University of Buffalo Press, New York, 1960.
- STOKOE, William C., CASTERLINE, Dorothy C and CRONENBERG, Carl G. Introduction to the Dictionary of American Sign Language. **In: VALLI, C. and LUCAS, C. (eds). Linguistics of American Sign Language**. Washington: Gallaudet University Press. 1995, 1976, 1965. p.226-240.
- STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser Surdo**. Petrópolis: Babel Editora. 2000.
- TRASK, R. L. & MAYBLIN, Bill. **Introducing Linguistics**. Icon Books: United Kingdom. 2002. 2. reimpressão.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. S.P. Cortez, 1996.
- TRUFFAUT, Bernard. Etienne de Fay and the history of the Deaf. **In: FISCHER, Renate & LANE, Harlan. Looking Back**; a reader on the history of Deaf Communities and their Sign Languages. Hamburg: Signum-Verl. 1993.
- VAN CLEVE, John Vickrey & CROUCH, Barry. A. **A place of their own**: creating the Deaf Community in America. Washington: Gallaudet University Press, 1998. 5 ed.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- _____. **Mind in Society**. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.
- _____. **Obras escolhidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- _____. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver**. Petrópolis: Ed. Arara Azul. 2005.

WRIGLEY, Owen. **Política da Surdez**. Traduzido em português. CD oferecido pela NUPPES, Porto Alegre. Manuscrito reproduzido. S/D.

SITES

www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM - 8k

www.maosquefalam.com/iframe_info_if4.htm - 23k

www.dfjug.org/DFJUG/rybena/rybena_linha_tempo.jsp - 18k - 8 nov. 2004

www.editora-arara-azul.com.br

www.ines.org.br/ines_livros/32/32_009.HTM - 22k

www.uergs.rs.gov.br

http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_003.HTM <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete>

www.filologia.org.br/ixcnlf/12/17.htm - 20k

<http://www.scielo.br/scielo.php?>

www.Surdos-Mudosnobrasil.hpg.ig.com.br

www.apagina.pt/arquivo

http://www.ronice.ced.ufsc.br/page_livro.htm

http://www.cnpq.br/gpesq2/garea6/apg801/reg_se/uf_rj/i_ufrj/g_1610/gp1610.htm

<http://noticias.uol.com.br/licaodecasa/materias/medio/portugues/ult1706u16.jhtm>

<http://www.oohodahistoria.ufba.br/o1claudi.html>

<http://br.news.yahoo.com/060317/5/12tpu.html>

<http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/artigo01.pdf>

[http://images.google.com/images?q=olhos&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar+imagens.](http://images.google.com/images?q=olhos&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar+imagens)

ANEXOS

1) Contextualização de uma experiência na Gallaudet University

Questionei as presenças deles na GU e como eles tinham pensado sobre os estudos culturais e língua de sinais. As respostas subjetivas de cada um se resume em mesmo sentimento: desconhecimento da língua de sinais, como fator importante da língua de sinais e da construção do sujeito surdo-mudo. Desconheciam a história dos surdos mudos e poucos conheciam as metas das associações, mas não sabiam dos seus objetivos e de lutas contra os “colonizadores” e ou “dominantes”. Desconheciam por causa da oralização que não davam oportunidade de conhecer a outra “metade” da moeda.

Todos tinham sonhos, esperanças e expectativas de melhorar a educação dos surdos-mudos do seu país, conforme as narrativas:

“Sempre sonhei em ir para América do Norte, estudar e ser professora de surdos-mudos para atender as crianças surdas-mudas do meu país” (Tailândia)

“Meu objetivo era aprender inglês porque não entendia nada o que os professores me ensinavam lá” (Tailândia)

“Me formar na Gallaudet porque aqui todos usam língua de sinais, o que não acontecia em meu país. Eles usam a metodologia oralista” (Arábia Saudista)

“Quero ser professor de matemática para ser futuramente professor do meu país” (Tibet)

“Quero estudar aqui e ter oportunidade. No meu país Peru não oferece nenhuma qualidade e nenhuma oportunidade para a educação dos Surdos-Mudos. Lá é muito ruim e nos tratava como incapaz” (Peru)

“Estou aqui e formar contador para substituir meu pai no escritório e também para ensinar, futuramente, aos surdos mudos do país Chile a ter oportunidade, como abrir negócio ou administrar contabilidade dentro da associação, assim como eu farei um dia.” (Chile)

“Lá na minha cidade ...eu não entendia nada e os professores não me ensinava nada. Não sabia de nada. Tinha muita dificuldade de aprender lá nas escolas.” (El Salvador)

“Já sou formada na universidade, e pensei em fazer pós graduação, mas encontrei dificuldades na língua escrita e de ASL aqui na Gallaudet e tive que fazer tudo de novo. Acho que o currículo europeu é mais superior e o currículo que a GU oferece é muito fraco.” (Eslovênia)

“Os professores são surdos e ouvintes também, mas eles só usam a língua de sinais o que facilitam muito para mim” (Israel)

“O ensino da língua inglesa aqui é ótimo” (Canadá)

“Não sabia nada da história dos surdos-mudos. Lá as escolas nunca me ensinavam. Eu era tratado como “ouvintista” e questionava sempre sobre mim e o que eu queria na vida. Agora eu já sei o que eu sou e estou muito feliz.” (Israel)

A representação dos sujeitos surdos mudos se baseia na transformação por meio da prática diária e de contato com os outros semelhantes graças a língua de sinais e da concepção do significado do “Ser Surdo-Mudo”. O significado, no sistema simbólico, é produzido de maneira lenta e acaba posicionado como sujeito surdo-mudo, na sua transição do mundo distinto deles: passagem da experiência não visual para a experiência visual. O processo da passagem dá um novo despertar: nova identidade, nova cultura, conhecimento da política, de luta, da diferença educacional, da tecnologia e do novo conhecimento acerca da comunidade e do povo surdo-mudo. A partir de então, eles, os estudantes, aos poucos, vão se posicionar o seu lugar “entre-lugar”¹¹⁰ para fazer o seu próprio discurso ou narrativa, e mostrar a sua própria representação de

¹¹⁰ “Entre-lugar”, de Bhabha considera que é “uma das elaborações da estratégia de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia da sociedade.” (p.20, 2005)

que eram negados pelos “ouvintistas”. E vão usar o sucesso de vida como trampolim e não como cadeira.

Como escreve o Tarcísio Leite, na sua dissertação¹¹¹ (p.5, 2004): *“na estruturação de uma educação de surdos que possa ser caracterizada pelo reconhecimento de sua diferença lingüística e cultural – uma educação sem a qual, acredito, eu, a comunidade surda não poderá nunca alcançar uma condição de igualdade social em relação ao mundo ouvinte”*.

2) Técnicas e Práticas do ensino infantil

Ronice Quadros, juntamente com a base teórica e experiência do desenvolvimento cognitivo dos trabalhos de Lodenir Karnopp na sua obra “Educação dos Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas”, apresentou uma proposta de trabalho na EDUFSCar, da qual vou resumir:

Na Educação infantil de crianças surdas

- Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da LSB;
- Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da LSB;-
- Propiciar o acesso às diferenças funções e usos da LSB: informal, formal, poético e narrativas

Atividades na Educação Infantil

- Atividades de rotina em sinais;
- Brincadeiras e jogos em sinais;
- Realização de experiências em sinais;
- Hora do conto em sinais;
- Passeios conduzidos por adultos surdos (acrécimo meu);
- Atividades diversas com as comunidades surdas locais;

¹¹¹ “O Ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de LSB”. Tese de mestrado. USP. 2004.

- Mini-palestras dadas por outras pessoas surdas das comunidades locais ou de outras comunidades nacionais e internacionais

É de suma importância o passeio conduzido por adultos Surdos-Mudos, porque os sinais acontecem tudo ao mesmo tempo, propiciando o “letramento visual” em sua volta.

Acesso aos aspectos formais da LSB:

1) Fonologia:

- CM – Configuração de Mãos
- Alfabeto manual
- Uso de uma mão
- Uso de ambas as mãos com a mesma configuração
- Uso de ambas as mãos com configurações diferentes

- Uso de movimento simétricos
- Uso de movimentos alternados
- Exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de sinalização

2) Morfologia

- Marcação de plural
- de intensidade
- de modo
- de tempo
- de forma
- de tamanho
- classificadores
- incorporação de negação

3) Sintaxe

- Exploração do uso do espaço
- Uso da marcação da concordância os verbos com concordância
- Uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância
- Uso das estruturas complexas
- Uso de topicalização
- Uso de estruturas em foco
- Uso de marcação não-manual gramatical para realização da concordância, perguntas (QU) e sim/não, negação, topicalização, foco.

4) Semântica

- Emprego das relações de significado no nível lexical
- Exploração dos aspectos relacionados ao significado da sentença

5) Pragmáticas

- Exploração de implicaturas
- Figuras de linguagem
- Formas de polidez na linguagem

Aspectos às diferentes funções e usos da linguagem

- Conversas com diferentes pessoas da comunidade
- Jogos dramáticos
- Mini-palestra, aulas de vídeo, jornais televisionados, etc
- Relato de histórias
- Hora do conto

- Conversas sobre fatos históricos da comunidade surda e da sociedade brasileira

Explorando a arte da língua de sinais

- Produzir histórias usando o alfabeto manual
- Produzir histórias usando números
- Produzir histórias usando configurações de mãos específicas
- Produzir histórias sobre pessoas surdas e ouvintes
- Produzir histórias com pessoas surdas no mundo dos ouvintes
- Produzir histórias com pessoas ouvintes no mundo dos surdos
- Relatar histórias, contos e fábulas explorando os jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens.

3) Sugestões e Parâmetros para a implementação de propostas do movimento de comunidade surda-muda no documento de Porto Alegre

5.2.1 A LÍNGUA DE SINAIS

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.

61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.

62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.

63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.

64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).

65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da(s) cultura(s) surda(s) - Língua e cultura não estão indissociadas.

66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.

67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.

68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos (...) que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.

5.2.2 CURRÍCULO

70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.

72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.

73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos que para as escolas ouvintes.

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.

78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.

79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.

80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.

81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

5.2.3 OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.

115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.

116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.

117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).

118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.

119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

5.2.4 OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.

121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.

122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.

123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.

124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.

125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.

126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.

127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

5.2.5 O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

5.2.6 O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

5.2.7 OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

4) Contextualização de uma experiência em sala de aula descrito em CAMPELLO (2007, p.102-111)

Entra na sala dos professores, Mauro, o Professor de Ciências, quando os demais presentes se ocupavam com seus deveres e bate-papos informais. Com o semblante constrangido deixa cair os livros didáticos em cima da mesa, chamando-lhes a atenção com um barulho ensurdecedor. Alguns o olham com surpresa e uma professora surda-muda que naquele momento escrevia alguma coisa na mesa, também é surpreendida com a ação inesperada de Mauro, presta atenção em suas palavras:

- Não agüento mais dar aula para os surdos-mudos! Eles não entendem nada! Por mais que tento fazer, eles não conseguem entender, continuando seus papos!

Bianca, a professora surda-muda, tenta pegar as frases ditas por Mauro e sem entender, pede ao Intérprete de Língua de Sinais, que no momento estava presente, que as traduzisse literalmente.

Um dos professores, do mesmo colegiado, disse algo que o deixou perturbado:

- Paciência. São os ossos do ofício! Para fazê-los entender, é preciso usar vários recursos para chamar a atenção.

- Mas, aqui na escola não tem nenhum recurso. Quando mais preciso dos recursos, nunca tem. Sempre respondem a mesma coisa: dificuldade financeira. - retrucou Mauro.

- Então, use a criatividade! – disse o outro.

- Ah! Como?! – retrucou Mauro

- Nem sei! Isso é da sua matéria. Eu sou da Física.

Bianca vê e pensa: “Há falta de cooperação, como se vê. Animosidade, falta de respeito, briga pelo poder, desprezo aos colegas, incompreensão.”

Tal professora, não “agüentando” mais levanta e, com a ajuda do Intérprete de Língua de Sinais, pede a Mauro para explicar quais as dificuldades que ele tem com os alunos Surdos-Mudos.

- Eles não conseguem entender o ciclo ovulatório da mulher, por exemplo. Eu sei que sou fraco em Língua de Sinais, por mais que tento. Usei os desenhos no quadro, apesar de não serem legais. Mostrei as gravuras no livro, mas você sabe como é. Usar uma mão só para sinalizar enquanto uso a outra mão para segurar o livro, não ficou legal. Prefiro ser independente sem depender dos outros para usar livremente as mãos para comunicar. Eles não prestam atenção, ficam rindo das minhas trapalhadas, não são cooperativos e acabam conversando. Como eles são difíceis de entender!

Bianca, observando todos os detalhes do que Mauro dizia, explicou:

- Os alunos percebem o que você quer explicar, mas não o compreendem. Usando palavras ou sinais soltos, sem coerência e fluência do discurso, com a Língua de Sinais fraca e você mostrando a gravura com uma mão só e usando a outra para sinalizar, fica pior ainda. Mesmo com os desenhos no quadro, apesar de não serem perfeitos e com a Língua de Sinais rudimentar, também fica sem coesão. Vou explicar como se faz para chamar a atenção dos alunos.

Os professores se admiraram com a eloquência da professora Bianca e com a tradução do Intérprete de Língua de Sinais, passando a escutá-la com interesse, com curiosidade de saber o resultado final.

Bianca levantou-se e se dirigiu ao quadro-negro, como se estivesse no lugar do professor de Ciências. Alguns professores se sentaram, outros ficaram em pé, mostrando expectativa quanto às explicações da mesma.

Bianca, ao encostar-se no quadro negro, em frente aos professores em sua volta, começou a chamar a atenção de todos, dizendo:

- Hoje o tema da aula é Reprodução Feminina.

Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozóides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (figura 1).



Todos ficaram estupefatos e admirados com a narração através da Língua de Sinais na modalidade visual e espacial.

- É isso aí! Tão simples e sem complicação! - falou uma professora.
- Que imagem! Parece um filme de cinema ou um documentário! – falou outro.
- Isto é função do professor e não de Intérprete de Língua de Sinais - replicou o Intérprete.
- Como é difícil transformar a explanação para a imagem visual! – falou Mauro.

Bianca, somando todas as indagações e comentários dos professores, explicou calmamente:

- Isso é um processo de conhecimento e da aquisição da cultura surda através da imagem semiótica. O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução como o Intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual, como o outro disse. De fato parece um filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, como o outro disse. É tão simples e sem complicação, como ela disse. De fato, tudo o que todos falaram agora se juntam em um só. Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. A imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais como acabei de mostrá-lo. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é freqüentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá demonstram muitos, e ricos, recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda que é desconhecido pela maioria.

- Todos usam isso? - perguntou uma professora.

- Nem todos usam. Isto faz parte do discurso de cada um. E também conta o fato de alguns surdos serem oralizados, outros não. Alguns são criativos e outros não. São como os ouvintes. Como no marketing ou na comunicação, os ouvintes podem ser criativos, como nos desenhos, propagandas, filmes de ação, fotografia, através das palavras, fotos e imagens. O mesmo acontece com os surdos, só que muitos recursos são jogados fora e despercebidos pela maioria. Isto é uma mina de ouro! Lembre-se sempre que quando encontrar um sujeito surdo, procure saber qual a origem dele, o modo dele, o discurso, se é criativo ou não e nele encontrarão a semiótica imagética. Se encontrar um surdo submisso, sem opiniões, apagado, dificilmente se encontrará aquilo que quer.

- Onde posso encontrá-los? – perguntou a professora
- Frequentando associações de surdos, na roda dos amigos ou conhecidos surdos, nas festas e outros lugares onde eles estão... – respondeu Bianca
- Mas eles rejeitam quando nos vêm. Fico sem comunicação... – disse a outra.
- É... é pela história que eles passaram, no processo do preconceito que eles passaram. Eles foram incompreendidos e agora estão devolvendo com a mesma moeda.
- Como... se nós não temos culpa de nada... – disse a professora.
- Sim... – respondeu Bianca - Temos um pouco de culpa, por causa da nossa intolerância para com os “outros”. A nossa responsabilidade agora é divulgar a importância e o reconhecimento da Língua de Sinais. Se for com força de vontade e compreensão, paciência, segundo o seu senso comum, você conseguirá encontrar neles a mesma afetividade, respeito, consciente lingüístico, olhe “consciente lingüístico”, e acredito que será bem recebida no seu círculo de amizade. Caso contrário, nada feito...
- Pode me explicar o que é semiótica imagética? – pediu um professor.
- Bem, isso é um novo campo de estudo – disse Bianca – É o meu projeto, que pretendo apresentar no doutorado em educação lá na universidade. Pretendo aprofundar mais e divulgar a importância da semiótica imagética no campo de estudo da educação. Este tema é, nada mais, que um estudo quase inexplorado na educação brasileira assim como em alguns outros países. Isso requererá muitos anos de estudo para que se alcance este objetivo na educação. Principalmente na apropriação do conhecimento através da imagem visual, que é um dos recursos pelo qual os surdos podem lutar para conquistar direitos iguais a todos os demais colegas (em qualquer nível de escolarização) relativos ao ponto de vista lingüístico, social, político e de relação humana. Bianca continuou:
- Semiótica imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação. Por exemplo, o famoso fotógrafo e crítico Sebastião Salgado, pelas tecnologias da imagem, com suas fotografias contribuíram para o desenvolvimento da criação artística no foto-jornalismo e do estudo para um melhor entendimento sobre a cultura do olhar, além de provocar reflexões sobre os temas sociais, as configurações econômicas e políticas que se entrelaçam em um determinado período histórico. Ele consegue fazer uma reflexão de situações capturadas por suas lentes, mostrando o resultado das resoluções que ocorrem nos centros de poder, como o lado excludente da globalização. Ele mostra a exclusão daqueles que

não são economicamente úteis, sejam homens, mulheres, velhos ou crianças. Ao mesmo tempo exerce uma função social relevante que é a do jornalista agente da História, função social que reúne, em uma só, todas as outras funções que vieram se desenvolvendo através do amadurecimento do jornalismo. Isso mostra o impacto do sofrimento através das expressões faciais e corporais humanos. Assim acontece como a propaganda das eleições municipais onde o desenho de uma urna pode ser significado como respeito ao direito da cidadania.

A Língua de Sinais é um campo pouco explorado, mas lá se encontra a diversidade dos signos e outros sistemas de significação através da velocidade e da expressividade na leveza das mãos, dos braços que os desenham, na leveza do ser no ar, no espaço ininteligível da percepção dos olhares humanos! Vou dar um exemplo de Platão, na sua obra “Fédon”, que começa assim, metaforicamente:

(...) É que muitas partes, ao redor da terra, há um grande número de cavidades diferentes entre si pela forma e pelo tamanho, para as quais correram e onde se juntaram águas, vapor e ar. Quanto a terra em si mesma, pura, encontra-se situada na pura abóbada celeste, lá onde demoram os astros, e parte é chamada de éter pelos que disso tratam. A borra precipitada do éter vem aglomerar-se nas cavidades da terra. Nós habitamos, pois, essas cavidades, embora não o notemos: cremos que estamos a morar na superfície do oceano aquele que habitasse o seu fundo, pois, vendo o sol e os demais astros através da água, haveria de tomar o oceano por um céu....

E como traduzir isso para os surdos? Acredito que na posição do Intérprete de Língua de Sinais, ele traduziria literalmente o que acabei de falar sobre “Fédon”, e isso é incompreensível para o campo lingüístico e visual dos surdos. E eu vou mostrar como eles podem entender claramente (figura 2).



Bianca continua:

- Você mostra através das duas mãos o globo terrestre, sendo uma das mãos em cima e outra embaixo, imaginado um globo geográfico e mostra que em volta deste globo há um espaço cósmico, chamado éter. No globo há vapor, água e ar. Nós moramos na terra, apontando um lugar fixo no globo imaginário e olhamos para o céu, para os astros. A mesma coisa acontece com os peixes e outros animais aquáticos que vivem na água e vêem o céu e os astros através da água. Nenhum de nós e nem os peixes somos importantes pelo fato de estarmos na terra ou na água. Cada um tem a sua visão, porém é importante saber escutar, ver, “ouvir” as opiniões dos outros para poder formular as suas opiniões próprias. Entendeu? - finalizou a Bianca.

- Perfeitamente... Bem, vou me esforçar em traduzir mentalmente, transformando as palavras, as frases, as significações, os signos, outros signos, signos visuais, ou seja, em “palavras visuais”, em imagem, porque isso facilita muito para os surdos – disse o professor.

- Também concordo, mas reconheço que é um processo longo - respondeu Mauro.

- Mas não é difícil, é só saber estudar muito e ter a consciência lingüística dos “outros” - explicou Bianca.

Todos levantaram para retornar às suas salas de aula, pois a hora de educação física havia terminado.

- Parabéns! Você me ajudou muito com as suas idéias – disse Mauro.

- Isto é o meu serviço a todos os professores. Espero que o meu método surta o efeito esperado – respondeu ela.

- Tchau! – disseram.

Bianca retorna a sua mesa, arrumando os papéis e os livros que lá estavam. Guarda-os no seu arquivo e fecha as portas da sala dos professores, deixando todos os conhecimentos, os recursos visuais e imagens traçadas no ar, pairando no espaço.