

Sílvia Andreis-Witkoski



INTRODUÇÃO

À

LIBRAS

língua, história e cultura



Editora
UTFPR

INTRODUÇÃO À LIBRAS:
língua, história e cultura



Reitor: Carlos Eduardo Cantarelli. **Vice-Reitor:** Luiz Alberto Pilatti. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Noemi Henriqueta Brandão de Perdigão. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares: Bertoldo Schneider Junior, Hieda Maria Pagliosa Corona, Hypolito José Kalinowski, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Bariccatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovio Corrêa da Silva e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Silvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, José Antonio Andrés Velásquez Alegre, Ligia Patrícia Torino, Márcio Barreto Rodrigues, Maria de Lourdes Bernartt, Mário Lopes Amorim, Ornella Maria Porcu e Rodrigo Lingnau.

Editora filiada a



Sílvia Andreis-Witkoski

INTRODUÇÃO À LIBRAS:
língua, história e cultura

Curitiba
UTFPR Editora
2015

© 2015 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons-
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A559 Andreis-Witkoski, Sílvia
Introdução à Libras : língua, história e cultura. / Sílvia Andreis-Witkoski. –
Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.
198 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-85-7014-143-9

1. Língua brasileira de sinais – História. 2. Língua de sinais. 3. Linguagem e línguas. 4. Surdos – Educação – História. 5. Surdos – Meio de comunicação. I. Título.

CDD (23. ed.) 419

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

Coordenação editorial
Camila Lopes Ferreira
Emanuelle Torino

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Marco Tulio Braga de Moraes

Revisão

Vera Lúcia Barbosa
Helen Jossania Goltz

Normalização

Camila Lopes Ferreira
Emanuelle Torino

Fotografias

Saturnino Machado de Oliveira Neto

Ilustração da capa

Sílvia Andreis-Witkoski

Seleção das fotografias de sinais na Libras

Débora Pereira Claudio
Marcia Eliza Poll

UTFPR Editora
Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças
Curitiba – PR 80230-901
www.utfpr.edu.br

SUMÁRIO

- 6 **PREFÁCIO**
- 10 **COMO COMUNICAR-SE COM UMA PESSOA SURDA?**
- 24 **OS PRIMÓRDIOS DA HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS**
- 42 **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS REGIDA PELA PERSPECTIVA CLÍNICO-TERAPÊUTICA DA SURDEZ**
- 48 **A ACEITAÇÃO PARCIAL DA LÍNGUA DE SINAIS POR MEIO DA COMUNICAÇÃO TOTAL**
- 54 **O BILINGUISMO COMO UM DIREITO ALICERÇADO NA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DA SURDEZ**
- 60 **EDUCAÇÃO DE SURDOS: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES**
- 70 **SURDOS OU DEFICIENTES AUDITIVOS: QUAL A DIFERENÇA?**
- 82 **CULTURA SURDA**
- 114 **ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS E ESCOLA INCLUSIVA: QUE EDUCAÇÃO OS SURDOS ALMEJAM?**
- 120 **A LÍNGUA DE SINAIS: MITOS E VERDADES**
- 132 **ASPECTOS FONOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**
- 142 **ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**
- 150 **CATEGORIAS GRAMATICAIIS**
- 170 **ASPECTOS SINTÁTICOS**
- 182 **O PROCESSO ANÁFORICO NA LIBRAS**
- 186 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- 190 **REFERÊNCIAS**



PREFÁCIO

ós, os defensores dos Direitos Humanos, acabamos de ganhar um presente intitulado - INTRODUÇÃO À LIBRAS: LÍNGUA, HISTÓRIA E CULTURA - nascido sob o selo da Editora da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR).

O livro, fecundado e gestado durante disciplina de curso de graduação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) ministrado na mesma universidade pela autora, vem, tal como no dizer de Freire (1993, p. 32): "molhado de prática vivida" para instrumentalizar nossa luta contra o preconceito.

As armas que nos oferece, sejamos aprendizes, sejamos professores, sejamos pesquisadores, prenhes de profundidade teórica e de consistente tessitura, são introdutórias meramente porque voltadas também a quem adentra o terreno da Libras.

Sob a concepção político-epistemológica que entende que o imaginar-se no lugar do outro, empática e genuinamente, tem o poder de transformação do preconceito (OZ, 2002), o livro nos leva, em viagem sem retorno, pelas estradas e desvios da constituição do que hoje conhecemos como Libras e como a legislação que a defende.

A viagem, que não nos poupa da "dor e da delícia" (VELOSO, 1986) de conhecer a realidade, conta a história do povo surdo e de seus sequestrados direitos humanos, embasados ora em crenças ora na ciência da época.

Da Odisseia documentada podemos, nós os viajantes-leitores, tanto reconstruir os caminhos que hoje constituem a legislação existente, ainda que precariamente vigente, quanto, o que talvez seja ainda mais significativo, compreender as raízes do preconceito já naturalizado de que os surdos supostamente sejam inferiores.

O conceito de cultura surda que o livro nos ensina, defendido por Skliar (1998, p. 28) não é o de uma cultura patológica, nem o de uma cultura ao revés, nem o de uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. O conceito de cultura surda é dado, antes, por sua própria lógica, em sua própria historicidade e em seus próprios processos e produções.

A autora, emigrante na língua surda já adulta, por força da necessidade, de borrarfeira fez-se cinderela. Como primeira pós-doutora surda do país (Universidade Federal do Paraná - UFPR) e professora universitária (UTFPR) firma-se como nome-endereço na comunidade epistêmica da área a qual se vincula.

O genuíno e louvável esforço empreendido por Sílvia Andreis-Witkoski para apresentar de forma simples e acessível a complexa rede de relações históricas, culturais, legais, políticas e linguísticas aqui desenvolvidas, pode ser utilizado agora, por nós Defensores dos Direitos Humanos ouvintes ou não, como instrumento de combate ao preconceito.

De sua vivência emigrante do mundo ouvinte para o povo surdo, de sua vivência como pesquisadora, a autora construiu o conhecimento anímico-cognitivo de que não basta ser fluente em Libras para romper com o ciclo da perspectiva do eixo ouvinte que percebe o mundo surdo mediante algo que lhe falta e que, portanto, o define como deficiente.

Neste trabalho, que denominei de presente, pelo sentido transformador que encerra Sílvia, metaforicamente, nos empresta sua "gramática", sob a forma da gramática da Língua de Sinais, de seu passado, seu presente, da cultura surda, para que a usemos em nossa luta contra o preconceito na direção da desnaturalização de privilégios, da justiça social e da formação de novos falantes em Libras.

Como em trabalhos anteriores, a autora mantém firme sua atitude de lutar na medida do impossível dado que na medida do possível é pouco.



Profa. Dra. Tânia Maria Baibich

Na Libras meu sinal utiliza a configuração da letra "T" do alfabeto manual da língua, sinalizado na mesma localização na qual se sinaliza amor e ética, o que muito me orgulha.





COMO COMUNICAR-SE COM UMA PESSOA SURDA?

Estabelecer formas de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes se constitui em um desafio que, necessariamente, precisa ser superado a fim de romper as barreiras que se impõem entre estes dois segmentos. Estas formas de comunicação acontecem porque os dois grupos são, em sua grande maioria, falantes de línguas diferentes, isto é, os ouvintes, de uma língua de modalidade oral-auditiva, e os surdos de outra modalidade: a viso-espacial.

Pondera-se que a barreira linguística poderia ser desconstruída se as pessoas que ouvem se dispusessem a aprender Língua de Sinais e, ao se tornarem fluentes, automaticamente fariam desaparecer os obstáculos para a comunicação plena com sujeitos surdos usuários da referida língua.

Este ideal já se constituiu em uma realidade na ilha Martha's Vineyard, de Massachusetts onde, segundo Sacks (1998), todos os habitantes, surdos e ouvintes, usavam a Língua de Sinais, independente do fato de os surdos serem numericamente muito menos do que os ouvintes. Esta mesma realidade, segundo Brito (1993) descreveu, ocorre entre os índios Urubus-Kaapor do Brasil, os quais utilizam a Língua de Sinais para a comunicação com os índios surdos.

A sugestão de aprendizagem da língua dos surdos pelos ouvintes é feita em decorrência de que estes, se forem também videntes, podem aprendê-la sem encontrar nenhuma barreira sensorial que dificulte o processo de aprendizagem.

Em contrapartida, continuar propondo o caminho inverso aos que não ouvem ou ouvem muito pouco, implica em um processo extremamente moroso e desgastante. Por não possuírem uma audição funcional que os habilite a compreender a sonoridade das palavras faladas e a aprender a língua oral auditiva, também não conseguem acessá-la de forma natural. Isso, muitas vezes, se traduz em anos de intermináveis sessões de terapia

da fala que, na maioria das vezes, apesar de todos os esforços empreendidos por estes sujeitos, não permitem adquirir uma oralidade plenamente compreensível por todos os ouvintes.

A produção oral resultante destes esforços, conforme destaca Duffy (apud QUADROS, 1997), normalmente é compreendida apenas pelas pessoas habituadas a conviver com as pessoas surdas. Para além desta questão, faz-se mister destacar que, na maioria das vezes, estas pessoas surdas ficam atreladas a um domínio lexical oral restrito, devido à imensa complexidade que constitui aprender a pronunciar palavras que nunca foram ouvidas, o que repercute também na qualidade de conversação oral possível.

O ideal desejado é que o maior número possível de pessoas possa se dispor a aprender a Língua de Sinais a fim de tornar mais ampla a comunicação destas com os surdos usuários da língua. É importante destacar que não somente a maioria ouvinte desconhece esta língua, mas muitos dos surdos, em decorrência dos históricos processos estigmatizantes, assimilaram os preconceitos impostos a eles e à sua língua, recusando-se a se reconhecer como surdos e adotando a língua dos ouvintes, independente das dificuldades e restrições que esta impõe à sua plena comunicação. E, apesar de falar oralmente com as dificuldades já referidas, os sujeitos surdos não conseguem acessar auditivamente o retorno de seus interlocutores o que implica o acesso às informações faladas por meio da leitura labial.

Desta feita, em se tratando do sujeito surdo não usuário da Língua de Sinais ou que a utiliza como primeira língua, mas é oralizado e sabe fazer a leitura labial, e do interlocutor que não conhece a língua de modalidade visual para conversar com pessoas que não ouvem, é necessário, para que se efetive uma comunicação via língua oral, o uso de algumas

estratégias comunicacionais. Nestes casos, a percepção das informações acontece por meio da apreensão visual da leitura labial, o que significa que, para o estabelecimento de uma conversação, é necessário que haja o contato visual frontal.

No contato estabelecido é preciso que o interlocutor esteja posicionado de forma que seus lábios sejam vistos em posição frontal para que a identificação visual das palavras faladas seja possível. Ao se considerar que a articulação de muitos fonemas é bastante similar, como do /p/ e do /b/ por exemplo, é fundamental levar em conta que as palavras devem ser pronunciadas com boa articulação labial, em movimentação labial visualmente perceptível, o que nem todas as pessoas apresentam, inviabilizando uma leitura labial aceitável (ANDREIS-WITKOSKI, 2009).

Conforme já referido, para possibilitar a compreensão das palavras por meio da visão é necessário que se estabeleça, entre os interlocutores, um contato visual frontal. Os lábios do falante em relação aos olhos do surdo devem estar posicionados horizontalmente. Neste sentido, vale destacar que tal situação é pouco usual.

Em situações de inclusão dos sujeitos surdos em escolas regulares é praticamente impossível admitir que estes alunos possam fazer uso da leitura labial para ter acesso aos conteúdos falados pelo professor. Tal fato ocorre por ser absolutamente inviável ao educador falar para sua turma, olhando apenas para seu aluno surdo, posicionando-se na altura deste, já que, se permanecer em pé, a perspectiva dos seus lábios deixa de ser frontal horizontal, para ser uma visão de baixo para cima, dificultando muito a leitura labial. A improcedência desta possibilidade é relatada por inúmeros surdos, conforme depoimento da doutora surda Strobel (2008a, p. 16) sobre o processo:

Eu, por exemplo, procurava ler os lábios, mas após uns 10 minutos os meus olhos começavam a arder, cansava e eu desistia de prestar atenção nas aulas e ficava "olhando-para-a-parede". Acho que se tivesse "diploma" para o total de horas "olhando-para-a-parede", eu bateria recorde por toda a minha vida escolar "inclusiva".

Tal qual Strobel (2008a) explica, é importante reforçar que o processo de leitura labial constitui-se como extremamente desgastante e cansativo para os sujeitos surdos já que, diferentemente dos que ouvem e captam as palavras automaticamente pela audição, o surdo precisa identificá-las visualmente, atribuindo-lhes significado contextual. Neste sentido, observa-se que o ritmo usual das conversações tecidas ou de uma aula expositiva é extremamente rápido, o que implica em permanente perda de informações por esses sujeitos que, por sua vez, precisam preencher as lacunas das palavras não acessadas visualmente, deduzindo-as por contexto. Este processo é complexo na medida em que a percepção visual da leitura labial é mais lenta em comparação com o ritmo da fala, por constituir um processo de elaboração mental das palavras faladas. A explicação tecida pela professora surda Vilhalva (2004, p. 26), confirma tal complexidade:

Bom dia! Como vai você? Tudo Bem?" E continua falando... O surdo, quando estiver lendo os lábios – "Bom dia! Como vai...", até ser estruturado o pensamento e compreender a mensagem, já perdeu o restante da frase, e quando volta a ler novamente defronta-se com palavras soltas, levando-o assim a tentar adivinhar as palavras desconhecidas num contexto geral.

O esclarecimento tecido por Shirley reforça que, para ser estabelecida uma comunicação com sujeitos surdos, é preciso estar atento ao ritmo de conversação, buscando falar mais pausadamente. Isto não significa que se deva retardar a fala como em um processo de soletração

silábica das palavras, já que isso poderia caracterizar em subestimação da capacidade de entendimento, além de ser absolutamente irritante. A sugestão é que seja usado um discurso mais pausado, fazendo uso de boa articulação labial e mantendo a posição frontal, evitando situações como as ilustradas abaixo:



► DÉBORA PEREIRA CLAUDIO, À ESQUERDA, E SÍLVIA ANDREIS-WITKOSKI, À DIREITA.

Conforme ilustrado, a posição frontal deve ser mantida durante toda a conversação, evitando-se virar o rosto durante o diálogo com um sujeito surdo. Deve ser evitada, também, qualquer situação que promova a perda da visão dos lábios do falante, tal qual colocar a mão ou qualquer tipo de objeto em frente à boca. Neste sentido, destaca-se ainda que é importante evitar o uso excessivo de gesticulação, a fim de não atrapalhar a atenção visual dos sujeitos surdos no processamento da leitura da palavra falada.

Um ambiente que apresente boa condição de luminosidade também é fundamental para que este tipo de diálogo possa ser mantido. Com o intuito de demonstrar quão inapropriados são os ambientes que não

apresentem iluminação adequada, já que subtraem a possibilidade de conversação via língua oral falada, apresenta-se uma situação relatada por Strobel (2008b, p. 38), a qual aponta para as dificuldades impostas por um ambiente precariamente iluminado.

Uma vez meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa de falta de iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. O meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria!

Diversas estratégias devem ser priorizadas para tornar possível a comunicação oral entre surdos e ouvintes. Os ouvintes podem captar as emoções contidas nas palavras, em função de sua sensorialidade auditiva, não somente pelo significado, mas também pelo tom com que são pronunciadas. Como a pessoa surda não consegue acessar as nuances do discurso contido na tonalidade da voz daquele que lhe fala oralmente, uma estratégia adequada pode ser o uso da expressividade facial e/ou corporal, que deve corresponder à mensagem transmitida.

Uma situação possível, que pode se tornar contraditória para um surdo e é usual para o ouvinte, é alguém, por exemplo, dizer sorrindo para outra pessoa que a odeia. Tanto a tonalidade de voz quanto a mensagem subliminar serão percebidas pelo ouvinte, entretanto, o sujeito surdo, ao perceber o sorriso, tenderá a fazer uma leitura labial por associação, buscando uma mensagem em sintonia com a expressão sorridente daquela.

Sobre a questão da tonalidade de voz, reitera-se a importância das expressões faciais em substituição àquela como fonte de informação,

com a argumentação tecida pela autora surda Witt (2013, p. 69), do livro *Surdez: silêncio em voo de borboleta*. Segundo a autora:

[...] a entonação da voz para os surdos permanece eternamente implícita. Perceber a emoção é fundamental para o entendimento da comunicação, por isso que as expressões faciais "substituem" a entonação da voz; é claro que antes de tudo é indispensável saber o significado de cada uma delas.

Outra atitude a ser observada é o inadequado tom de voz utilizado pelos ouvintes ao entrarem em contato com pessoas surdas. Há situações em que alguns ouvintes passam a gritar com os sujeitos surdos, como se assim pudessem ser ouvidos ou melhor compreendidos. Vale ressaltar que o inverso também não deve ser adotado. Muitos ouvintes, ao serem informados da surdez, optam por subtrair a voz. Esta também não é uma boa opção, pois esta medida resulta numa fala artificial, com uma articulação muitas vezes confusa e difícil de ser percebida visualmente. Desta forma, o que vale é falar normalmente, sem gritar ou emudecer, apenas considerando os cuidados referidos anteriormente.



► DÉBORA PEREIRA CLAUDIO, À ESQUERDA, E SÍLVIA ANDREIS-WITKOSKI, À DIREITA.

Como o diálogo com o surdo precisa ser estabelecido frontalmente e com a voz em sua tonalidade normal, caso o sujeito não esteja olhando, pode-se tocar levemente em seu ombro, ou se ele estiver distante, mas no mesmo campo visual, pode-se acenar até que o sujeito surdo perceba que está sendo chamado. O toque deve ser leve e respeitoso, evitando-se em absoluto tocá-la de forma abrupta ou em outra região de seu corpo. Também é inadmissível atirar coisas em sua direção ou bater com força na mesa, por exemplo, a fim de chamar a atenção.

A pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2011), no ano de 2010, atestou que mesmo nas escolas de surdos, em muitas situações, o professor grita para chamar a atenção dos alunos, numa tentativa de aproveitar os resíduos auditivos daqueles que não são surdos profundos. Esta opção, além de tornar o ambiente escolar, em especial o da sala de aula, extremamente ruidoso, desconsidera que o que deve ser valorizado é a perspectiva visual de apreensão do mundo, singular aos sujeitos surdos. Nesta linha, vale destacar que, tanto em escola de surdos como em situações de inclusão em sala de aula, uma boa forma de chamar a atenção deste alunado deve ser a de tocar no interruptor da sala de aula, de modo a acender e apagar a luz, para que percebam a mudança de luminosidade e voltem sua atenção para o professor.

Esta é uma estratégia que, além de contemplar a diferença surda, pode ser produtiva para os ouvintes, que passam a ser instigados a perceber que existem outras formas de se comunicar. A troca de luminosidade, além de se constituir em uma estratégia de captar a atenção dos sujeitos surdos, também pode ser utilizada como prática pedagógica, inclusive em momentos de recreação. Como exemplo, cita-se a famosa dança das cadeiras, brincadeira típica da cultura ouvinte, da qual os sujeitos surdos, a princípio, não poderiam participar por não poder ouvir o alerta que avisa

o momento de sentar. Para evitar esta exclusão, poderia ser introduzido um elemento visual acordado pelo grupo, como o aceno de uma bandeira, por exemplo, que sinalizaria a hora de buscar as cadeiras para sentar.

Sobre a leitura labial, Sacks (1998, p. 82) assim a define:

[...] leitura labial não é apenas uma habilidade visual – 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipótese, dependendo do uso de pistas encontradas no contexto.

Vale ressaltar que, conforme apontado também por Andreis-Witkoski (2009), considerar a possibilidade de que o sujeito surdo possa vir a "compensar" o sentido da audição para ter acesso às informações faladas é uma hiperestimação e um mito, na medida em que "a comunicação via fala e leitura de lábios da língua falada é necessariamente muito limitada para uma pessoa que não pode ouvir. Portanto, a fala pode representar apenas funções comunicativas muito básicas para os surdos" (SVARTHOLM, 1999, p. 19).

O uso da leitura labial é difícil e cansativo e, mesmo com o uso das várias estratégias para facilitar o diálogo entre surdos e ouvintes via língua oral, ainda permanecem dificuldades de entendimento mútuo. É fundamental que as pessoas envolvidas não percam a paciência e nem desistam de tentar se comunicar. Não há necessidade do ouvinte se sentir constrangido quando não compreender e/ou não for compreendido. Sugere-se que sejam repetidas as informações quantas vezes forem necessárias até que seja possível o entendimento. Inclusive, nos casos em que os sujeitos surdos também leem e escrevem a língua oral, pode-se fazer uso da escrita.

Ressalta-se que, no caso de alguma palavra não ser entendida, é mais adequado, caso esta já tenha sido repetida mais de uma vez, optar pelo uso de um sinônimo, pois a leitura labial é tecida por associação ao

contexto e, às vezes, mesmo pelo contexto, a palavra falada pode não combinar com a mensagem esperada pelo sujeito surdo. A articulação de uma palavra diferente, no caso um sinônimo, pode facilitar a leitura.

O uso de sinônimos é importante, pois, em decorrência dos desastrosos processos de ensino e aprendizagem a que a maioria dos sujeitos surdos foi submetida - e essa temática será desenvolvida posteriormente -, a maioria destes apresenta domínio lexical da língua oral bastante restrito. Em função disso, o significado de termos básicos de conversação para os ouvintes pode ser desconhecido para muitos sujeitos surdos, o que faz do uso de sinônimos uma alternativa plausível. Contudo, destaca-se que a sugestão é de uso de sinônimos e não de subtração de texto, quando se opta por, simplesmente, fazer um resumo simplório da ideia original. Para compreender melhor o desconforto causado pela tendência de repassar permanentemente aos surdos apenas um resumo do que falantes da língua oral compartilham oralmente, transcreve-se o depoimento de dois sujeitos surdos:

[...] nas reuniões de família, se todos conversavam e ela perguntava de que falavam, para ela sempre faziam um resumo. Ou quando os familiares atendiam ao telefone e ficavam por longo tempo conversando, e ela depois perguntasse o que conversaram, o relato sempre era curto. Era sempre um resumo, repassavam alguma informação e diziam que só estavam "batendo papo". Mas ela queria mais e tal situação lhe causava angústia (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 31).

Todos eram ouvintes, só eu surda, professor falava eu perguntava para colega o que tinha falado eles sempre me **passavam só um resumo, resumo, resumo, e eu copiava, copiava**. Sempre copiava dos colegas. Em todas as disciplinas era igual, eu só copiava (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 49).

Diante do exposto é importante reforçar que a forma ideal de comunicação com os surdos é por meio do uso da Língua de Sinais, própria

das pessoas surdas, cuja oficialização¹ como segunda língua do Brasil trouxe a possibilidade desta vir a adquirir o mesmo status linguístico das línguas orais. E, ao analisar as interfaces das relações comunicativas entre pessoas surdas e ouvintes - é mito acreditar que todos os surdos fazem leitura labial- fica evidente a necessidade de que a Língua de Sinais seja a língua mediadora do processo, de maneira que a comunicação possa ser estabelecida em sua plenitude. Conquanto este ideal ainda se constitua em uma miragem, é fundamental estar atento às necessidades específicas de adequação para que tanto os ouvintes quanto também uma parcela de sujeitos surdos, que a recusam por associá-la a uma linguagem inferior, venham a se tornar fluentes, de modo a possibilitar a plena comunicação entre ambos os grupos.

1 A legislação que regulamenta oficialmente a Língua de Brasileira de Sinais é datada de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei da Libras, número 10.436, pela qual: "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).



SUGESTÃO DE LEITURAS COMPLEMENTARES



BONFIM DE OLIVEIRA, M. L. M.; CARVALHO, O. V. G. de; OLIVEIRA, M. A. A. de. **Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras.** Belo Horizonte: Del Rey, 2008.



ANDREIS-WITKOSKI, S. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.





OS PRIMÓRDIOS DA HISTÓRIA
EDUCACIONAL DOS SURDOS

Ao revisitar a história do povo² surdo, evidencia-se o quanto este foi barbarizado, sofrendo, tal como outros grupos de pessoas com deficiência, processos discriminatórios e estigmatizantes, pois, por muito tempo, sequer a condição de ser humano lhes era permitida.



O Partenon, um templo dedicado à deusa Atena, localizado na Acrópole de Atenas, Grécia.³



O Coliseu de Roma tornou-se um dos símbolos da cidade da Roma Antiga.⁴

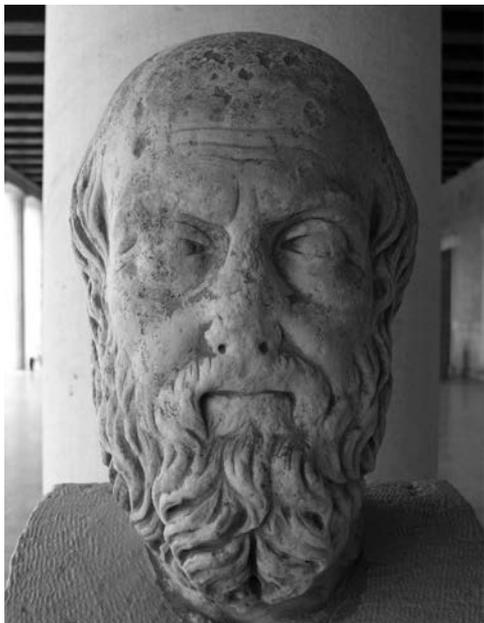


Em Esparta, na Grécia, em decorrência dos surdos serem estigmatizados como incapazes, eram condenados à morte e jogados em precipícios. Em Roma também se exercia a mesma prática: por serem considerados enfeitiçados e, por isso, mercedores de castigos, eram atirados no Rio Tibre ou abandonados. Em Atenas, os surdos eram rejeitados e abandonados nos campos ou nas praças. Era um destino cruel que se restringia à exclusão social, à escravidão, à miséria absoluta e à morte.

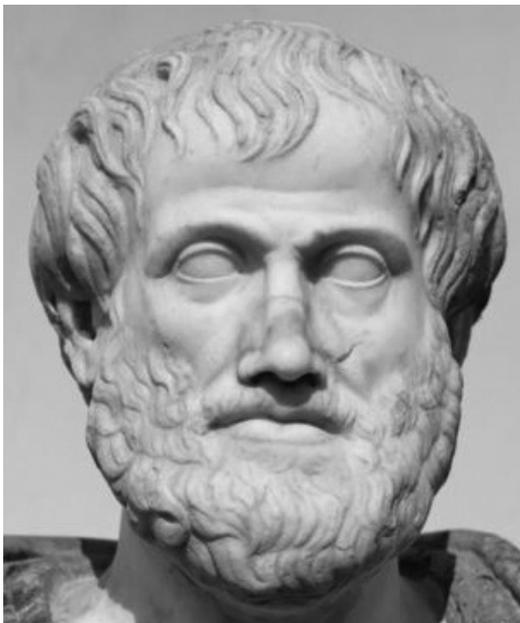
2 Povo surdo é definido por Strobel (2008b, p. 6) como "um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, uso da língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado". Vale observar, ao adotar a referência de povo surdo, que continua se levando em conta que, como qualquer outro grupo, também eles não constituem um grupo homogêneo. Têm, sem dúvida, distintas identidades surdas, múltiplas e multifacetadas, construídas também a partir de "marcadores de diferença" (SCHWARCZ, 1989) tais como grupos étnicos, gênero, sexo, idade e classe.

3 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9cia_Antiga>. Acesso em: 24 dez. 2013.

4 Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Roma>>. Acesso em: 27 dez. 2013.



Busto de Heródoto, cópia romana do século II, no Stoa de Átalo, Atenas.⁵



Busto de Aristóteles. Cópia romana de uma escultura de Lísipo.⁶



Vale destacar que o não reconhecimento dos surdos como seres humanos está vinculado a perspectivas filosóficas da época, já que, segundo Heródoto, estes se constituíam em seres castigados pelos deuses. O filósofo Aristóteles defendia que uma pessoa que não verbalizasse, não possuía linguagem e, tampouco, pensamento. O argumento para alicerçar tal pressuposto era de que, na visão aristotélica "[...] de todas as sensações, a audição é a que contribui mais para a inteligência e o conhecimento, [...] portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão". Logo, pela lógica adotada, não eram considerados humanos e, por tal, sequer era aventada a ideia de vir-se a dedicar atenção à educação dos mesmos (VELOSO; MAIA FILHO, 2011, p. 28).

5 Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Her%C3%B3doto>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

6 Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

Desta feita, predominava a perspectiva dos surdos, como a de outros grupos de pessoas com necessidades especiais caracterizados pela deficiência, constituindo-se esta em uma marca, como uma maldição ou castigo do céu (CECCIN, 2000); um estigma que implicava em deixar de considerar o diferente como uma "criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída, a quem é imposto um descrédito muito grande" (GOFFMAN, 1988, p. 12). Para estes grupos, predominava a identificação de incapacitados, de modo que a baixa ou nula eficácia atribuída aos mesmos, repercutia em vê-los como "um fardo" (HEATHERTON et al., 2000, p. 39) que poderia ser jogado fora, atirado em precipícios. Estas características aceitas em relação às pessoas com deficiência, entre elas os surdos, legitimavam a subtração do direito à educação e, em muitos casos, à vida.⁷

Como os sujeitos surdos eram considerados incapazes e desprovidos de inteligência, por não serem vistos como cidadãos, também não tinham direito de serem incluídos em testamentos. Para as famílias nobres que tinham filhos surdos isso se constituía em um grande problema, na medida em que os primogênitos surdos não tinham direito à herança, o que colocava em risco toda a riqueza da família. Vale observar que a incidência de surdos entre a nobreza era significativa justamente em função de que, por não querer dividir suas riquezas, era usual o casamento entre os membros da própria família.

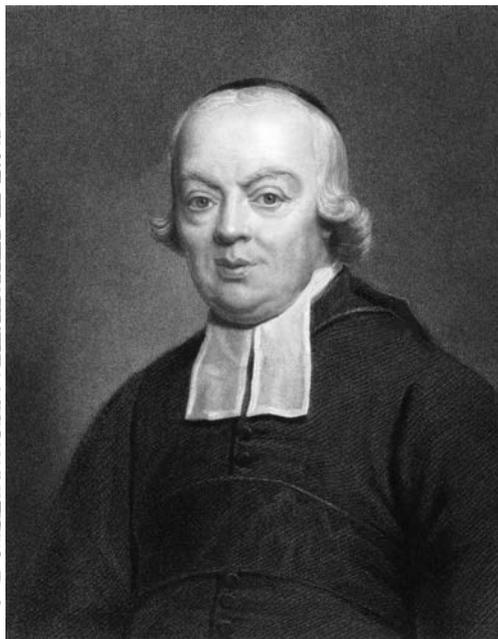
No entanto, a partir da criação do Código Jurídico do Imperador Justiniano, no ano de 528, ficou estabelecido que os surdos que fossem oralizados, isto é, que aprendessem a falar, teriam direito à herança. Deste modo, as famílias nobres que tinham filhos surdos, preocupadas com a

⁷ É interessante recordar que a política de extermínio e abandono repetiu-se, também, no período em que Hitler liderou o genocídio em massa de milhares de pessoas com deficiência. Para além do extermínio, também durante seu governo, os surdos serviram como cobaias de laboratório em experimentos "científicos", realizados por médicos simpatizantes do regime nazista, em procedimentos que, posteriormente, foram considerados crimes contra a humanidade.

impossibilidade destes virem a ter acesso ao patrimônio familiar, começaram a investir em alternativas educacionais para habilitá-los ao direito ao testamento. Começam, então, por força do Código e por motivação econômica, as primeiras iniciativas de ensino para os sujeitos surdos que pertenciam à nobreza.



Pedro Ponce de León ensinando um aluno. Detalhe do monumento em Madrid.⁸



Charles Michel L'Eppe⁹



Os primeiros registros sobre processos educacionais voltados para os sujeitos surdos ocorreram somente no século XVI, quando o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de León (1520-1584), é reconhecido

⁸ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_ponce_de_le%C3%B3n>. Acesso em: 27 dez. 2013.

⁹ Disponível em: <http://it.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_l'%C3%89p%C3%A9>. Acesso em: 27 dez. 2013.

oficialmente como o primeiro professor de surdos (FERNANDES, 2011). Ele ensinou nobres surdos fazendo uso de gestos e do alfabeto dactilológico para soletração manual. O uso do alfabeto manual utilizado por Ponce para ensinar os surdos a ler, escrever e contar tem sua origem em mosteiros nos quais vigorava o Voto de Silêncio. Sobre o uso deste, vale ressaltar que, conforme a autora surda Strnadová (2000, p. 57):

A história diz que o alfabeto manual era utilizado na Inglaterra já no século VIII pelos monges que fizeram o voto de silêncio. Estão vendo como é forte a necessidade de comunicação com as pessoas ao redor? Esta necessidade obrigou os servos de Deus a dar um jeito no voto sagrado, em quebrá-lo. Não conversavam entre si em voz alta, porém seus dedos tagarelavam. Eram monges, mas não bobos.

Interessante resgatar que o próprio beneditino viveu em um mosteiro na Espanha, em 1570, no qual havia o Voto de Silêncio (HONORA; FRIZANCO, 2009) e que, apesar de ter restringido o ensino aos nobres, o nome de Pedro Ponce de León constitui-se em um marco na história dos surdos por provar que eram educáveis.

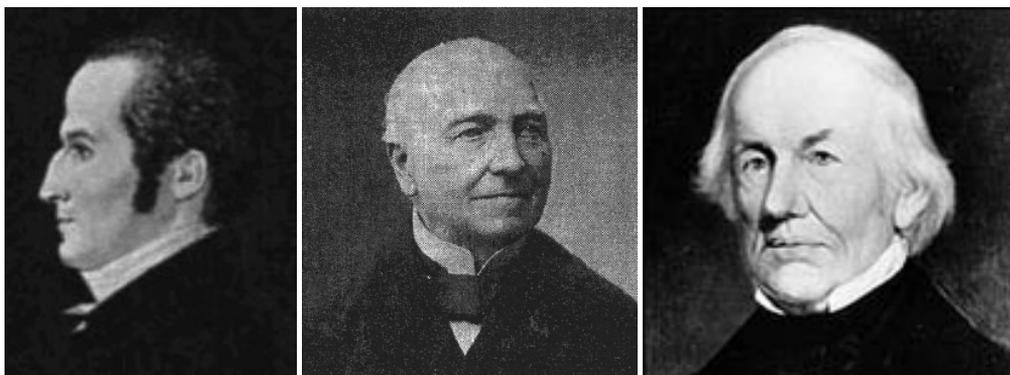
A grande revolução na educação de surdos, no entanto, ocorreu somente na segunda metade do século XIX, com outro professor ouvinte, o abade Charles Michel L'Eppe. Este religioso, preocupado com a condição dos surdos que, por não falarem francês, não podiam confessar seus pecados, e porque, segundo a visão da época, estavam automaticamente condenados ao inferno, começou a observar os que viviam nas ruas da França. Percebeu, então, que tinham uma forma de comunicação própria, que se efetivava por uma Língua de Sinais que o abade se dispôs a aprender. Criou, posteriormente, um método de ensino que revolucionou a história educacional dos surdos.

O método de ensino de gestos metódicos (CARVALHO, 2012) criado por L'Eppe (1712-1789) se utilizava de sinais metódicos e era uma combinação da Língua de Sinais utilizada pelos surdos na França e da gramática francesa usada oralmente. O sucesso de sua metodologia foi comprovado pelo rápido desenvolvimento que os surdos alcançaram na época, de maneira que muitos destes se tornaram seus discípulos e contribuíram para a mudança educacional dos surdos em vários países, difundindo o método L'Eppe. Este foi utilizado como referência na fundação de inúmeras escolas, como a primeira escola de surdos criada no Brasil, em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Vale destacar que L'Eppe não ensinou somente nobres surdos, mas os das mais diferentes posições sociais. Em 1760 fundou a primeira escola pública para surdos, em Paris, com o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Na sequência, até 1789, mais de vinte escolas de surdos foram criadas na França e no resto da Europa.

Ressalta-se que, para além do método criado por L'Eppe, outro grande diferencial que certamente contribuiu para o avanço educacional dos surdos advém do fato de que o abade os valorizava, de forma que muitos de seus alunos tornaram-se professores. Indubitavelmente, este é um fator relevante, na medida em que o educador surdo conhece de forma orgânica as singularidades deste alunado. A priori tende a apresentar maior facilidade de comunicação e identificação com os mesmos, sendo que na atualidade, o "jeito surdo" de ensinar do professor surdo é um dos pilares defendidos na Pedagogia Surda (PERLIN; REIS, 2012). A presença de professores surdos repercute e continua a influenciar o alunado a tecer relações de espelhamento, motivando-os a se envolver com o processo de ensino-aprendizagem.

O sucesso do ensino proposto por L'Éppe ficou registrado na história pela ascensão obtida, pois inúmeros alunos tornaram-se profissionais como: filósofos, arquitetos e professores de surdos. Alguns destes são nomes referenciados até os dias atuais, famosos pelo trabalho desenvolvido na área de educação de surdos como Jean Massieu (1772-1846), Ferdinand Berthier (1803-1886) e Laurent Clerc (1785-1869).



Jean Massieu ¹⁰



Ferdinand Berthier ¹¹



Laurent Clerc ¹²



Conforme referido, a partir de L'Éppe houve uma grande revolução na educação de surdos na França e em vários outros países na medida em que seus discípulos ajudaram a fundar "centenas de outras escolas, em moldes semelhantes, em todo o mundo" (MOURA, 1996, p. 42). Entre estas escolas vale destacar que o Colégio de Gallaudet, autorizado pelo Congresso Americano no ano de 1864, transformou-se na primeira e única universidade de surdos existente até os dias de hoje, a Universidade Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos, que para sua fundação contou com o apoio do surdo Laurent Clerc (1785-1869).

10 Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Massieu>. Acesso em: 27 dez. 2013.

11 Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Berthier>. Acesso em: 27 dez. 2013.

12 Disponível em: <http://de.wikipedia.org/wiki/Laurent_Clerc>. Acesso em: 27 dez. 2013.



Universidade Gallaudet ¹³



Instituto Nacional de Educação de Surdos ¹⁴



13 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Gallaudet>. Acesso em: 25 dez. 2013.

14 Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

No Brasil, quando da fundação do Instituto Nacional de Surdos-mudos no Rio de Janeiro, foi convidado pelo Imperador Dom Pedro II o professor surdo francês Ernest Huet, que era discípulo de L'Eppe e supervisionou as atividades de criação da escola. Trouxe consigo o Alfabeto Manual Francês e a Língua Francesa de Sinais, motivo pelo qual se credita a forte influência que a Língua de Sinais Francesa (LSF) tem sobre a Libras.

Como as bases do ensino utilizadas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos estavam alicerçadas no uso da Língua de Sinais, seguindo os moldes da metodologia proposta por L'Eppe, inclusive contando com a presença de professores surdos na escola, também aqui no Brasil se viu este alunado desenvolver rapidamente a formação educacional, o que permitiu que muitos destes professores se destacassem socialmente.



Ernest Huet ¹⁵



Samuel Heinicke ¹⁶



¹⁵ Disponível em: <<http://www.baillement.com/internes/huet.html>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

¹⁶ Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Samuel_Heinicke-stamp.jpg>. Acesso em: 27 dez 2013.

Mas, apesar do evidente processo de desenvolvimento dos surdos a partir da difusão do método de L'Epee, outra perspectiva, absolutamente oposta aos princípios educacionais desenvolvidos a partir do método francês, começava a apontar como forte vertente educacional proposta para os surdos: a metodologia oralista.

O oralismo foi fundado pelo alemão Samuel Heinicke (1727-1790) a partir do pressuposto de que os surdos eram deficientes que precisavam ser consertados. Heinicke retoma a concepção aristotélica que associa a inteligência à capacidade de verbalização oral de uma língua de modo que, a partir desta crença, o objetivo primordial dos oralistas era ensinar o surdo a falar a língua oral do país de origem e a realizar a leitura labial da mesma. Para estes, os surdos não têm cultura própria, sendo pessoas defeituosas que precisam ser corrigidas pela terapia da fala e pelo treinamento da leitura labial, a fim de aproximarem-se da suposta normalidade que, segundo os mesmos, significa ser ouvinte (FERNANDES, 2011).

Vale destacar que a metodologia oralista foi, inicialmente, aplicada por Heinicke em apenas dois surdos. Após esta experiência é que a primeira escola alemã de surdos foi fundada, em 1778, com o método oralista.

Os dois caminhos opostos de metodologia na área de educação dos surdos seguiram paralelamente. O que fazia uso da Língua de Sinais fomentava o desenvolvimento dos sujeitos surdos, por meio de sua língua e cultura, que resultava na aquisição de uma formação qualificada; já os orientados pelo método oralista permaneciam aprisionados a um padrão de normalidade inventado, pelo qual eram obrigados a oralizar, sendo proibidos de utilizar a Língua de Sinais.



► SINAL: CONGRESSO



► SINAL: MILÃO



► SINAL: ITÁLIA

Esta bifurcação da metodologia perdurou até o ano de 1880 quando foi realizado o famoso Congresso de Milão, na Itália, que propôs uma votação para definir o melhor método de ensino para a educação dos surdos. Entre as possibilidades de voto havia três opções: o método oralista; o da Língua de Sinais; e o terceiro que estipulava o uso conjunto dos dois já existentes. Apesar do grande avanço que os sujeitos surdos já tinham alcançado na área educacional pelo uso da Língua de Sinais, surpreendentemente, no Congresso de Milão definiu-se o oralismo como o melhor método de ensino para a educação dos surdos, decisão catastrófica que os conduziu a quase cem anos de retrocesso educacional.

Skliar aponta, além das condições sócio-históricas, as questões de ordem linguística, filosófica e religiosa, e não educativas, que favoreceram a decisão pelo oralismo:

[...] a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a Língua de Sinais – obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia da superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representada pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representada pelo gesto –; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos (SKLIAR, 1997, p. 109).

Para além dos fatores supracitados, ressalta-se, conforme Câmara Junior (1975 apud FERNANDES, 2011), que o desenvolvimento do estudo das línguas vivas modernas, que teve início no século XVI, estava em ascendência de modo a evidenciar ainda mais o aspecto oral da linguagem, que constituía as bases da teoria fonética. Igualmente os estudos biológicos enfocando órgãos da fala e a maneira pela qual são produzidos os sons da linguagem, encontravam nas práticas empíricas utilizadas para ensinar os surdos-mudos a falar, um campo fértil de investigação.



Alexander Graham Bell, sua esposa Mabel Gardiner Hubbard e suas filhas Elsie e Marian, 1885.¹⁷



¹⁷ Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Graham_Bell>. Acesso em: 19 ago. 2014.



Local onde foi realizado o Congresso de
Milão, Itália.¹⁸



Outra influência forte para a decisão a favor do oralismo foi a posição do cientista e inventor do telefone, Alexander Graham Bell (1847-1922). Ele era apontado como sendo um dos principais defensores do oralismo por argumentar que os surdos deveriam adaptar-se ao mundo ouvinte. Graham Bell também era partidário da ideia de que a instrução dos sujeitos surdos não deveria ser feita por um professor surdo pois, segundo ele, este fator era considerado como um empecilho para a futura integração entre surdos e ouvintes. Desta forma, defendia que os surdos deveriam estudar com ouvintes, a fim de evitar que se formassem guetizações, e alertava, publicamente, para o perigo social que se constituía permitir o casamento entre surdos. Interessante mencionar a ironia dos fatos: a mãe de Graham Bell era surda e ele foi casado com Mabel, também surda, mas oralizada, que perdeu a audição quando jovem (HONORA; FRIZANCO, 2009).

18 Disponível em: <<http://www.milan1880.com/milan1880congress/venuegallery/Resources/frontangle-right.jpeg>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

Esta confluência de fatores possibilitou que a maioria ouvinte escolhesse, no Congresso de Milão, o oralismo como melhor método de ensino. Estes decidiram os rumos da educação dos surdos sem dar-lhes o direito de participar do evento e de votar de acordo com suas convicções, pois apenas um surdo participou do Congresso, tendo sido convidado a retirar-se no momento da votação. Interessante destacar que os cinco professores que compunham a delegação americana, aliados a um professor britânico, foram os únicos a votar pela continuidade do método gestual, opondo-se à posição dos mais de 150 eleitores ouvintes presentes, que optaram pelo oralismo (FERNANDES, 2011).

Os prejuízos decorrentes da imposição do oralismo no Congresso de Milão foram imensos, de modo que os surdos viram subtraída qualquer possibilidade real de aprendizagem. Com a proibição de uso da Língua de Sinais e com os surdos sendo obrigados a aprender a falar a língua oral e a fazer a leitura labial, independentemente das possibilidades de alcançar êxito ou não, o modelo ouvinte de ser foi imposto como sinônimo de normalidade, de perfeição. Por tal, o número de professores de surdos que, conforme Sacks (1998), chegava a ser de 50% do corpo docente em 1850, na passagem para o século XX caiu para 25% e, em 1970, se constituía de apenas 12%. A demissão dos professores surdos representou não só uma forma de banir a Língua de Sinais de dentro das escolas, mas também o "modelo" de ser surdo. Ao subtrair dos alunos a possibilidade destes se espelharem em adultos surdos, subtraiu-se também o direito de construir uma identidade surda, ficando mais suscetíveis a aceitar o "modelo ouvinte" como um referencial de perfeição do qual deveriam se aproximar por meio da língua oral e da leitura labial.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ATIVIDADE 1

A fim de ampliar a compreensão de como se efetiva o processo de oralização de crianças surdas pela terapia da fala, de modo a vislumbrar o que de fato são treinamento da palavra falada e leitura labial, sugere-se assistir ao filme *E seu nome é Jonas*.

E Seu Nome é Jonas



E SEU NOME é Jonas. Direção de Richard Michaels. [S.L.]: Columbia Pictures, 1979. 1 DVD (100 min).



ATIVIDADE 2

Para perceber a dificuldade do processo de leitura labial, sugere-se que cada um simule a realização da mesma. Para o desenvolvimento desta atividade, deve-se escolher um programa cujo locutor fale em perspectiva frontal, como acontece nos telejornais mais conhecidos, retirar o som da programação e tentar realizar a leitura labial das informações faladas durante o programa.



Colagem de Fotografias

Fonte: Autoria própria (2015).

Posteriormente, sugere-se incentivar os membros do grupo a conversarem e compartilharem como cada um se sentiu durante o processo de leitura labial. Para finalizar a atividade, pode-se registrar sua opinião sobre o que é leitura labial.





A EDUCAÇÃO DOS SURDOS
REGIDA PELA PERSPECTIVA
CLÍNICO-TERAPÊUTICA
DA SURDEZ

A educação dos surdos pós Congresso de Milão e a proibição explícita do uso da Língua de Sinais dentro das escolas conduziram, como referido, ao fracasso educacional. Esta metodologia oralista, que foi vinculada à perspectiva clínico-terapêutica da surdez, via os sujeitos surdos como deficientes que precisariam ser submetidos a práticas corretivas para ficarem próximos do padrão de normalidade dos ouvintes.



► SINAL: IMPOSIÇÃO



► SINAL: ORALISMO

Esta perspectiva gera o que Sanches denominou de medicalização da surdez, constituída por uma série de mecanismos pedagógicos corretivos, instaurados "nos princípios do século XX e vigente até nossos dias [...] de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, de normalização e pela violência institucional" (SKLIAR, 1998, p. 7). Porém, mesmo nos casos em que os surdos receberam atendimento precoce voltado para o desenvolvimento da fala e leitura labial, ficou evidente que "o oralismo não consegue atingir seu maior objetivo: permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento (considerado) normal da linguagem" (SILVA, 2009, p. 98). Entre os inúmeros prejuízos que esta abordagem implicou para os surdos, é preciso destacar a condição de iletrados funcionais a que a maioria destes é identificada (GUARINELLO et al., 2009), o que evidencia que "por serem levados a reproduzir um modo de perceber um mundo alheio, terminam fracassando e ratificando o estigma de incapazes" (DORZIAT, 2009, p. 68).

Desta feita, a filosofia educacional adotada a partir do Congresso para as novas gerações, retomou os pressupostos aristotélicos, segundo os quais a verbalização oral das palavras é o fundamento do pensamento, da inteligência. Os defensores mais ferrenhos do oralismo, tais como Graham Bell, utilizaram argumentos eugenistas para isolar os surdos entre si, inclusive desaconselhando o casamento entre seus pares, e defenderam expressamente a proibição do uso da Língua de Sinais na educação dos mesmos. Deste modo, o que predominou durante os cem anos seguintes foram as práticas corretivas de normalização, entre as quais a visão etnocêntrica ouvintista, que impôs a língua oral aos surdos, desprezando sua língua e sua cultura, cuja existência sequer era considerada.

A imposição da oralização foi permeada por imensos abusos físicos e simbólicos. Os surdos foram proibidos de se comunicar através da

Língua de Sinais, de modo que o eixo propulsor de sua educação foi marcado pela visão da benevolência e caridade, visíveis no discurso que anunciava a oralização como a única forma de integrar os surdos à sociedade.

Esta visão ufanista que se vangloria pelo mérito redentor atribuído à tarefa de oralizar os surdos, está presente, por exemplo, no Hino ao Surdo Brasileiro. Este foi composto pela diretora do Instituto Nacional de Educação dos Surdos do Rio de Janeiro (escola que sempre gozou do mérito de constituir-se referência na educação dos surdos) em parceria com Astério de Campos, em meados de 1957. Diz o hino:

Em nossa Pátria queremos
Dos surdos a Redenção;
[...] Não mais o ensino antiquado
Nos simples dedos das mãos;
[...] Salvemos nossos irmãos!
Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poderem mesmo ouvir;
Com olhos, a fala entendem,
Na esperança de Porvir!
Os surdos podem falar:
São decerto iguais a nós;
Compreendem pelo olhar [...];
(DÓRIA, 1961, p. 408 apud SOARES, 1999, p. 96).

A educação dos surdos, quando alicerçada nos discursos clínicos, em nome de uma questionável socialização destes na comunidade ouvinte majoritária, destinava todo seu investimento à sua oralização, perspectivando-a como o ingresso ao "paraíso ouvinte" (ANDREIS-WITKOSKI, 2009, p. 568). A perversidade deste processo é complementada por reputar todo e qualquer fracasso educacional, gerado pelas inadequadas práticas educacionais da época que se centravam apenas no objetivo de oralizar, como decorrente das deficiências atribuídas aos próprios surdos.

A responsabilização dos surdos por seu fracasso nas escolas oralistas desconsidera que a deficiência é:

a manifestação biológica de um fato lesional concreto, mensurável e objetivável; mas a discapacidade [sic] não é uma resultante direta da deficiência, e sim uma restrição no acesso a lugares e papéis sociais, que depende das medidas que cada sociedade implementa com respeito às pessoas que possuem uma deficiência (MOTTEZ apud SKLIAR, 2001, p. 118).

Ao anular-se o conceito referido das deficiências, perpetua-se as práticas discriminatórias reforçando a inversão da lógica de que todas as dificuldades que por ventura estes sujeitos encontrem, são advindas da deficiência que os marca, como um estigma, numa correlação linear, e nunca das duvidosas práticas escolares as quais são submetidos e/ou restrições aos papéis sociais.

Neste sentido, é importante ressaltar que estes discursos, que prometem a normalização, escondem inúmeras questões que precisam ser contempladas em relação à educação dos surdos, reduzindo todas como se "resolvidas" a partir da questionável aquisição da língua oral. Em referência à complexidade do processo que é mascarado, Souza (2007, p. 115) sintetiza exemplarmente quando afirma que "a relação do sujeito com o meio social circundante não pode ser reduzida, pragmaticamente, à fluência da língua da maioria".

SUGESTÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A história educacional dos surdos, marcada pela concepção clínico-terapêutica da surdez, legitimou uma série de práticas desumanas. Os surdos foram submetidos a sofrimentos físicos e humilhações quando flagrados sinalizando, como ter as mãos amarradas e/ou ser comparados com macacos, sendo-lhes oferecido bananas.



MILLER, B. G. **Education deaf**. Disponível em: <<http://idea3.rit.edu/paddhd/publicDA/main/Artists/BettyGMiller/Art/portfolio.htm>>.

Acesso em: 30 nov. 2015.



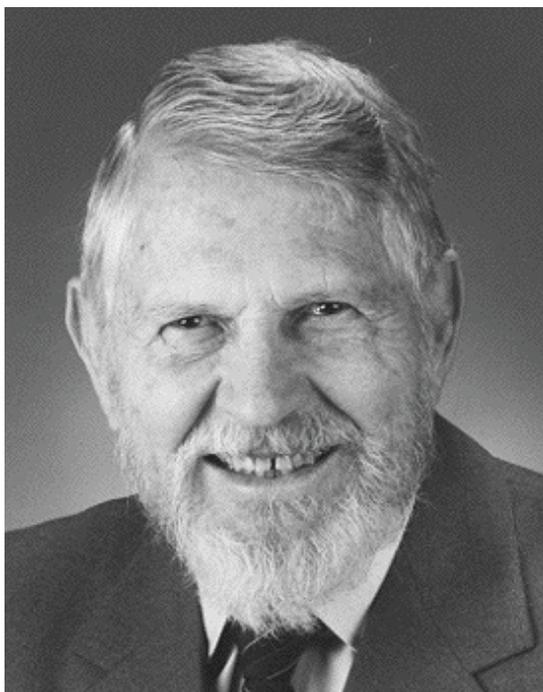
Pesquise na internet o que os próprios surdos relatam sobre o período em que vigorou a proibição do uso da Língua de Sinais. Posteriormente, compartilhe suas descobertas com os seus colegas da disciplina.



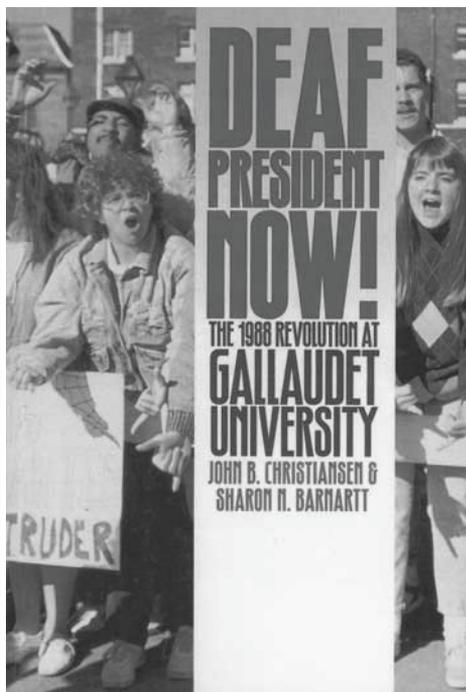


A ACEITAÇÃO PARCIAL DA
LÍNGUA DE SINAIS POR MEIO
DA COMUNICAÇÃO TOTAL

Diante do fracasso inegável do oralismo na educação dos surdos, a partir da década de 1970 os sujeitos surdos do mundo todo começaram a empreender esforços para demonstrar que não veem a si próprios como deficientes, mas como um grupo linguístico e culturalmente diverso, exigindo mudanças na metodologia de ensino adotada para eles.



William Stokoe ¹⁹



Capa do livro Deaf President Now!
– The 1988 Revolution at Gallaudet
University. ²⁰



19 Disponível em: <<http://linguistica.fflch.usp.br/node/695>>. Acesso em: 25 out. 2015.

20 Disponível em: <gupress.gallaudet.edu/2877.html>. Acesso em: 25 out. 2015.

Os estudos científicos sobre a Língua de Sinais Americana (American Sign Language – ASL), realizados na década de 1960 por William Stokoe - um grande impulsionador aos movimentos surdos -, comprovaram que a Língua de Sinais se constitui legitimamente em uma língua, assim como as línguas de modalidade oral. Outro fator que certamente influenciou positivamente, dando força e resistência aos movimentos, foi a transformação do Colégio Gallaudet, em 1964, em Universidade, com a autorização do Congresso Americano, de modo que a partir de então tem-se a primeira instituição de ensino superior especificamente criada para surdos. Em 1988, após forte movimento dos acadêmicos surdos, Stokoe foi eleito o primeiro reitor surdo.

Desta feita, na década de 1980, começou a despontar uma nova metodologia de ensino para a educação de surdos: a comunicação total. Esta advogava o uso de todos os meios de comunicação (a fala, sinais, teatro, gestos) com o objetivo de facilitar a comunicação.



► SINAL: COMUNICAÇÃO TOTAL

A comunicação total também foi introduzida no Brasil nessa mesma época, em algumas instituições, configurando o denominado



► **SINAL: BIMODALISMO**

bimodalismo. Este se caracteriza pelo uso da Língua Portuguesa simultaneamente à Língua de Sinais, como um recurso que favoreça o processo de comunicação, numa tentativa de melhorar os índices de aprendizagem dos surdos. É importante enfatizar que os sinais são usados na ordem das palavras da língua falada, emitidos de forma simultânea

Apesar de a Língua de Sinais ser utilizada a partir da introdução da comunicação total, ela não repercutiu em significativa melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos surdos. A ausência de resultados positivos significativos é derivada do fato de que o objetivo permanece sendo a oralização, pois a Língua de Sinais é tida apenas como uma língua acessória, uma ferramenta que amplia as possibilidades de acesso à língua de prestígio. Esta sujeição da Língua de Sinais ao Português, imposta pela cultura hegemônica dos ouvintes, além de refletir numa desvalorização subliminar da primeira, dá a entender que o uso concomitante das duas línguas constitui-se em fator prejudicial à compreensão e apropriação de ambas as línguas, na medida em que o uso bimodal as desvirtua: nem se fala Português, nem se sinaliza Libras em plenitude.



SUGESTÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ATIVIDADE 1

Para ampliar a compreensão do que é a metodologia de ensino para surdos apoiada na comunicação total, sugere-se assistir ao filme *Filhos do Silêncio*.



FILHOS do silêncio. Direção de Randa Haines. [S.I.]: Paramount Pictures, 1986. 1 DVD (119 min). Disponível em: <<http://cinegarimpo.com.br/filhos-do-silencio/#sthash.biT4MDHa.dpbs>>. Acesso em: 19 nov. 2015.



ATIVIDADE 2

Para ampliar a compreensão acerca do embrincamento entre a metodologia oralista e a comunicação total, sugere-se a leitura do texto:

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino dos surdos: análise crítica. **Revista Integração**, Brasília, v. 1, n. 18, p. 13-18, 1997. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24678356/Metodologias-especificas-ao-ensino-de-surdos>>. Acesso em: 12 dez. 2013.





O BILINGUISMO
COMO UM DIREITO
ALICERÇADO NA PERSPECTIVA
SOCIOANTROPOLÓGICA
DA SURDEZ

A pressão do povo surdo, descontente com falta de qualidade do ensino, seguia a tendência mundial da década de 1990 quando vários outros grupos reivindicavam seus direitos de equidade educacional. Foi nesse contexto que a comunicação total passou a ser questionada, pois era apenas uma nova versão oralista, sob nova maquiagem.



► **SINAL:** LIBRAS



► **SINAL:** BILINGUISMO

Nesta linha, a proposta defendida pelo povo surdo se constitui na luta por uma educação que o valorize e o perspective pela diferença, e não o trate como deficiente, vinculando-o à abordagem socioantropológica da surdez, o bilinguismo. Esta se opõe à visão clínico-terapêutica, historicamente imposta aos sujeitos surdos, para eleger uma educação de surdos que perspective:

[...] a surdez a partir de uma leitura cultural, na qual os surdos, em sua comunidade, agrupam-se para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque têm em comum o fato de não ouvirem, mas por serem sujeitos visuais, e que, num sentido ontológico, "permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos" (SKLIAR, 1999, p. 24).

Vale ressaltar que a busca do povo surdo por direitos é parte de um cenário político em que vários dispositivos legais foram construídos. Estes são fruto de um movimento internacional de luta por políticas públicas que reconheçam a diversidade dos alunos e se comprometam a atender suas necessidades nos contextos escolares comuns. Os documentos internacionais, a Proposta de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca são referências deste processo.

No Brasil, esses movimentos moveram os sujeitos surdos²¹ a reivindicarem, enfaticamente, o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como símbolo identitário e o direito a um ensino bilíngue, que pressupõe aquela como primeira língua e o aprendizado da língua escrita oficial do país, como segunda.

Também no ano de 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma entidade filantrópica

21 Os surdos a quem se faz referência aqui são aqueles pertencentes ao grupo de militância, que lutam por seus direitos e identidades surdas reconhecidas, sendo caracterizados por Perlin (1998) como possuidores de identidades surdas e de identidades surdas híbridas.

sem fins lucrativos, o órgão máximo de representatividade dos sujeitos surdos em defesa de seus direitos. Esta destituiu a entidade anterior, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), cuja diretoria era constituída apenas por pessoas ouvintes.

Posteriormente despontaram vários autores/pesquisadores na área da surdez, atuando também politicamente em prol dos surdos, alardeando a necessidade de que fossem contemplados seus direitos linguísticos, educacionais e de cidadania, tal como a pesquisadora surda doutora Gladis Perlin²² e a doutora Karin Strobel.



Dr^a. Gladis Perlin e a autora
Fonte: Autoria própria (2014).



Dr^a. Karin Strobel e a autora
Fonte: Autoria própria (2015).



Deste modo, em substituição à comunicação total, os surdos brasileiros, por meio do Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda Brasileira da FENEIS, teceram o documento pelo qual defendem uma proposta de ensino bilíngue como a legítima para si. A proposta de Educação Inclusiva para Surdos e de Integração de Alunos Surdos na Escola Regular advoga que:

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras

22 Primeira doutora surda do Brasil.

línguas de modalidade oral-auditiva e gesto-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras.²³

Deste intenso processo de luta e resistência contra a visão hegemônica em relação aos sujeitos surdos e sua língua, a comunidade surda conseguiu no Brasil, por via da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento oficial da Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. No ano de 2005 esta lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação ao direito dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue (BRASIL, 2002).

23 FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Que educação nós surdos queremos.** Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR



Pesquise na internet sobre a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para conhecer sua história, sua organização e os movimentos de luta do povo surdo. Consulte o site <www.feneis.org.br>. Posteriormente, compartilhe com seus colegas suas principais descobertas.





EDUCAÇÃO DE SURDOS:
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA
E SUAS IMPLICAÇÕES



► SINAL: LEI



► SINAL: DECRETO

A comunidade surda brasileira, após histórica luta de mobilização por seus direitos, conseguiu, no Brasil, por meio da Lei nº 10.436, no dia 24 abril de 2002, o reconhecimento oficial da Libras:

Art.1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A importância do reconhecimento da Libras como língua oficial é indiscutível. O diferencial é que a Libras é própria de pessoas surdas, e destituiu, na legislação, a posição histórica vigente de que o Brasil é um país monolíngue. Desta feita, assim como a Língua Portuguesa, a Libras passa a gozar do mesmo estatuto linguístico dentro da legislação brasileira, importante fator a possibilitar conquistas posteriores na direção de ver regulamentado o direito a uma educação bilíngue.

Nesta perspectiva, por força da Lei da Libras, como é referida a Lei nº 10.436/2002, a comunidade surda conseguiu, no dia 7 de novembro de 2003, a aprovação da Portaria nº 3.284, que dispõe sobre a acessibilidade dos surdos dentro das universidades brasileiras. Entre as prerrogativas legais estabelecidas por esta, estão definidas as condições básicas de acesso dos sujeitos surdos ao ensino superior, pelo qual estabelece:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;

d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

Vale destacar que a aprovação desta portaria foi extremamente importante, pois possibilita as condições mínimas de acessibilidade para os sujeitos surdos no ensino superior, que passam a utilizá-la como instrumento para exigir a presença do intérprete em Língua de Sinais, sem ônus financeiro para os alunos e/ou seus familiares, contestando situações como a abaixo, relatada por um jovem surdo, que frequentava a universidade antes da aprovação da mesma.

Depois entrei na faculdade, **professor falava muito rápido**, nas disciplinas técnicas era mais difícil. O curso era de informática, engenharia de computação. Era muito técnico as palavras. **Não conseguia acompanhar. Comprei gravador**, já tinha tecnologia mais moderna, dava para ouvir, professora falava muito rápido, mas conseguia gravar, **levava para mamãe traduzir para mim, ela ouvia e entendia, mas mamãe não conhecia as palavras técnicas** de informática, ela não tinha o raciocínio de informática. Não conhecia nada. Ficava difícil. **Então um dia eu falei com o reitor, eu preciso de um intérprete**, o reitor falou tudo bem, mas você precisa pagar do seu bolso, particular. Então eu procurei uma pessoa para ajudar, que aceitou, mas tinha de pagar o ônibus, o lanche, o salário, **ficou muito pesado para mim** (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 69).

No ano seguinte, em 2004, novas conquistas na legislação foram efetivadas. O Decreto nº 5.296 estabeleceu prerrogativas legais para a acessibilidade de pessoas com necessidades, alocando algumas destas, especificamente para pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva. Entre elas, destaca-se:

§ 6º Para obtenção de financiamento de que trata o inciso II do art. 2º, as salas de espetáculo deverão dispor de sistema de sonorização assistida para pessoas portadoras de deficiência auditiva, de meios eletrônicos que permitam o acompanhamento por meio de legendas em tempo real ou

de disposições especiais para a presença física de intérprete de Libras e de guias-intérpretes, com a projeção em tela de imagem do intérprete de Libras sempre que a distância não permitir a visualização direta.

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelho de televisão equipado de recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

[...] § 2º [...] deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I – a subtitulação por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de Libras e

III – a descrição e narração, em voz, de cenas e mensagens (BRASIL, 2004).

Contudo, a grande comemoração da comunidade surda deu-se pela aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o artigo 18 da Lei 10.098/2000, de modo a estabelecer inúmeras prerrogativas a fim de viabilizar, aos sujeitos surdos, o direito a uma educação bilíngue, entre as quais destaca-se:

CAPÍTULO II – DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CAPÍTULO III – DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas series finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível médio superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único: As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

CAPÍTULO IV – DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e a educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

CAPÍTULO V – DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

CAPÍTULO VI – DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns de rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes

áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

CAPÍTULO VII – DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

IX – atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação (BRASIL, 2005).

Vale destacar, que apesar do Decreto de 2005 já estabelecer prerrogativas para a atuação e formação do intérprete e tradutor em Libras, somente no ano de 2010, por meio da Lei nº 12.319, é que foi regulamentada a profissão deste. Observe-se também que no ano de 2015, por meio da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é mantida as prerrogativas estabelecidas no Decreto supracitado, no que tange ao direito do sujeito surdo a educação bilíngue. Deste modo, na Lei da Inclusão, como se tornou popularizada, está previsto no Capítulo IV, Art. 28, do Direito à Educação, que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngue e em escolas inclusivas;

[...] XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (Brasil, 2015)

Faz-se mister evidenciar que todas as conquistas na legislação são de suma importância para os sujeitos surdos. No entanto, tem-se de reportar que ainda vigora um imenso abismo entre os direitos previstos na legislação brasileira e os direitos que, de fato, são usufruídos pelos sujeitos surdos.

A lacuna entre o previsto na legislação e o que vigora na realidade, pode ser ilustrada por meio de diferentes situações. Um exemplo é a quase absoluta falta de intérpretes em Língua de Sinais nos serviços de saúde pública, a ausência de legenda ou janela em Libras em significativa parte da programação televisiva brasileira, como por exemplo um pronunciamento da presidenta Dilma Roussef que foi ao ar sem closed caption, as tradicionais legendas, ou janela com a intérprete de Libras, no ano de 2013, fato esse que descumpriu uma normativa prevista na legislação.

Especificamente em relação ao direito dos surdos de optar por uma educação bilíngue, em escola própria, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, vale ressaltar que ainda perdura uma distância entre a legislação e a realidade educacional de surdos (BRASIL, 2005). Na contramão do previsto na legislação brasileira, no lugar de ser ampliada a rede de escolas para surdos no Brasil, no ano de 2011, o fechamento do INES quase ocorreu, e isso gerou forte movimentação das comunidades surdas brasileiras, que se opuseram à medida por meio do movimento denominado Setembro Azul, que teve como principal bandeira de luta, o direito a escolas bilíngues, exigindo, entre outras medidas, a permanência do INES.



SUGESTÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Dorziat (2009, p. 21) afirma que os sujeitos surdos convivem com uma "realidade em que todos os serviços e suportes de convivência, e muitas vezes de sobrevivência, são direcionados às pessoas ouvintes", apesar de na legislação estar prevista uma série de direitos de acessibilidade, bem como o direito a optar por uma educação bilíngue.

Para conhecer melhor a atual realidade dos surdos, focalize alguma área em que a acessibilidade para os sujeitos surdos é garantida por lei, como instituições de saúde, eventos culturais (teatro, cinema, programas televisivos, entre outros), e verifique se a legislação está sendo cumprida. Posteriormente, compartilhe suas descobertas com os colegas da aula de Libras.





SURDOS OU
DEFICIENTES AUDITIVOS:
QUAL A DIFERENÇA?



► **SINAL: SURDO**



► **SINAL: DEFICIENTE AUDITIVO**

A ideologia corporal hegemônica do corpo, que demanda um tipo ideal "saudável", que por definição é normalizador, reforça o preconceito dirigido às pessoas com deficiência. Este ideal inexistente, como um "espelho virtual e generoso de nós mesmos" (AMARAL, 1998, p. 14), aloca inúmeras outras diferenças.

A dificuldade em aceitar diferenças, como a da surdez, se dá porque as pessoas vistas com deficiências expõem a "fragilidade que se quer negar [...] como um espelho que lembra que também poderíamos ser como eles" (SILVA, 2006, p. 427). Este fenômeno do "espelhamento" da própria impotência foi apontado pelos filósofos Horkheimer e Adorno (1985, p. 160), numa referência ao preconceito contra os judeus, mostrando que a discriminação se constitui em um mecanismo perverso de projeção. Por esta lógica, discriminar é uma forma de compensação, de esconder a própria fraqueza e insignificância, elevando, pela diferenciação, a própria autoestima.

Deste modo, em relação aos surdos vigora o estigma de englobar todos, independentemente do sexo, idade, etnia, religião, situação socioeconômica, nível de escolaridade (BOTELHO, 2010; SÁ, 2002; SKLIAR, 1999), em uma única categoria. Esta homogeneidade e padronização de condutas sociais esperadas em relação aos surdos transparecem nas adjetivações que lhes são atribuídas, todas negando sua inteireza enquanto sujeitos, desconsiderando suas trajetórias históricas, políticas, econômicas e linguístico-comunicacionais. Na medida em que historicamente os surdos são estigmatizados, perspectivados pela deficiência como indivíduos sem inteligência, incapazes de desenvolverem a fala, esta é a origem da expressão, ainda usual, de denominá-los como surdos-mudos (SILVA, 2009).

No entanto, conforme Sacks (1998, p. 38-39) argumenta, a terminologia surdo-mudo é absolutamente inadequada na medida em que:

[...] "surdo-mudo" implica uma suposta inadequabilidade dos que nascem surdos para falar. Obviamente, os natissurdos são perfeitamente capazes de falar – possuem aparelho fonador idêntico ao de todos os demais, o que lhes falta é a capacidade de ouvir a própria fala e, portanto, de monitorar com o ouvido o som de sua voz. Assim, sua fala pode ser anormal na amplitude e no tom, com emissão de muitas consoantes e outros sons da fala, às vezes ao ponto de ser ininteligível. Como os surdos não conseguem monitorar sua fala usando o ouvido, tem de aprender a monitorá-la usando

outros sentidos – visão, tato, senso de vibração e cinestesia. Ademais, as pessoas com surdez pré-linguística não dispõem de imagem auditiva, não têm ideia alguma de como é realmente o som da fala, não têm noção da correspondência entre som e significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo tem de ser entendido e controlado por meios não auditivos. É isso que traz imensas dificuldades e que para ser obtido pode requerer milhares de horas de ensino individual.

Observa-se que a nomeação de surdo-mudo é inadequada, tal qual a denominação de deficiente auditivo. Neste sentido, ressalta-se que também a terminologia "deficiente auditivo" é considerada inapropriada pelos sujeitos surdos, que desde a década de 1970, comprometidos com a luta por direitos linguísticos, educacionais e sociais, que lhes permita equidade de condições, se definem como surdos. Estes não são adeptos da diferenciação dos surdos segundo graus de surdez, que é a referência adotada na legislação brasileira, presente no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que diferencia os surdos dos deficientes auditivos, denominando-os diferentemente, segundo a classificação abaixo:

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Para os surdos, vinculados à abordagem socioantropológica da surdez, esta diferenciação não existe, de modo que, conforme Thoma (2004, p. 58) esclarece:

A comunidade surda faz distinções particularmente quanto à língua – entre os Surdos e os que ouvem. Não uma distinção audiométrica, como

aquelas que encontramos com frequência na literatura voltada a ensinar sobre quem são os Surdos, uma literatura que os narra a partir de graus de perda de audição e os coloca sempre em referência a uma norma ideal, em comparação aos que ouvem. Mas uma distinção que fala nos Surdos como sujeitos com uma cultura visual e como membros de uma comunidade plural, mas que têm em comum as marcas da exclusão pela condição de "não ouvir".

Nesta perspectiva, conforme as pesquisadoras surdas Gladis Perlin e Flaviane Reis, "ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência" (PERLIN; REIS, 2012, p. 40). Em relação aos sujeitos surdos que, apesar de serem surdos, insistem em adotar a nomenclatura para si próprios de deficientes auditivos, os surdos vinculados à abordagem socioantropológica da surdez, advogam que estes assimilaram a perspectiva clínico-terapêutica da surdez, optando pela nomenclatura "deficiente auditivo" para tentar se distanciar do estigma de ser surdo que, segundo a visão clínica da surdez, seria mais incapaz do que os deficientes auditivos.

Vale destacar que negar a existência da identidade surda é também uma das formas corriqueiras encontradas por inúmeros familiares de surdos e de suas redes de relações sociais, que preferem dizer, por exemplo, que o filho é deficiente auditivo em vez de surdo, buscando afastar-se do estigma atribuído a estes. Deste modo, comentários como o da fala da mãe de uma professora surda, que ao se referir à filha, afirmou que a mesma "não escuta, mas não é surda" (DORZIAT, 2009, p. 53) são aceitos como plausíveis.

Segundo Goffman (1988, p. 119) esta estratificação, entre seus "pares", de visibilidade e estigma correspondente, isto é, dos surdos que buscam se diferenciar destes como se surdos não fossem, preferindo se nomear como deficientes auditivos, é uma tendência típica de pessoas estigmatizadas. Estas tentam se distinguir, buscando se identificar com as

atitudes dos considerados "normais" - os ouvintes - para os quais automaticamente é atribuída, pela ausência da surdez, uma condição intelectual e um nível de inteligência superior. Este fenômeno explica porque muitas "pessoas que têm dificuldades auditivas não se veem absolutamente como pessoas surdas" (GOFFMAN, 1988, p. 119).



SUGESTÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ATIVIDADE 1



A fim de aprofundar o entendimento sobre as terminologias surdo-mudo, deficiente auditivo e surdo, leia o seguinte capítulo:

CESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.).

Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p. 278-309. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/juribeirocezar33/estudosurdosiv-site091010061059phpapp01>>.

Acesso em: 05 out. 2014.



ATIVIDADE 2

Com o objetivo de orientar famílias ouvintes que têm um filho surdo, sugere-se a leitura do texto abaixo, que posteriormente deve ser discutido com seus colegas. Caso do leitor conhecer uma família surda que tenha um filho que não ouve e esta família apresente resistência em aceitá-lo, sugere-se compartilhar o material.



MEU FILHO NASCEU SURDO, E AGORA?

O nascimento de um filho traz, em seu bojo, uma profusão de emoções e expectativas. Desde muito antes da gravidez, os pais e familiares, de modo geral, começam a tecer, em seu imaginário, o futuro ideal deste novo membro da família. Anunciada a gestação, ampliam-se as projeções em relação a este filho ou filha, que influenciam na organização da casa, com a definição do estilo do quartinho do bebê, a compra do enxoval, a escolha do nome, todos sonhando com os momentos que viverão juntos.

No meio desta grande expectativa, ao nascer um filho surdo, é factível que os pilares que sustentam a vida da maioria das famílias desmoronem. Isto porque a família ouvinte não estava preparada para receber uma criança surda. E, em decorrência do absoluto desconhecimento acerca deste fato novo, parece, à família, estar diante de uma tragédia.

Como agravante à chegada deste filho, cujo universo os pais e a família não conhecem, em geral, eclodem emoções conflituosas e contraditórias, entre as quais, a culpa que permeia o imaginário dos pais, como se de fato houvesse. Há, ainda, uma difícil tarefa que os pais, cedo ou tarde, precisam elaborar. É a de entender que os filhos não são seus espelhos, e que não podem projetar neles a possibilidade de realização de seus sonhos e de compensação de suas próprias perdas. Ao descobrir a surdez, se veem obrigados a elaborar este processo abruptamente, vivenciando a perda do filho ouvinte que não geraram, para aceitar este que nasceu em seu lugar.

Infelizmente, este processo de aceitação do filho surdo e da descoberta de quanto este, tal qual um que ouve, trará as alegrias e dificuldades próprias da singularidade que ser pai e mãe implica, pode, muitas vezes, levar anos para ocorrer. Isso acontece em virtude de orientações inadequadas, geralmente fornecidas pela área médica, o que amplia a complexidade do processo.

Neste sentido, destaca-se que o papel do médico, no momento de informar o diagnóstico da surdez, deveria ser o de informar aos pais, com clareza e imparcialidade, quais as alternativas que possibilitarão que seu filho possa atingir o mesmo desenvolvimento que as crianças ouvintes. Contudo, o que se vê, em geral, são profissionais que superestimam a real funcionalidade dos recursos tecnológicos disponíveis, como as diversas próteses, e deixam de orientar sobre a necessidade e a importância da Língua de Sinais. Com essa atitude omitem os ganhos linguísticos e afetivos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode proporcionar ao desenvolvimento desta criança, não esclarecendo que seu uso não interfere negativamente na aquisição da língua oral do país.

Sem as informações adequadas, com orientações voltadas para a correção do sujeito surdo, via recursos tecnológicos, e mais a indicação da terapia da fala para ensinar a criança a articular palavras da língua oral do país, em detrimento do uso da Língua de Sinais, os pais muitas vezes acabam acreditando neste receituário milagroso que supostamente aponta para a possibilidade de transformar o filho surdo em ouvinte. A família passa anos no dilema entre aceitar ou não a surdez, despendendo todos os esforços afetivos, de tempo e financeiros no intuito de que o filho surdo aprenda a língua oral e a leitura labial, sem perceber quanto sofrimento e prejuízos essas medidas causam à criança e à própria família.

Apegar-se a promessas irrealizáveis, sem aceitar que o filho é surdo, em nada contribui para o desenvolvimento deste, fazendo com que a família trilhe caminho oposto ao da sua felicidade, vivendo todos num permanente conflito, sem a real possibilidade de comunicação e interação. A experiência de milhares de crianças surdas mostra que, por demorarem anos para aprender a falar a língua oral do país e viver sem ter uma língua edificada, crescem isoladas, sem

informações e sem desenvolver, de forma consistente, seus aspectos cognitivo e emocional, já que não conseguem entender o que os próprios pais falam. Do outro lado, encontram-se pais frustrados porque percebem que o filho surdo não está alcançando o mesmo nível de desenvolvimento dos coleguinhas que ouvem, e angustiados porque não conseguem comunicar e expressar o amor que têm pelo próprio filho, ao ver que suas falas ecoam num vazio.

Apesar do quadro de sofrimento que se repete na história de tantas crianças surdas e suas famílias, aponta-se que há, sim, um caminho – aquele que pode promover o desenvolvimento do filho surdo tal qual o do ouvinte, oportunizando para os pais os mesmos saberes e pesares que a maternidade e a paternidade implicam. Desta feita, diante da pergunta "meu filho nasceu surdo, e agora?", é o momento de procurar conhecer quem são estes sujeitos e descobrir que eles são iguais e únicos como todos os seres humanos, tendo por diferença o fato de não ouvir.

O fato de o filho não ouvir ou escutar pouco implica em adaptação familiar e o compromisso de aprender a Língua de Sinais para conseguir se comunicar com o filho da mesma forma que faria com um filho que ouve, usando, contudo, uma língua de modalidade diferente. Neste sentido, enfatiza-se a importância de os pais, desde o momento da descoberta da surdez, buscarem a aprendizagem da referida língua, a fim de que seja o instrumento a promover a comunicação fundamental dentro da família, o que resultará no tão desejado desenvolvimento global (cognitivo, afetivo, emocional, social) do filho surdo.

É importante destacar que, para a criança que não ouve, aprender a língua oral é um processo bastante demorado. Já a Libras, por ser visual, é aprendida com imensa facilidade no contato com outros surdos e na escola. Com base nesta constatação, os pais, ao procurar cursos para aprender a Língua de Sinais, também devem buscar formas de integrar o filho na comunidade surda, que pode acontecer levando-o a Associações de surdos, na Feneis, em igrejas com cultos na Libras e/ou com intérpretes, escolas bilíngues para surdos, entre outras formas, para que a criança aprenda rapidamente a se comunicar por sinais e perceba que existem outras crianças e adultos surdos também. Isso é fundamental,

porque, usualmente, crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, vivem em profunda angústia por acreditar que são únicas e que não há outras pessoas como elas. Este espelhamento fará com que se conscientize de que é surda, e que tanto as crianças que ouvem quanto as que não ouvem podem brincar, crescer, sonhar com um futuro e ser felizes.

Aprender a Língua de Sinais é a condição que possibilita à criança ter uma língua fluente pela qual possa se expressar e interagir socialmente, desenvolvendo-se cognitivamente, com acesso a informações e aprendizagem significativas. É fundamental reforçar que a aprendizagem da Libras não prejudica a da língua oral. Deste modo, a orientação correta para os pais é de que, ao lhes nascer um filho surdo, entendam que a primeira língua deste, por ser uma língua visual, deve ser Libras, e a segunda, a língua portuguesa.

Educar um filho que nasceu surdo é um desafio tal qual educar um ouvinte, pois nenhum deles vem com manual. A grande diferença que existe em relação ao primeiro, é que os pais e familiares precisam desconstruir a ideia de um padrão de perfeição inventado, pelo qual o filho surdo seria considerado com defeito. Surdez não é um defeito, não é uma vergonha, é uma diferença. A partir desta concepção, os familiares devem começar a aprender a Língua de Sinais para que descubram o mundo surdo que, como o dos que ouvem, é repleto de contradições.

O texto acima encontra-se também disponível em:
ANDREIS-WITKOSKI, S. Meu filho nasceu surdo, e agora? **Revista Nossa**, Domingos
Martins, ES, n. 6, p. 38 -39, dez. 2013.





CULTURA SURDA

Já é sabido que o povo surdo tem, em sua história, o registro de ser um grupo altamente estigmatizado. Sabe-se, também, que a partir do Congresso de Milão o surdo teve seu direito linguístico, via uso da Língua de Sinais, suprimido pela imposição de uma política ouvintista que prevaleceu por mais de cem anos. O método ouvintista, com suas táticas corretivas e concepções equivocadas a respeito do sujeito surdo, buscando normatizá-lo, deixou resquícios que se mantêm até hoje e podem ser encontrados na imensa dificuldade que a maioria dos ouvintes tem em reconhecer a existência de uma cultura surda.



Betty G. Miller ²⁴



24 Disponível em: <<http://ifmyhandscouldspeak.files.wordpress.com/2011/09/asl.jpg>>. Acesso em: 25 out. 2015.

A resistência em reconhecer essa cultura encontra justificativa na violência consentida contra os surdos, sob as mais variadas formas. Na Antiguidade, era usual lhes negar o direito à vida por não reconhecê-los como plenamente humanos. Mais tarde, a imposição de políticas ouvintistas que buscavam, insanamente, uma pretensa correção destes sujeitos por meio da terapia da fala e da leitura labial, além do uso de aparatos tecnológicos como as próteses auditivas. Mais recentemente, o implante coclear²⁵, como "uma imposição em vez de uma possibilidade" (REZENDE, 2012, p. 10). Sobre o fenômeno da rejeição à cultura surda, resgata-se a argumentação tecida por Skliar (1998, p. 28):

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais, é comum a rejeição à ideia da "cultura surda", trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Neste contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.

Contudo, vale destacar que quando a cultura surda é perspectivada como uma possibilidade, na maioria das vezes está atrelada à visão de uma "cultura patológica", conforme referido por Skliar, de maneira que a condição de menos-valia atribuída aos surdos se reflete na sua cultura, imputando a ela caráter de inferioridade em relação à cultura ouvinte. Deste modo, o que se percebe é uma atitude de tolerância em relação à cultura surda, como acontece com a de outros grupos minoritários, pelo que se instaura um multiculturalismo sem:

25 Implante Coclear é colocado através de uma cirurgia realizada na zona craniana, e se constitui em "um dispositivo eletrônico cujo papel é substituir parcialmente a função da cóclea, transformando os sons e ruídos do meio ambiente em energia eléctrica, capaz de atuar sobre as aferências do nervo coclear e desencadeando uma sensação auditiva no indivíduo" (ROESER; BAUER, 2004 apud COELHO; MENDES, 2014, p. 132).

[...] estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros, uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos minoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação. [De modo que inexistem] Real respeito à diversidade cultural [na medida em que este] implica em não se "folclorizar" grupos sociais minoritários, considerando-os "exóticos" ou "interessantes" (KELMAN, 2012, p. 54).

Ao considerar o papel fulcral da cultura para todo e qualquer sujeito, na medida em que esta, "composta por símbolos [...] é um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos" (HALL, 2003, p. 50), vê-se a urgência de mudar este paradigma pelo qual é mantida a perspectiva hegemônica vigorante do conceito unitário de cultura, que alberga a visão de que vivemos em uma sociedade, por exemplo, monolíngue, para aprender e valorizar outras formas de viver e relacionar-se (STROBEL, 2008b).

Para que se possa entender o quanto a cultura de cada indivíduo determina o modo de ver e compreender o mundo, sendo esta uma ferramenta de transformação e de percepção das diferenças, conceitos basais da teoria cultural de Hall (1997) inserida nos Estudos Culturais, se ilustra com a metáfora²⁶ tecida pela surda Laborit (1994, p. 49), na qual a autora advoga a importância do direito da criança surda ter contato, o mais breve possível, com seus pares, adentrando à cultura surda, da qual a Língua de Sinais é o símbolo por excelência:

Imagine que você tem um gatinho a quem nunca foi mostrado um gato adulto. Ele vai tomar-se por um gatinho eternamente. Imagine que esse gatinho viva apenas com cães. Ele acreditará que é o único gato existente. Ele

26 Observa-se que para os surdos "a metáfora significa pensar de maneira visual algo que na língua oral ou escrita parece ser obscuro. [...] Nas metáforas surdas [...] uma imagem pode servir para compreender algo de modo visual. Os surdos as utilizam muito, pois nas conversas elas estão diluídas entre narrações e argumentações, dando o teor de visibilidade àquilo que para os surdos possa parecer abstrato" (SCHALLENBERGER, 2011, p. 116).

vai se esgotar na tentativa de se comunicar na língua dos cães. Conseguirá transmitir algumas mímicas para os cães: comer, beber, medo e ternura, submissão ou agressividade. Mas será muito mais feliz e equilibrado com todos os seus, crianças e adultos, falando a língua dos gatos.

Desta feita, reforça-se que os surdos se constituem em uma "comunidade de experiências" (BEHARES, 1987 apud FERNANDES, 2011, p. 50), os quais, necessariamente, precisam estar entre seus pares para a formação da identidade social e de sua integração, que se dá por meio da diferença de ser surdo. Nesta perspectiva, retoma-se mais uma metáfora tecida por outro professor surdo, Ladd (2011, p. 4), que ilustra o papel crucial da cultura surda para estes sujeitos:

La sordedad afirma que lo que hemos sido estos últimos no es todo lo que realmente somos. Constata la existencia de un sentido sordo de ser, tanto al interior de cada persona como en el colectivo que, al igual que un río que choca contra una represa, no puede descansar hasta que logre encontrar un camino a través del cual avanzará hacia un mar de vida, donde todos los espíritus humanos son capaces de encontrar su plena auto expresión y de interrelacionarse con los demás.

Partindo dos argumentos referidos, defende-se a necessidade de que a cultura surda seja reconhecida e divulgada, na medida em que "está sendo intimamente vinculada a uma noção de sujeito surdo, surtindo efeitos na produção desse sujeito e, conseqüentemente, na constituição de sua subjetividade" (GOMES, 2011, p. 122).

No presente texto, são referenciadas as mesmas categorias de artefatos culturais utilizadas por Strobel (2008b). O primeiro artefato destacado pela autora, como um dos principais traços culturais dos sujeitos surdos, é a experiência visual que, segundo a mesma, se constitui na principal característica que identifica os sujeitos surdos, pois é por meio desta que se efetiva o contato com o mundo.



Pintura de Silvia Andreis-Witkoski.



Para ilustrar a forma como os sujeitos surdos se orientam pela percepção visual, comenta-se aqui a estratégia que utilizam. Uma pessoa ouvinte pode antecipar a chegada de alguém utilizando a sensorialidade auditiva - ouvindo o caminhar, o ruído produzido ao abrir a porta ou uma suposta conversa deste com outrem do lado de fora da sala. Um surdo, neste caso, vai utilizar evidências visuais - o desvio do olhar do ouvinte em direção a porta, e/ou a mudança de luminosidade causada pela abertura da porta, fatos que sinalizam a entrada de alguém. Outro exemplo que ilustra a importância desta diferença de apreensão destes de seu entorno pelo canal visual, é ilustrado pela autora surda Witt (2013, p. 55) ao relatar:

Meus olhos são minha vida, são meu canal primordial, mais intenso, mais completo, mais arguto com a realidade, sendo que a percepção é maior, por exemplo, se alguém me pergunta como ocorreu um fato, explicarei o que vi, e não ouvi, se é feita esta mesma pergunta para o ouvinte, ele declarará pelo contrário: mais do que ouviu do que viu.

A percepção visual tem, portanto, papel fulcral e determinante, pois é o meio do surdo se apropriar do mundo, podendo tecer comparações visuais para entender e relacionar-se com seu entorno. Esta característica, que é intrínseca da pessoa surda, pode ser vislumbrada inclusive no traço cultural deste grupo que se constitui em atribuir um sinal para cada pessoa que pertence à comunidade surda ou é, com frequência, referida na mesma. Este sinal, com que cada pessoa passa a ser identificada é o que se denomina, na cultura surda, de "nome de batismo". Ele substitui o nome real, que não precisa mais ser informado a cada vez que se faz referência a esta pessoa. A atribuição do sinal é definida a partir de características visuais evidentes (tipo de cabelo, olhos, sinal de nascença, entre outros). Ou pode, ainda, referir-se a hábitos da pessoa como o uso constante de adereços e objetos como colares, microfone, brincos, ou um trejeito que a pessoa repita frequentemente, como enrolar o cabelo enquanto fala. Pode, também, ter relação com a história de vida do indivíduo ou estar associado a preferências, como gostar de beber, comer, correr etc.



Sinal de Silvia Andreis-Witkoski

(Movimento do dedo indicador e médio para frente e para traz – sinal atribuído em referência à sua história de vida lembrando suas duas filhas).





Sinal atribuído em referência a característica física da Mônica ²⁷



Outro importante elemento cultural do povo surdo também referido por Strobel (2008b) se constitui na Língua de Sinais. Esta é a principal marca da identidade do povo surdo e a sua forma de comunicação natural. Neste sentido observa-se que, nas situações em que o sujeito surdo vive isolado da comunidade surda, como na zona rural, este, naturalmente, cria uma forma de se comunicar visualmente, através dos denominados "sinais emergentes" ou "sinais caseiros", que também pertencem ao artefato cultural linguístico do povo surdo. Este fenômeno reforça o papel da Língua de Sinais como primeira língua, pois o sujeito, mesmo não tendo acesso a ela, naturalmente cria seus próprios sinais a fim de estabelecer comunicação com seu entorno, em consonância com a maneira como se relaciona com o mundo, o que ocorre por meio de percepções visuais.

27 MENINOS e meninas. Direção: Maurício de Souza. [S.l.]: Paramount, 2009. 1 DVD (73 min). (Turma da Mônica em Cini Gibi 4).



“Hand Butterfly”, de Paul Scearce ²⁸



Sobre as línguas de sinais, Ladd (2011) reforça que, na medida em que já está provado cientificamente que as mesmas se constituem como língua, assim como as de modalidade oral auditiva, fica comprovada também a existência da cultura surda. A lógica utilizada pelo autor é de que se:

[...] las lenguas de señales son lenguas legítimas, y que por lo tanto la cultura sorda es una cultura legítima, entonces nos vemos confrontados con la conclusión inevitable de que existe una ‘forma sorda’ de pensar, de ver el mundo; en pocas palabras, epistemologías sordas. Al llegar a esa conclusión, se hace relativamente más fácil tener fundamentos para que esos valores y creencias sean aceptados por las sociedades mayoritarias (LADD, 2011, p. 19).

É interessante destacar que, segundo Strobel (2008b), a família também se constitui em um artefato cultural do povo surdo. Neste sentido, a autora relata que no contexto familiar de crianças surdas, filhas de pais que também o são, todos tratam com naturalidade a sua

²⁸ Disponível em: <<https://deviapepcoedisongallery.wordpress.com/artists/s-z-last-names/scearce-paul/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

diferença, pois ser surdo é a referência de normalidade de seu grupo. O relato sobre a relação de amizade do surdo americano Sam Supalla, que pertence a uma família com várias gerações de surdos, com uma menina ouvinte da mesma idade que ele durante a infância, referido pela autora, ilustra tal afirmativa:

[...] Após alguns encontros tentativos, eles tornaram-se amigos. Ela era uma companheira satisfatória, porém havia o problema de sua "estranheza". Ele não conseguia falar com ela da maneira que conseguia falar com seus irmãos mais velhos e com seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender mesmo os gestos mais simples ou mais rudes [...] Um dia, Sam lembra-se vivamente, que ele finalmente entendeu porque a sua amiga era de fato estranha. Eles estavam brincando na casa dela quando, de repente, a mãe dela chegou até eles e animadamente começou a mexer sua própria boca. Como por mágica, a garota pegou uma casa de boneca e levou-a para outro local. Sam estava perplexo e foi para casa perguntar à sua mãe sobre exatamente que tipo de aflição a menina da porta ao lado tinha. Sua mãe explicou a ele que ela era ouvinte e por razão disto ela não sabia sinalizar; em vez disso, ela e a sua mãe falam, movimentam suas bocas para falarem entre si. Sam então perguntou se esta menina e a família dela era os únicos "daquele jeito". A mãe dele explicou que não; de fato, quase todas as pessoas eram como seus vizinhos. A sua própria família é que era incomum. Aquele foi um momento memorável para Sam. Ele se lembra de pensar o quanto era curiosa a menina da porta ao lado, e se ela era ouvinte, como as pessoas ouvintes eram curiosas (PADDEN; HUMPHRIES apud STROBEL, 2008b, p. 54).

Vale destacar que, em uma família de surdos, a Língua de Sinais constitui-se como primeira língua, de modo que no ambiente familiar todos se comunicam fluentemente por meio desta. Apresentam, também, de acordo com Strobel (2008b), uma série de comportamentos típicos como assistir televisão subtraindo o volume, a fim de não incomodar os vizinhos, ao mesmo tempo em que produzem muito barulho em atividades cotidianas, como lavar a louça, já que esses ruídos não os incomodam por não serem percebidos, o que distingue claramente a diferença em relação

aos ouvintes que, por monitorarem o som pela audição, preocupam-se em adequar as situações utilizando a sensorialidade auditiva.

Uma família ouvinte que tem um filho surdo e que o aceita como tal, também introduz uma série de rotinas a fim de que a criança possa estar plenamente ajustada ao ambiente familiar, como a utilização de campainha luminosa que, ao ser acionada, além do som que alerta a chegada de uma pessoa, aciona também um dispositivo de luz, alertando igualmente a criança surda de que alguém chegou. Contudo, o principal fator que confirma a aceitação do filho surdo é a disposição da família de aprender a Língua de Sinais, a fim de se comunicar fluentemente com esta criança. Desta feita, a família, apesar de ser ouvinte, oportunizará ao filho surdo a convivência com ambas as culturas, ouvinte e surda, no ambiente familiar.

O que se percebe, porém, é que a grande maioria das famílias ouvintes que tem filhos surdos - lembrando-se que 90% destes nascem de pais que ouvem - não aceitam a diferença de seu filho e opta por processos normalizadores. Deste modo, a cultura na qual esta criança vai crescer é a ouvinte, com a imposição de uma série de dispositivos tecnológicos voltados para a correção, o que vai mantê-la em situação de isolamento por sequer conseguir uma comunicação plena e efetiva dentro de casa, e como estrangeira dentro de sua própria família, na medida em que aí se falam línguas distintas.

Outra importante referência cultural do povo surdo, também referido por Strobel (2008b), se constitui da literatura surda, na medida em que:

[...] pode ser compreendida como uma das formas utilizadas pelos sujeitos surdos para transmitirem sua(s) cultura(s). Por meio dela, eles registram suas histórias de vida, suas lutas e as conquistas das comunidades surdas ao longo dos anos, produções que são (re)criadas de uma geração para a outra, também relatam dificuldades, desejos, práticas de sua comunidade e percepções acerca do mundo; e, a partir disso, posicionam-se e manifestam-se politicamente. Além disso, produz-se humor e prazer

estético, mergulhando em um universo imaginativo que, nem por isso, deixa de estar relacionado às suas experiências e à circulação das produções culturais surdas em diferentes culturas (MIANES; MÜLLER; FURTADO, 2011, p. 61).

Desta feita, o povo surdo também utiliza a literatura para expressar suas vivências, transmitindo valores, tal qual faz o ouvinte, para gerações futuras. A impossibilidade de registro das experiências dos surdos, por não ser usual anotar, em língua escrita oral, as histórias contadas em Língua de Sinais, fez com que muitas se perdessem no tempo. Contudo, atualmente, no Brasil, o uso da tecnologia, abriu espaço tanto para o registro quanto para a produção de novas expressões da cultura surda, seja disponibilizando-as via a narração em Língua de Sinais em DVDs e/ou em versões impressas em Língua Portuguesa e/ou Língua Escrita de Sinais.

Atualmente, já existe tanto no mercado editorial, quanto em sites na internet, uma série de materiais próprios da cultura surda. Entre estes, muitos clássicos da literatura já foram adaptados para a cultura surda, possibilitando que a criança surda também tenha acesso a este imaginário, com personagens surdos como *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*.



Livro: Cinderela Surda ²⁹



Livro: Rapunzel Surda ³⁰



29 HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. **Cinderela surda**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2007.

30 SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L.; ROSA, F. **Rapunzel surda**. Canoas: ULBRA, 2005.

Há, também, traduções dos grandes clássicos da literatura universal e/ou brasileira para a Libras, como *Peter Pan*, *O Soldadinho de Chumbo*, *O Gato de Botas* e *João e Maria*.



Peter Pan ³¹



O Soldadinho de Chumbo ³²



O Gato de Botas ³³



João e Maria ³⁴



Existem, também, livros impressos em Língua Portuguesa que abordam a surdez, a Língua de Sinais e os surdos, como *Árvores da Vida* e *Tibi e Joca*.



Árvores da Vida ³⁵



Tibi e Joca: uma história de dois mundos ³⁶



31 BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

32 ANDERSEN, H. C. **O soldadinho de chumbo**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

33 PERRAULT, C. **O gato de botas**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

34 IRMÃOS GRIMM. **João e Maria**. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

35 ANDREIS-WITKOSKI, S. **Árvores da vida**. Curitiba: SEED- PR, 2009.

36 BISOL, C. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Mercado, 2001.

Outra forma de expressão, muito significativa nesta comunidade, são as piadas surdas. O riso entre os surdos se constitui em um fenômeno usual nos encontros em comunidade onde, por meio das piadas que fazem menção a comportamentos das pessoas surdas, exploram sua língua e seus traços identitários, reafirmando, assim, a cultura surda.

Vale ressaltar que diante da falta de comunicação, que geralmente marca as relações familiares e de trabalhos destes sujeitos com aos ouvintes, os surdos anseiam por momentos de plena comunicação com seus pares, explorando, nestes encontros, o prazer do humor (SCHALLENBERGER, 2011). Segundo Justos (2006 apud SCHALLENBERGER, 2011, p. 118), a "[...] necessidade social e psíquica do humor é tão grande que encontramos, com facilidade, pessoas e certos círculos sociais fortemente impregnados por esta linguagem". Abaixo são feitas referências a duas piadas surdas, nas quais são evidenciadas as características mencionadas:



Piada surda: 'O soldado surdo'.³⁷



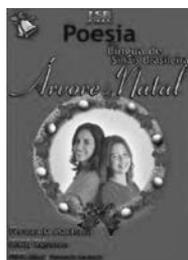
Piada surda: 'A aposta'.³⁸



37 INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Educação de surdos 6**: curso de libras II. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, 2004.

38 PIMENTA, N; QUADROS, R. M. **Curso de libras 3**. Rio de Janeiro: LSB, 2011. 1 vídeo.

A poesia surda também se constitui em mais uma expressão importante desta comunidade. Muitos poemas são criados por poetas surdos em Língua de Sinais e trazem o encantamento das rimas visuais, como a poesia *Árvore de Natal*, de Fernanda Machado, ou outras escritas em Língua Portuguesa e traduzidas para Libras, como o livro *Ciranda das letras: a poética do alfabeto*, de Noemi Nascimento Ansay, traduzido pela psicóloga e professora surda Rita Maestri.



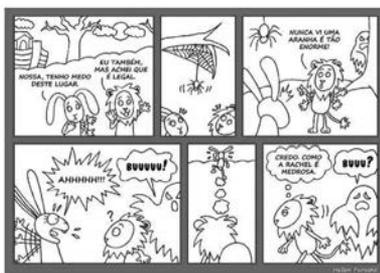
Poesia A *Árvore de Natal* em LSB³⁹



*Ciranda das letras: a poética do alfabeto*⁴⁰



Há surdos, como a Hellen Furusho, com sua série intitulada a *Arca dos Animais*, que buscam expressar a cultura surda através de seus traços em histórias em quadrinhos.



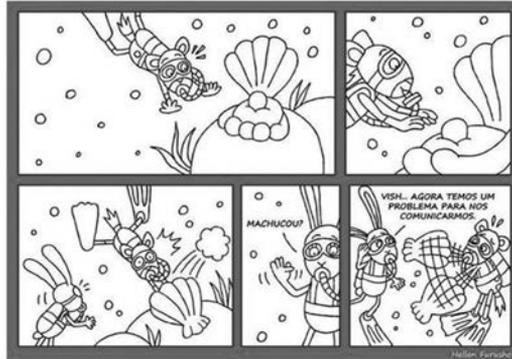
*Arca dos animais: comunicação interrompida*⁴¹



39 MACHADO, F. *Poesia a árvore de natal em LSB*. [S.l.]: LSB Vídeo, 2005.

40 ANSAY, N. N. *Ciranda das letras: a poética do alfabeto*. Curitiba: Ed. do Autor, 2013.

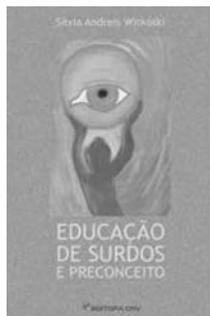
41 FURUSHO, H. *Arca dos animais: comunicação interrompida*. 2013. 1 fotografia.



Arca dos animais: aranha fantasma.⁴²



Atualmente, o mercado editorial, em função da formação de muitos mestres e doutores surdos, também oferece inúmeros livros escritos por autores/pesquisadores/professores surdos, que abordam questões ligadas especialmente à identidade surda, ao ensino bilíngue e à Língua de Sinais, entre outros temas fulcrais para esse público.



Educação de surdos e preconceito⁴³



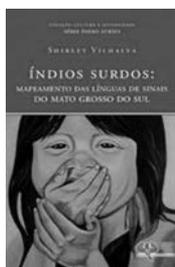
As imagens do outro sobre a cultura surda⁴⁴



42 FURUSHO, H. **Arca dos animais: aranha fantasma**. 2013. 1 fotografia.

43 ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012.

44 STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.



Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul ⁴⁵



Implante Coclear ⁴⁶



Vale registrar aqui a série intitulada de Estudos Surdos, composta de livros que abordam questões pertinentes à educação, Língua de Sinais e identidades surdas, que foram escritos por autores surdos e ouvintes, comprometidos com a abordagem socioantropológica da surdez, e que se encontram disponíveis para download gratuito na página da editora Arara Azul, disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/pesquisas-em-estudos-surdos/>>.



Educação de surdos I ⁴⁷



Educação de surdos II ⁴⁸



Educação de surdos III ⁴⁹



Educação de surdos IV ⁵⁰



A vida social dos sujeitos surdos também é apontada por Strobel (2008b) como outro artefato cultural. Segundo a autora, os surdos, diferentemente do que supõe a maioria ouvinte, não são sujeitos isolados,

45 VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2012.

46 REZENDE, P. L. F. **Implante coclear**. Curitiba: CRV, 2013.

47 QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

48 QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

49 QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

50 QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

tristonhos que vivem em um "mundo de silêncio". Estes, tais quais os que ouvem, possuem vida social e esportiva. Assim, festas de casamento, aniversários, formaturas, entre outros eventos, são comuns para os surdos, tal como ocorre na comunidade ouvinte (STROBEL, 2008b).



Ralph R. Miller - Deaf Picnic Circa 1977, Acrylic.⁵¹



Vale ressaltar o papel das associações de surdos na organização de muitos eventos sociais, assim como de associações esportivas de surdos, que organizam diversas competições como as Olimpíadas de Surdos do Brasil.

Sobre a participação em eventos esportivos, faz-se mister enfatizar que muitos sujeitos surdos se destacaram e se destacam como:



Armando Max Ribeiro do Brasil
Campeão Sul Americano de Remo.⁵²



Terence Parkin da África do Sul Medalha
de prata nos 200 metros nado peito Jogos
Olímpicos em Sidney.⁵³



51 SONNENSTRALHL, D. **Deaf artists in America: colonial to contemporary.** San Diego, California: DawnSignPress, 2002.

52 Disponível em: <<http://360graus.terra.com.br/remo/default.asp?did=13907&action=news>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

53 Disponível em: <<http://www.bestswimming.com.br/conteudo.php?i=1499>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

Também os concursos de beleza, onde a mulher brasileira goza da fama de ser bonita, têm incluído as mulheres surdas. No ano de 2008, no concurso Miss Brasil, a segunda colocada eleita foi a candidata surda Vanessa Vidal. No ano de 2013, a vencedora do concurso Miss Universo Surda foi a brasileira Thaisy Payo.



Thaisy Payo - Brasileira
Miss Surda Mundo 2013⁵⁴



Vanessa Vidal - Brasileira
Miss Brasil 2008⁵⁵

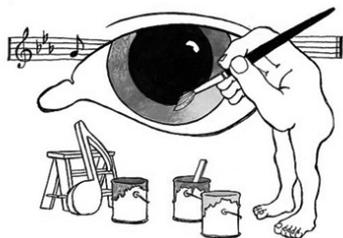


Nas artes visuais também há inúmeros artistas surdos em cujos traços é possível vislumbrar a cultura surda. Como exemplo, *My third eye*, do artista Harry R. Williams, expressa a singularidade de ser surdo, representando a importância da percepção do mundo que se dá visualmente e coexiste com a Língua de Sinais. Outra obra do mesmo artista, denominada *Deborah M. Sonnenstrahl, my art history teacher*, revela a sua surdez pintando uma cena na qual a professora é representada como

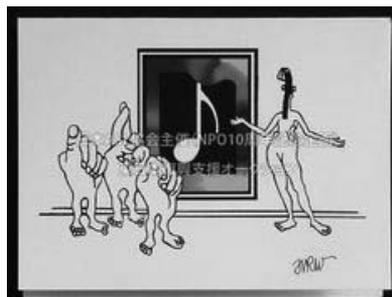
54 Disponível em: <<http://mulher.terra.com.br/comportamento/brasileira-e-miss-surda-mundo-conheca-thaisy-payo,c5270c6a62bc1410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

55 Disponível em: <<http://blogdobbmb.blogspot.com.br/2008/07/mis-brasil-beleza-international-2008.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

um gracioso violino, em pose familiar, com o braço esquerdo estendido e seu braço direito apontando para uma obra de arte para três alunos, constituídos de mãos e pés.



Harry R. Williams
My Eye, 1978. Watercolor on paper,
6 x 4 inches⁵⁶



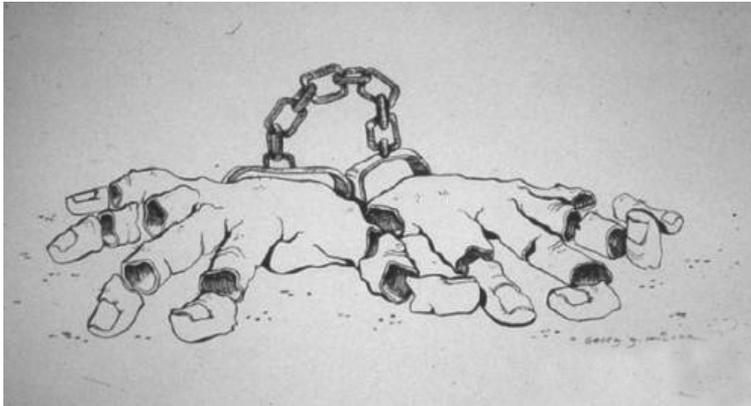
Harry R. Williams
Deboray Sonnenstrahl, my art history
teacher, 1978. Watercolor on paper, 8 x 5
inches⁵⁷



Nas obras de muitos artistas também é possível vislumbrar os processos opressores a que os sujeitos surdos historicamente foram submetidos. A obra de Betty G. Miller, denominada *Ameslan Prohibited*, expressa a imensa violência cometida em relação a estes, quando eram proibidos de utilizar a Língua de Sinais. Tinham, usualmente, suas mãos amarradas no caso de serem flagrados sinalizando ou eram submetidos a castigos, como reguadas nas mãos, conforme relatos de inúmeros surdos.

56 Disponível em: <<http://www.handspeak.com/byte/w/index.php?byte=williams>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

57 Disponível em: <<http://www.adcohearing.com/product1410.html>>. Acesso em: 17 jan. 2014.



Betty G. Miller - Ameslan prohibited, 1972 - Ink on paper. 20x18 inches.⁵⁸



A polêmica gerada pelo implante coclear como promessa da cura da surdez, das diferentes próteses auditivas historicamente imposta a estes dentro da perspectiva corretiva da surdez, também aparece em muitas obras de artistas surdos, como nas de Susan Dupor, abaixo reproduzidas:



Deaf American, 1989
Oil on canvas 42" x 30".⁵⁹



Rituals oil on masonite 1 ½" x 17 ¾",
2001.⁶⁰

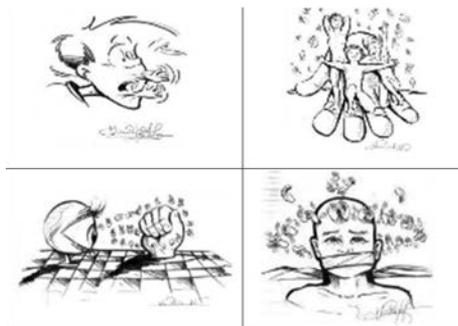


58 Disponível em: <http://www.deafart.org/Artworks/Selected_Touring_Works/selected_touring_works.html>. Acesso em: 17 jan. 2014.

59 Disponível em: <<http://www.duporart.com/gallery/more/damerican.html>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

60 Disponível em: <<http://www.duporart.com/gallery/more/damerican.html>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

Entre os artistas surdos brasileiros, vários nomes se destacam com obras que expressam a singularidade da condição de ser surdo. Como por exemplo, os desenhos de Carolina Hessel Silveira:



Arte surda ⁶¹



Também resgatam-se as obras de Maristela Alano, abaixo reproduzidas:



Povo surdo: movimento que molda a diferença. ⁶²



Pesquisadores: o outro surdo, uma alteridade que é identificada, porém com o olhar crítico, inclusive, insistentemente, mediante um etnocentrismo despolitizado. ⁶³



61 Disponível em: <<http://www.slideshare.net/asustecnologia/auto-estima-da-identidade-surda>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

62 PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e Identidade. 2003. 156 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

63 PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e Identidade. 2003. 156 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Destacam-se, também, as pinturas de Marcos Antony, arquiteto surdo, abaixo reproduzidas:



Marcos Antony⁶⁴



Marcos Antony – Arte Brasileira: As Musas do Carnaval – 2008⁶⁵



Observa-se que, também no teatro, muitos artistas surdos têm se destacado em grupos teatrais de surdos ou junto com ouvintes. Entre estes, a atriz surda francesa, Emmanuelle Laborit, que venceu o prêmio Molière de Revelação teatral em 1993, e foi muito referenciada, também, pelo sucesso do seu livro autobiográfico, traduzido para várias línguas, O Voo da Gaivota.



Emmanuelle Laborit⁶⁶



64 Disponível em: <<http://www.ps3youtube.com/v/marcos-anthony-arquiteto-surdo-programa-especial-30Eg-2Mo-A4M>>. Acesso: 29 dez. 2013.

65 Disponível em: <<http://www.artelista.com/obra/8391209848938400-artebrasileiraasmusasdocarnaval.html>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

66 Disponível em: <<http://filmow.com/emmanuelle-laborit-a151523/>>. Acesso: 29 dez. 2013.



Marlee Matlin⁶⁷



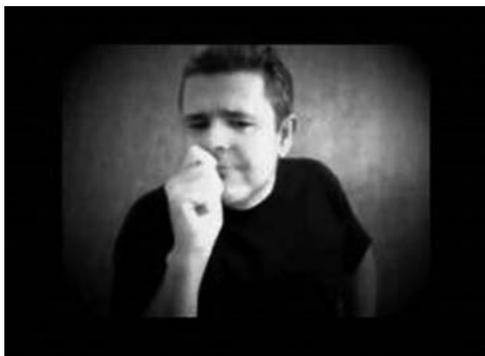
Outra atriz surda, famosa internacionalmente, é a americana Marlee Matlin, que ganhou o Oscar de melhor atriz por sua atuação no filme *Filhos do Silêncio*, no ano de 1987, e continua atuando até o presente momento.

É importante considerar que muitos são os filmes que apresentam sujeitos surdos em seu enredo a partir de diferentes abordagens, na medida em que o discurso do cinema está inscrito como uma prática de significação, e "nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época" (THOMA, 2011, p. 206).

Entre a lista de filmes existentes, cita-se alguns que podem ser utilizados inclusive como "instrumento pedagógico" em sala de aula para debater as diferentes ideologias presentes em relação aos sujeitos surdos e a educação perspectivada para os mesmos, como: *O garoto selvagem* (1969), *O milagre de Annie Sullivan* (1962), *Filhos do silêncio* (1986), *Seu nome é Jonas* (1979), *Adorável Mr. Holland* (1995), *A música e o silêncio* (1999), *Som e fúria* (2001), entre outros.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-4536/fotos/detalhe/?cmediafile=20458448>>. Acesso: 19 dez. 2013.

No Brasil há também atores surdos famosos. Destacamos aqui Nelson Pimenta, que possui um importante trabalho de produção e divulgação da cultura surda, por meio da sua empresa LSB Vídeo. Outro nome importante é o do ator surdo Rimar Romano. Ele é da terceira geração de uma família de surdos e, junto com a irmã, fundou uma Companhia de Teatro denominada Cia. Arte e Silêncio.



Nelson Pimenta em Poesia Cinco
Sentidos em Libras ⁶⁸



Rimar Romano ⁶⁹



Vale destacar que os movimentos de luta pelos direitos do povo surdo também constituem-se em um elemento cultural destes que, segundo Strobel (2008b), constitui-se no artefato cultural político.

Sobre os movimentos empreendidos pelo povo surdo, é importante observar que estes ocorreram mundialmente, repercutindo em inúmeras conquistas, como por exemplo o direito de eleger o primeiro reitor surdo da Universidade Gallaudet (até hoje a única universidade própria de surdos), em 1988, indubitavelmente, esta foi uma conquista importante que apontou para o fato de os surdos não querem ficar na condição

68 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xmOnY1B2jEI>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

69 Disponível em: <<http://culturasurda.net/2011/12/12/cia-arte-e-silencio/>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

de subordinação e que têm capacidade para governar, podendo assumir, como neste caso, a responsabilidade que um cargo de reitor exige.



Protesto na Universidade de Gallaudet, 1988 ⁷⁰



No Brasil, a comunidade surda, em sintonia com o movimento mundial de luta do povo surdo, conseguiu, como já referido, o reconhecimento da Libras como a segunda língua oficial do país. No ano de 2005, também por pressão do forte movimento social deste grupo, o Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação à educação bilíngue, passou a vigorar (BRASIL, 2005).

Frente as inúmeras dificuldades para o estabelecimento de uma relação de direitos, a partir de um princípio de justiça social, a luta permanece. Na contramão do previsto na legislação brasileira quanto à educação bilíngue em escolas próprias, o cenário político, em prol de uma inclusão indiscriminada e compulsória deste alunado no ensino regular, oscila na direção oposta, com o desmantelamento das escolas de surdos. Exemplo irrefutável foi a iniciativa de fechar o INES, no ano de 2011. Mas as comunidades surdas se opuseram e, por meio do movimento denominado

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.vendovozes.com/2012/01/gallaudet-university-parte-2.html>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

Setembro Azul, cuja principal bandeira de luta foi a busca pelo direito às escolas bilíngues, exigiram entre outras medidas, a permanência do INES.



Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, 2011.⁷¹



Laço azul: Símbolo de Ser Surdo.⁷²



Sob a liderança da surda Patrícia Rezende, a pressão pela manutenção dos direitos previstos na Legislação permanece. Neste sentido, destaca-se a vitória conquistada para que no Plano Nacional de Educação (PNE) fosse mantida a Meta 4, tal qual no texto original, assegurando as especificidades da educação bilíngue em Libras para surdos e, preservando o direito a escolas próprias, foi amplamente comemorado pela comunidade em 2014.

Observa-se que num ato afirmativo de orgulho de ser surdo, inclusive político, foi estabelecido o dia 26 de setembro como o Dia Nacional do Surdo, data que relembra as lutas históricas deste povo. A definição desse dia foi uma referência àquele em que foi inaugurado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1857.

71 Disponível em: <<https://sinalizandoeducult.wordpress.com/2010/11/16/setembroazul/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

72 Disponível em: <<http://carilissadallalba.blogspot.com.br/2011/08/setembro-azul-bemmmm-azul.html>>. Acesso em: 30 dez. 2013.



Dia Nacional dos Surdos - 26 de setembro ⁷³



Escola Bilingue para Surdos ⁷⁴



Um último elemento cultural apontado por Strobel (2008b) que está muito presente na vida dos sujeitos surdos, se constitui das adaptações de materiais ou novas invenções tecnológicas que visam ampliar a acessibilidade dos sujeitos surdos. Como exemplo é possível citar o telefone para surdos (TDD), ou o atual VIÁVEL, que oferece a possibilidade da intermediação de um intérprete em Língua de Sinais durante a conversação do sujeito surdo com seu interlocutor que não sabe Libras, mediando as informações.



Telefone Público para Surdos ⁷⁵



VPAD para surdos ⁷⁶



73 Disponível em: <<http://elosdasaude.wordpress.com/2011/09/20/setembro-azul/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

74 Disponível em: <<http://www.notisurdo.com.br/escolabilingue.html>>. Acesso em: 25 out. 2015.

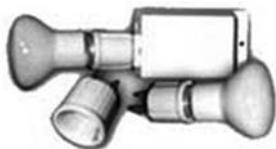
75 Autoria própria (2015).

76 Disponível em: <<http://interpretesurdosdireitosenovidades.blogspot.com.br/2011/12/empresa-viavel-brasil-e-o-vpad-para.html>>. Acesso em: 25 out. 2015.

Nesta mesma linha, também os celulares com seus diversos recursos, especialmente das mensagens, constituem-se em um grande facilitador nas relações comunicativas. O impacto do uso do celular na vida dos surdos é ilustrado com o relato feito pela surda Witt (2013, p. 107), abaixo transcrito:

Aí, ganhei o meu primeiro celular, parecia um tijolo, era grande demais e o visor pequeno, mas naquela época achava que era lindo [...] entraram na moda em todas as escolas, havia uma tecnologia de que eu precisava tanto: SMS, torpedo para que eu pudesse me comunicar com as pessoas sem precisar de alguém para intermediar no telefone. No começo estes aparelhos eram caro demais, e sabíamos disso, minha mãe poupou o dinheiro e comprou! Foi um presente que nunca vou esquecer, me senti livre! [...] Não consigo ficar sem celular, parece que faz parte de mim!

Outros dispositivos como a campainha luminosa e os relógios com despertador vibratório são exemplos de adaptação tecnológica que favorecem a acessibilidade a informações cotidianas para os sujeitos surdos.



Alertas luminosos ⁷⁷



Relógio com despertador vibratório ⁷⁸



Sobre a relevância do despertador vibratório, a autora surda Pfeifer (2013, p. 52), do livro *Crônicas da Surdez*, relata:

Um fato que mudou minha vida, em termos de tecnologia que me trouxe independência, foi ganhar um relógio despertador vibratório. Antes dele

⁷⁷ Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/produtos.asp>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

⁷⁸ Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/produtos.asp>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

eu acordava de hora em hora com medo de estar atrasada. Meu sono era todo errado, e eu passava a semana sempre cansada por causa disso. Usar o celular no modo vibratório nunca adiantou para mim.

Pfeifer (2013) também destaca outra tecnologia para surdos, como importantes para a vida destes, que é o interfone com vídeo, o qual, indubitavelmente, implica em maior segurança para os mesmos.

Na mesma proposta de buscar a equidade social, vale destacar que foi desenvolvido no Brasil um programa de tradução simultânea da Língua Portuguesa para Libras, o ProDeaf. Pela sua importância, foi premiado pela Wayra Contest, em 2012, como melhor programa de acessibilidade do Brasil. Seu *download* pode ser feito a gratuitamente em aparelhos celulares e Websites. Outro aplicativo similar, o Hand Talk, também se encontra para download gratuito, sendo premiado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o melhor *app* de inclusão social do mundo em 2012.



Programa ProDeaf ⁷⁹

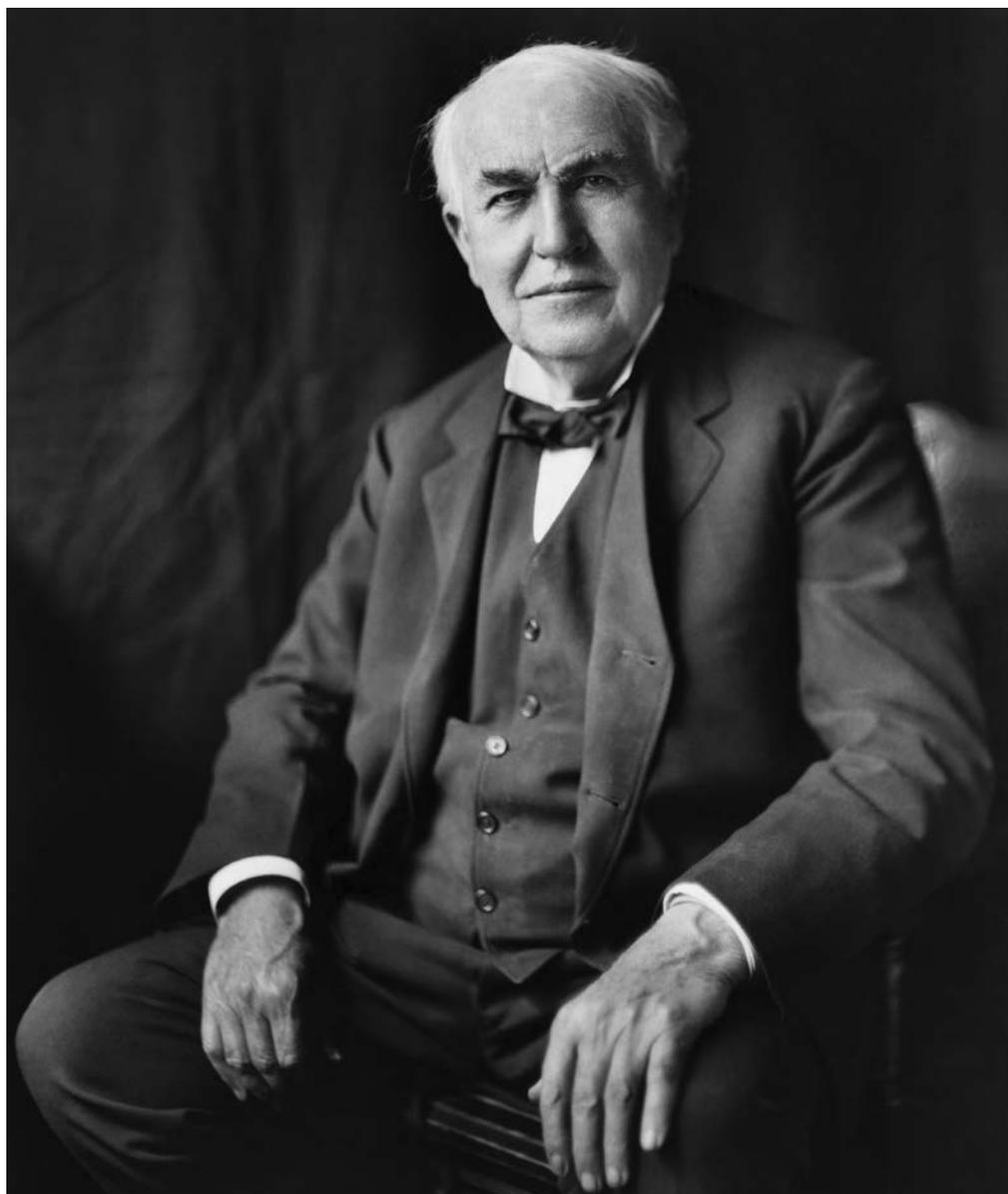


Programa Hand Talk ⁸⁰



79 Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

80 Disponível em: <<http://startups.ig.com.br/2013/premiado-pela-onu-hand-talk-chega-oficialmente-ao-mercado/>>. Acesso em: 25 out. 2015.



Thomas Edison
Inventor da lâmpada incandescente comercializável em 1879 ⁸¹



81 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Edison>. Acesso em: 30 dez. 2013.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ATIVIDADE 1

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre a resistência em aceitar a cultura surda, leia a referência abaixo e discuta o tema com seus colegas.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>.
Acesso em: 30 de dez. 2013.



ATIVIDADE 2

Pesquise na internet outras personalidades culturais surdas, buscando conhecer o trabalho desenvolvido por elas. Após, compartilhe com seus colegas.



O closed caption (ou legenda oculta) se difere das legendas normais pela indicação de sons presentes na cena. Closed caption. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Closed_Caption>.
Acesso em: 31 dez. 2013.





ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS
E ESCOLA INCLUSIVA: QUE
EDUCAÇÃO OS SURDOS
ALMEJAM?

Entre as determinações que estabelece o Decreto nº 5.626/2005, está a que diz que as instituições federais de ensino, responsáveis pela formação básica, devem garantir a inclusão de alunos surdos em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue, aquelas nas quais Libras (L1) seja a língua de instrução em todo o processo educativo e a Língua Portuguesa (L2) seja ensinada na modalidade escrita.

Apesar desta determinação, as políticas inclusivas desconsideram a importância das escolas bilíngues, buscando impor a inclusão de todos os surdos em escolas regulares, oferecendo como diferencial a possibilidade de contarem com um Intérprete na Libras e, em contraturno, um Atendimento Especializado para, teoricamente, suprir as dificuldades de aprendizagem atribuída a este alunado, e que implica em uma sobrecarga, conforme apontado pela pesquisadora Sá (2011, p. 48, grifos da autora):

O estudante surdo tem o direito de estudar em apenas um turno, caso queira, numa escola ou classe específica para surdos. Se o que está previsto é um "atendimento educacional especializado", digo que **nenhum** atendimento educacional é mais especializado que apropriação de um ambiente linguístico natural permeado pela cultural surda.

Porém, a introdução do intérprete e o atendimento extraclasse não correspondem à educação almejada pelos surdos, pois este povo anseia por um ensino bilíngue de fato, em escolas bilíngues próprias. O ensino bilíngue tem, como eixo de sustentação, a Língua de Sinais como língua de instrução para o surdo, e a língua oral oficial do país como segunda língua. Somente num ambiente linguístico naturalmente bilíngue é que o aluno

terá, de fato, a possibilidade de construir-se enquanto sujeito usuário da Língua de Sinais como primeira língua, promovendo a aprendizagem da língua oral por meio da metodologia de segunda língua.

As escolas bilíngues também representam espaços de suma importância para o alunado ascender a uma educação que contemple sua própria cultura, numa mediação intercultural (surda e ouvinte), a fim de contribuir para a desconstrução dos preconceitos e da discriminação em relação a eles, que passarão a ser perspectivados pela diferença surda (PERLIN; STROBEL, 2008).

Desta forma, a escola de surdos se constitui em um direito do surdo, que não pode ser substituído pela imposição da proposta de inclusão deste alunado no ensino regular. Inúmeras são as dificuldades referidas pelos próprios surdos em relação ao processo inclusivo e na defesa do direito à escola de surdos, o que pode ser vislumbrado nos depoimentos abaixo transcritos:

Escola de ouvinte, **surdo sofre muito**, não é fácil porque não tem comunicação, todos papa, pa e surdo sofre (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 36).

Ser surdo sozinho junto de ouvinte influência forte, barreira, falta informação também, é impossível na escola ter identidade [...] (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 40).

Inclusão não, melhor separado, **surdo inclusão sempre sozinho**, é só um, e surdo não entende claro (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 37).

Eu entrei numa escola de inclusão e eram todos ouvintes e eu sozinha. Eu copiava, mas não entendia nada, **não conseguia comunicação, não entendia nada** (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 37).

Eu sinto, inclusão método próprio de ouvinte não combina com método próprio de surdo. Eu sinto, por exemplo, que na sala de aula tem história da colonização do Brasil, dos Jesuítas, do índio, da escravidão, **todos tem história, mas surdo cultura, história da Língua de Sinais não tem.**

E surdo fica influenciado pela cultura ouvinte e se sente humilhado [...] (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 45).

Vale destacar que os próprios surdos, em entrevista realizada pela pesquisadora Sílvia, explicaram a diferença entre o que é inclusão para surdos em relação a outros grupos. Alicerçaram basicamente a questão nas diferenças linguísticas e culturais, conforme os depoimentos transcritos abaixo:

Porque exemplo cadeirante é ouvinte tem som, já surdo não ouve, o som não chega, importante para surdo é visual. Exemplo ouvinte tem voz, surdo é expressão é visual, é próprio de cada grupo: ouvinte e surdo. Por isso, ouvinte cadeirante, deficiente intelectual, cego é diferente, porque a primeira coisa é a língua (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 106).

Não concordo com inclusão porque professor não sabe explicar e também tem só a influência do ouvinte, só perde. Inclusão surdos diferente, porque língua é diferente (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 106).

Minha opinião inclusão não é bom. Porque se tem inclusão, como professor vai saber planejar para ensinar surdo? E surdo precisa saber Libras, onde vai aprender? [...] Surdo é diferente porque língua diferente, quando for para faculdade aí pode inclusão, antes não. Não consegue aprender, pequeno não consegue, precisa professor especializado, que sabe ensinar palavras, é outro ensino, é outro método. É diferente o ouvinte, inclusão de surdo é diferente de outros porque surdo diferente de ouvinte (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 106).

Dessa forma, o que os depoimentos enfatizam vai ao encontro dos direitos linguísticos e culturais deste alunado, o que exige que o ensino seja organizado, tanto linguística quanto metodologicamente, em consonância a cultura surda. Deste modo, percebe-se a obviedade de que tal possibilidade não se realiza numa escola ouvinte, onde a língua de instrução é a oral e todo o ensino é organizado a partir da perspectiva ouvinte de ser.



SUGESTÃO DE LEITURA COMPLEMENTAR

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre políticas inclusivas e ensino bilíngue,
leia o artigo abaixo e discuta o tema com seus colegas.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na
área da educação bilíngue de surdos. **NUANCES: Estudos sobre Educação**,
Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago, 2013.

Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2481/2226>>.

Acesso em: 20 out. 2015.





A LÍNGUA DE SINAIS:
MITOS E VERDADES



Apesar do reconhecimento oficial na legislação brasileira da Libras como língua, ainda permanecem muitos mitos em relação a ela, de modo que seu status linguístico permanece questionado em muitas esferas. Isso explica, em parte, a resistência dos pais de filhos surdos em aceitarem Libras como a primeira língua.

Entre os **mitos** que vigoram em relação às Línguas de Sinais, Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37) apontam:

A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceito abstratos.

Haveria uma única e universal língua de sinais usadas por todas as pessoas surdas.

A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo esteticamente expressa e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento da informação espacial, enquanto que o esquerdo pela linguagem.

Certamente, estes mitos ainda vigoram em decorrência do fato de o povo surdo ser extremamente estigmatizado, o que facilita a leitura equivocada de que sua língua é inferior, incapaz de comunicar conteúdos abstratos e esteticamente feia, pois utiliza a apontação. O ato de apontar é um referencial básico da língua por ser esta de modalidade visual espacial, mas, na cultura ouvinte, a ação de apontar para alguém é considerada uma postura deselegante, o que ajuda a reforçar o preconceito.

Outro fator, erroneamente creditado às Línguas de Sinais, é acreditar que todos os sinais apresentam uma relação de **iconicidade**. De fato, por serem

estas línguas de modalidade visual-espacial, o que significa que a comunicação se realiza no espaço, sendo compreendida a partir da enunciação visual, alguns sinais se apresentam em forma icônica. Isto é, em formas linguísticas que imitam o referencial real em suas características visuais, fazendo alusão à imagem do seu significado. Contudo, mesmo estes sinais criados a partir de uma motivação icônica, apresentam alto grau de arbitrariedade, uma vez que a escolha de qual aspecto físico representar e como representá-lo é arbitrária. Como exemplo, abaixo estão sinais ilustrados na Libras:

Com o objetivo de reforçar o quanto um sinal com representação icônica também apresenta a característica da arbitrariedade na seleção de quais partes do objeto real será convencionado como elemento representativo deste, ilustra-se com o exemplo citado por Klima e Bellugi (1970 apud RAMOS, 2014, p. 33):

[...] o sinal ÁRVORE em ASL (Língua de Sinais Americana) e em Libras é representado com o antebraço o tronco da árvore e com a mão aberta as folhas em movimento e, que, na Língua de Sinais Chinesa (CSL) a mesma árvore é representada com as duas mãos em [L] (dedos indicador e polegar abertos e curvos) – ou seja, apenas o tronco da árvore é imitado.



► SINAL: BORBOLETA



► **SINAL:** CASA



► **SINAL:** ÁRVORE

No entanto, assim como alguns sinais são icônicos, outros são inteiramente arbitrários, não apresentando nenhuma semelhança com o real enunciado. Desta feita, tem-se reafirmado a característica de língua das Línguas

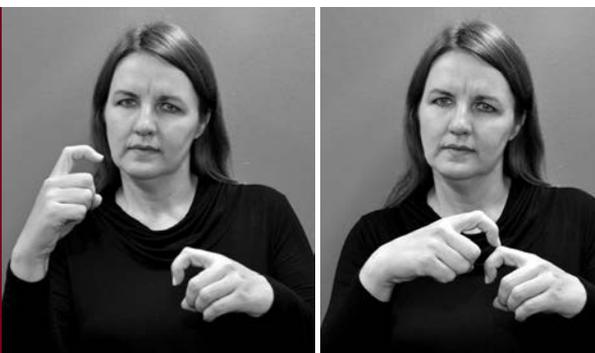
de Sinais, na medida em que a **arbitrariedade** entre significante e referente constitui-se como uma propriedade básica de qualquer língua. Como exemplo de sinais arbitrários na Libras ilustra-se com os sinais abaixo:



► SINAL: DOMINGO



► SINAL: PRECONCEITO



► SINAL: MÉDICO

Sobre o **universalismo** atribuído às Línguas de Sinais, parece constituir-se como reflexo da mesma lógica etnocentrista, pela qual os surdos são vistos como deficientes; logo, a cultura surda ainda não é reconhecida como legítima, mas vista, no máximo, como uma "cultura patológica" (SKLIAR, 1998, p. 28). Desta feita, como qualquer língua viva tem sua origem na cultura de seu povo, esta é perspectivada como universal, por entender-se que os surdos não têm cultura, pelo menos de valor. Isso que explica a crença de que as Línguas de Sinais derivariam da comunicação gestual dos ouvintes, o que reafirma a resistência em aceitá-las como línguas, reforçando o mito de que seriam uma mistura de pantomima e gestos concretos.

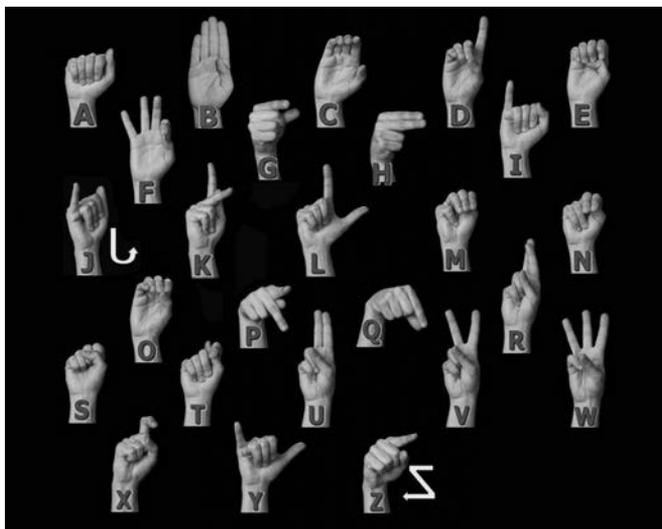
Enfatiza-se a improcedência da universalidade, resgatando que há até várias versões do **alfabeto manual das Línguas de Sinais**, naturalmente diversas entre si, e singulares a cada língua sinalizada. Deste modo, o alfabeto manual da Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (LSB), assim como da LSF, da Libras, da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e assim por diante. Vale ressaltar que no Brasil, além da Libras, existe o registro da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo indígena URUBU-KAAPOR, da Amazônia.



Alfabeto Manual da Língua Brasileira de Sinais – Libras ⁸²



82 Disponível em: <<http://anisianascimento-libras.blogspot.com.br/2011/12/alfabeto-manual.html>>. Acesso em: 31 dez. 2013.



Alfabeto Manual da Língua de Sinais Americana (ASL) ⁸³



Sobre o alfabeto manual, presente nas diferentes Línguas de Sinais, ressalta-se que é utilizado somente como um recurso a fim de possibilitar o acesso a nomes, especificações ou palavras que não tenham um sinal convencionado na Língua de Sinais. É preciso, então, compreender o uso deste como instrumento, pois é impossível pensar que a comunicação se dê exclusivamente por meio do processo de soletração manual para mensagens que ultrapassem informações pontuais como nomes próprios, especificações ou termos técnicos que não possuam sinal.

Observa-se também, que dentro de uma mesma Língua de Sinais, como a Libras, existem **variações linguísticas regionais**. Este fenômeno não é exclusivo das línguas de modalidade visual espacial, mas de todas as línguas, inclusive as orais. Na Língua Portuguesa é usual, na região Sul, por exemplo, utilizar as palavras "guria" e "guri" para nomear menina

83 Disponível em: <<http://www.lifeprint.com/asl101/fingerspelling/fingerspelling.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

e menino, termos mais usados nas outras regiões do país. Também, na Libras, existe esta variação linguística, de modo que alguns sinais são típicos de uma região e são usados de forma diferente nas outras. Abaixo, como ilustração, está o sinal de "museu" como é utilizado em Curitiba, em comparação ao adotado no Rio Grande do Sul.



► SINAL: MUSEU, NO RS



► SINAL: MUSEU EM CURITIBA

Vale ressaltar, ainda, sobre o fenômeno das variações linguísticas regionais presentes em todas as línguas que, conforme Bagno (2013) afirma,

ao discutir a questão em relação à Língua Portuguesa, aqui no Brasil vigora **o mito da unidade linguística**, desconsiderando que toda a língua varia, de modo a apresentar diferenças como: fonéticas, sintáticas, lexicais, semânticas e no uso da língua (BAGNO, 2013). Deste modo, o autor destaca que existem diferenças entre o Português falado no Norte-Nordeste do Brasil e do falado no Centro-Sul, e dentro deste, do carioca e do paulistano, e assim por diante. E para além das variedades geográficas, não se considera que:

[...] a língua fica diferente quando é falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou por uma não alfabetizada, por uma pessoa de classe alta ou por uma pessoa de classe média ou baixa, por um morador da cidade e por um morador do campo e assim por diante. Temos então, ao lado das variedades geográficas, outros tipos variedades de gênero, socioeconômicas, etárias, de nível de instrução, urbanas e rurais, etc. (BAGNO, 2013, p. 20).

Em relação à Libras pode-se afirmar que existe o mesmo fenômeno do mito da unidade linguística, referido por Bagno (2013) como presente na Língua Portuguesa. Sobre os mitos que questionam o status linguístico das línguas de sinais, vale ressaltar que desde a década de 1960, a partir dos estudos do pesquisador e linguista americano, William Stokoe, sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), ficou provado que ela atende todos os **critérios linguísticos de uma língua** genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças. Deste modo, Stokoe comprovou que os sinais não se constituem em imagens, mas, sim, em complexos símbolos abstratos.

Os estudos de Stokoe sobre a ASL também mapearam os três parâmetros que ocorrem simultaneamente na formação de um sinal: configuração das mãos (CM), localização da mão (L) e movimento (M). Observa-se que estes três aspectos isoladamente não carregam significado, sendo unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas

Línguas de Sinais, tal qual, analogicamente, os fonemas constituem os morfemas nas línguas orais. Abaixo, ilustra-se os três parâmetros relacionados, em Libras, com o sinal "estudar", de modo que a CM caracteriza-se pela presença das mãos horizontais abertas, a L é no espaço neutro a frente do sinalizador, e o M é vertical, batendo duas vezes o dorso dos dedos de uma mão sobre a palma dos dedos da outra.



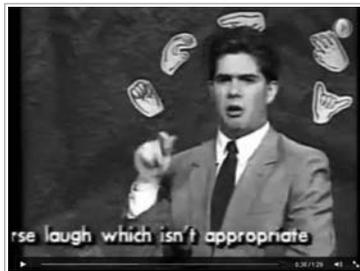
► **SINAL:** ESTUDAR



SUGESTÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

ATIVIDADE 1

Para perceber a impossibilidade absoluta de usar apenas o alfabeto manual para comunicar informações, no lugar de apenas recorrer a este para introduzir palavras que não têm sinal, nomes ou especificações, veja o filme disponível no youtube, Billy Kelman: piada sobre uso do alfabeto manual.



SCHMID, K. **Deaf comedian.** Disponível em:
<<https://www.facebook.com/photo.php?v=537108689702956&set=vb.394587230621770&type=2&theater>>. Acesso em: 05 jan. 2014



ATIVIDADE 2

Em duplas:

Cada integrante da dupla deve escrever 10 palavras em Língua Portuguesa, sem mostrá-las ao colega. Em seguida, usando o alfabeto manual da Libras, um dos integrantes deve soletrá-las e seu colega proceder a leitura das mesmas. Ao terminar, inverte-se o jogo.





ASPECTOS FONOLÓGICOS DA
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A partir das pesquisas desenvolvidas por Stokoe, inúmeros estudos subsequentes foram empreendidos. Aqui no Brasil, através de pesquisas desenvolvidas sobre a Libras, foram definidos cinco parâmetros fonológicos da Libras. Deste modo, além dos já alocados pelo pesquisador americano (CM, L, M), registra outros dois: a orientação da mão (OR) e as expressões não-manuais (ENM).

CONFIGURAÇÃO DE MÃOS

Brito (1995) estabelece a utilização de 46 distintas configurações de mãos (CM) na Libras. Posteriormente, Pimenta (2011) estabelece a presença de 61 diferentes CM.



Configuração de Mãos em LIBRAS ⁸⁴



84 PIMENTA, N. Configurações de mãos em libras com Nelson Pimenta: sinais, classificadores, mímica, histórias, e o que inventar! Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2011.

Estas configurações de mãos são utilizadas na produção de sinais, sendo importante ressaltar que é indiferente se o sinal é realizado com a mão direita ou esquerda. Isso permite que destros e canhotos utilizem, para produzir os sinais, a mão de sua preferência.



► **SINAL: PENSAR** OU **SINAL: PENSAR**

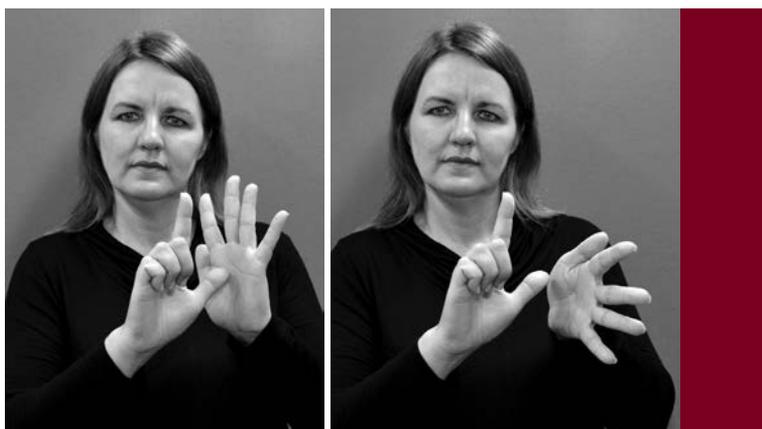


► **SINAL: LEGAL** OU **SINAL: LEGAL**

Observa-se, também, que alguns sinais são realizados com o uso das duas mãos, sendo uma mão dominante. Ressalta-se que, no caso do sinal produzido com as duas mãos, este pode utilizar configurações iguais ou diferentes, conforme os exemplos abaixo:



► **SINAL:** APLAUDIR (PESSOA SURDA)



► **SINAL:** LETRAS-LIBRAS

LOCAÇÃO OU PONTO DE ARTICULAÇÃO (L)

O ponto de locação refere-se ao local onde o sinal é articulado. É o espaço de enunciação que, segundo Brito (1995), pode ocupar quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro.



► SINAL: APRENDER (L - CABEÇA)



► SINAL: TRABALHAR (L - ESPAÇO NEUTRO)



► SINAL: POR QUÊ? (L - MÃO)



► SINAL: SAUDADE (L - TRONCO)



MOVIMENTO (M)

Este parâmetro fonológico, na Libras, refere-se às características do movimento na realização de um sinal: tipo de direcionalidade, maneira e frequência. Contudo, ressalta-se que alguns sinais não as apresentam, são sinalizados de forma estática, sem movimento.



► **SINAL:** TER-NÃO (COM M)

► **SINAL:** DIFÍCIL (COM M)



► **SINAL:** CASA (SEM M)

► **SINAL:** DESCULPA (SEM M)

► **SINAL:** SILÊNCIO (SEM M)

ORIENTAÇÃO DA MÃO (OR)

A orientação da mão refere-se à direção para a qual a palma da mão é apontada na realização de um sinal.



► SINAL: EU AJUDAR



► SINAL: AJUDAR EU (SER AJUDADO)



► SINAL: EU CHAMAR



► SINAL: CHAMAR EU (SER CHAMADO)

EXPRESSÕES NÃO MANUAIS

As ENM são fundamentais na Libras, podendo englobar movimentos da face, olhos, cabeça e tronco. Por meio delas demarca-se, por exemplo, a expressão de grau dos adjetivos ou a interrogação de uma sentença.



► SINAL: FEIO

► SINAL: MUITO FEIO



► SINAL: O QUÊ?

► SINAL: COMO?

É importante destacar que os parâmetros fonológicos nas Línguas de Sinais assumem a mesma importância que o traço de sonoridade na

Língua Portuguesa, por exemplo. Neste sentido, se houver a mudança de um fonema em uma palavra, como trocar a letra "p" da palavra "pata" por "l", cria-se uma nova palavra, "lata", que tem sentido absolutamente diferente. O mesmo ocorre nas línguas de sinais, quando a mudança de um parâmetro fonológico altera o sentido do mesmo. Como exemplo, ilustra-se com a mudança do parâmetro fonológico do ponto de locação, mantendo os demais. Verifica-se três significados diferentes em função desta alteração locativa.



► SINAL: APRENDER



► SINAL: AMAR



► SINAL: OUVINTE



O mesmo ocorre alterando a orientação da mão na realização de um sinal, mas mantendo os demais parâmetros fonológicos. Muda o significado do sinal, como por exemplo o sinal trabalhar e televisão.



► SINAL: TRABALHAR



► SINAL: TELEVISÃO





ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

As pesquisas morfológicas buscam estudar tanto a estrutura interna das palavras quanto as regras que determinam a formação de novas palavras nas línguas orais, ou de sinais nas línguas de modalidade visual espacial. Desta feita, os morfemas são definidos como unidades mínimas de significação (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O empréstimo linguístico, usual a todas as línguas, está presente também na Libras, criando novos sinais. Deste modo, tal qual no léxico de palavras da Língua Portuguesa, existe a incorporação de inúmeras palavras de outras línguas, como *abatjour*, *jeans*, *fashion*, *shopping*.

Na Libras, alguns sinais são empréstimos linguísticos da Língua Portuguesa, e têm como característica a de serem sinais soletrados. O processo é constituído pela soletração da palavra em Língua Portuguesa, por meio do uso do alfabeto manual da Libras, em ritmo acelerado. São exemplos os sinais *vai* (V-A-I), *bar* (B-A-R), ou (O-U), entre outros.

Observa-se que, em outras ocasiões, o empréstimo linguístico é apenas da primeira inicial da palavra referente ao sinal, como ilustrado abaixo:



► SINAL: RESTAURANTE

► SINAL: DEUS



► **SINAL:** FELIZ

Ressalta-se que o sinal soletrado utiliza o processo de dactilologia que é a soletração manual via o alfabeto da Libras, constituindo-se verdadeiramente em um sinal convencionalizado culturalmente. Já a simples soletração manual de nomes ou especificações que não têm sinais peculiares, é apenas um recurso estratégico para introduzir a informação, conforme já referido, que não constitui um sinal soletrado, mas a transcrição de uma palavra de língua oral para outra de modalidade visual.

Um dos processos usuais de formação de novos sinais na Libras é chamado de derivação. Neste, por meio de uma mudança no movimento realizado na sinalização, sinais de nomes derivam de sinais de verbos e vice-versa. Para designar um sinal de nome o movimento é repetido, enquanto que para verbo, este é encurtado (QUADROS; KARNOPP, 2004).



► **SINAL:** SENTAR (1 MOVIMENTO)

► **SINAL:** CADEIRA (2 MOVIMENTOS REPETIDOS)



► **SINAL:** PENTEAR (1 MOVIMENTO)

► **SINAL:** PENTEAR (2 MOVIMENTOS REPETIDOS)

Para fins comparativos, observa-se que processo similar acontece nas línguas orais. Desta feita, em Língua Portuguesa, ocorre a nominalização, em que nomes são derivados de verbos. Este processo está presente, por exemplo, na mudança dos verbos "confiar", "pescar" "agradecer", para os nomes "confiança", "pescador" e "agradecimento", respectivamente.

Outro processo bastante utilizado na Libras, para a criação de novos sinais, é a composição. Neste se dá a combinação de dois sinais que origina um novo. Vejamos estes exemplos.



► **SINAL:** ESCOLA (SINAL CASA + SINAL ESTUDAR)



► **SINAL:** VETERINÁRIO (SINAL ANIMAIS + SINAL MÉDICO)

Esta formação de sinais compostos, também pode ser ilustrada em Língua Portuguesa com a palavra guarda-chuva que é constituída a partir do processo de composição das palavras guarda mais chuva.

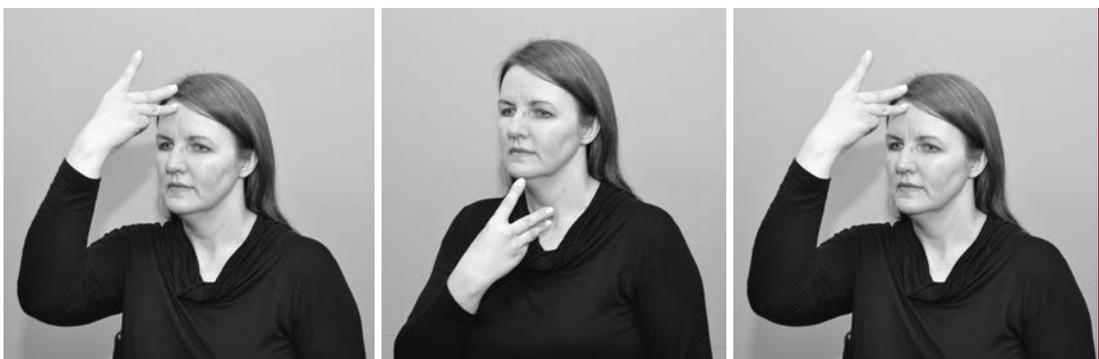
A incorporação de um numeral a um sinal na Libras também é um processo importante na criação de novos sinais, na medida em que há a mudança na configuração de 1 para 2, 3 ou 4, por exemplo, na indicação da quantidade de meses. Processo similar de incorporação de numeral ocorre nos sinais que se referem, por exemplo, a anos, dias e horas.



► **SINAL:** UMA HORA



► **SINAL:** DUAS HORA



► **SINAL:** TRÊS HORA



► **SINAL:** QUATRO HORA

Na Libras também é usual a incorporação da negação ao sinal. Esta pode ocorrer, segundo Brito (1995), por vários processos. Como exemplo, ilustra-se com os sinais "TER" e "NÃO-TER", em que, para a negação, ocorre a alteração do parâmetro do movimento com o qual este é sinalizado.



▶ SINAL: TER



▶ SINAL: NÃO-TER



Outra maneira de marcar a negação pode ser via a expressão facial incorporada ao sinal, sem proceder nenhuma alteração em outro parâmetro, conforme ilustrado a seguir:



▶ SINAL: CONHECER



▶ SINAL: CONHECER-NÃO



► SINAL: ENTENDER



► SINAL: ENTENDER-NÃO



CATEGORIAS GRAMATICAIS

A Língua Portuguesa organiza as palavras em categorias gramaticais. Na Libras ocorre processo semelhante em relação aos sinais. São organizados em classes gramaticais: pronomes, advérbios, substantivos, verbos, adjetivos, numerais entre outros.

PRONOMES

O sistema pronominal na Libras se efetiva por meio do processo de apontar, para o referente, com o dedo indicador, introduzido no espaço através da apontação em diferentes locais.

Pronomes Pessoais

Abaixo são ilustrados os pronomes pessoais no singular:



► SINAL: EU



► SINAL: VOCÊ



► SINAL: EL@

Observam-se, a seguir, os pronomes pessoais no plural:



► SINAL: NÓS



► SINAL: NÓS-DOIS (EU E VOCÊ)

► SINAL: NÓS-DOIS (EU E EL@)



► SINAL: NÓS TRÊS

► SINAL: VOCÊS

Pronomes Possessivos

É preciso observar que os pronomes possessivos apresentam diferentes configurações de mão, conforme ilustrado abaixo:



► SINAL: MEU



► SINAL: SEU



► SINAL: DEL@



► SINAL: NOSS@



Pronomes Demonstrativos

Os pronomes demonstrativos, bem como os advérbios de lugar, na Libras, são efetivados pelo ato de apontar para a posição de um elemento, situando-o no espaço, tempo ou no próprio discurso.



► SINAL: EST@



► SINAL: ESS@ AÍ



► SINAL: AQUEL@ LÁ

Pronomes Interrogativos

Os pronomes interrogativos, na Libras, são marcados, essencialmente, pelo uso da expressão facial, conforme ilustrado abaixo:



► SINAL: O QUÊ?



► SINAL: POR QUÊ?





► SINAL: QUAL?



► SINAL: COMO?



Pronomes Indefinidos

Entre os pronomes definidos na Libras, apresentados abaixo, observa-se que o primeiro, que apresenta as mãos abertas esfregando uma na outra, é utilizado também como resposta para um agradecimento, correspondendo a expressão "de nada".



► SINAL: NENHUM



► SINAL: NINGUÉM



► SINAL: NADA



VERBOS

Segundo Quadros e Karnopp (2004) os verbos na Libras são divididos, basicamente, em três classes.

Verbos simples

Verbos simples são aqueles que não se flexionam em relação a pessoa e número, e não incorporam afixos locativos, conforme ilustrado abaixo:



► SINAL: AMAR



► SINAL: COMER



► SINAL: DIRIGIR



► SINAL: DESEJAR

Verbos com Concordância

São os verbos que se flexionam em relação a pessoa, número e aspecto, não incorporando, porém, afixos locativos:



► SINAL: EU-AVISAR (EU AVISO)



► SINAL: AVISAR-EU (VOCÊ ME AVISA)

Verbos Espaciais

São verbos que utilizam afixos locativos como:



► SINAL: IR



► SINAL: CHEGAR



ADJETIVOS

Os adjetivos na Libras não recebem marcação para gênero (masculino ou feminino) nem para número (singular ou plural) como: FALS@ e CARINHOS@.



► SINAL: FALS@



► SINAL: CARINHOS@



Outra característica importante é que muitos deles utilizam classificadores, o que possibilita representar visualmente suas características. Como exemplo, ilustra-se com os sinais xadrez, bolinhas e listrado, aplicados à roupa, apresentando, desta forma, a característica visual.



► SINAL: ROUPE



► SINAL: XADREZ



► SINAL: DE BOLINHAS



► SINAL: LISTRADA



No nível morfológico, as marcações não-manuais associadas aos adjetivos denotam o grau de intensidade dos mesmos, conforme ilustração:



► SINAL: BONITINHO



► SINAL: BONITO

► SINAL: MUITO BONITO

SUBSTANTIVOS

É importante destacar, em relação aos substantivos, que, conforme Quadros (2011) argumenta, as expressões faciais incorporadas ao mesmo podem ter função adjetiva, independente da produção de um adjetivo, de modo que os substantivos incorporam, por exemplo, o grau de tamanho, conforme ilustrado a seguir:



► SINAL: BEBEZINHO



► SINAL: BEBE



► SINAL: BEBEZÃO



► SINAL: CASINHA



► SINAL: CASA



► SINAL: CASARÃO

Observa-se, também, que nos substantivos a flexão de plural, na maioria das vezes, conforme Brito (1995) argumenta, se realiza pela repetição do sinal, pela anteposição ou posposição de sinais indicadores de números, ou pelo movimento semicircular abrangendo as pessoas e os objetos relacionados.



► SINAL: CASA



► SINAL: CASAS



► SINAL: FILHO



► SINAL: FILHA

Em relação à flexão de gênero, que na Língua Portuguesa ocorre pela modificação dos nomes, na Libras é indicada pela marcação do feminino ou masculino, antecedendo o nome:





► SINAL: MÃE



► SINAL: PAI

ADVÉRBIOS DE TEMPO

A marcação de tempo, na Libras, ocorre por processo diferente do realizado na Língua Portuguesa. Nesta, o tempo é marcado através da flexão do verbo. Na conjugação deste verbo, é incorporada a relação temporal. Como ocorre, por exemplo, na mudança de sufixo do verbo AMAR, para EU AMO, EU AMEI e EU AMAREI, marca os tempos presente, passado e futuro, respectivamente.

Na Libras os sinais dos verbos permanecem iguais, ou seja, não sofrem flexão de tempo. A marcação do tempo realiza-se por meio da introdução de um sinal auxiliar de advérbio que acompanha o verbo. Deste modo, o verbo AMAR, por exemplo, que na Língua Portuguesa é flexionado para marcar o tempo, na Libras permanece inalterado. É o advérbio, associado a este que delimita o tempo: EU AMAR AGORA, EU AMAR PASSADO, EU AMAR FUTURO, determinando tempo presente, passado ou futuro, respectivamente.



► SINAL: EU

► SINAL: AMAR

► SINAL: AGORA



► SINAL: EU

► SINAL: AMAR

► SINAL: PASSADO



► SINAL: EU

► SINAL: AMAR

► SINAL: FUTURO

Observa-se que esta diferença na marcação do tempo ocorre, essencialmente, em decorrência de serem línguas de modalidades diferentes. A Língua Portuguesa é oral, enquanto a Libras é visual espacial, por isso se concretiza no espaço em que são marcados os tempos, sujeitos etc.

Veja a seguir alguns sinais de advérbios de tempo:



► SINAL: HOJE

► SINAL: AGORA (MOVIMENTO RÁPIDO)



► SINAL: AMANHÃ

► SINAL: ONTEM



► SINAL: ANTEONTEM



► SINAL: TARDE



► SINAL: NOITE



► SINAL: PASSADO



► SINAL: FUTURO OU FUTURO





► **SINAL:** N-U-N-C-A (MOVIMENTO RÁPIDO – EMPRÉSTIMO LINGUÍSTICO)

Já a marcação da reciprocidade na Libras, de acordo com Klima e Bellugi (1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004), é marcada pela duplicação do sinal realizado de maneira simultânea, conforme ilustrado abaixo, com o verbo "olhar" (recíproco).



► **SINAL:** OLHAR (RECÍPROCO)

Conforme Quadros e Karnopp (2004) apontam, a flexão de número nos verbos também pode apresentar a marcação de aspecto. Esta flexão de aspecto está relacionada com as formas e duração dos movimentos, como ilustrado a seguir:



► **SINAL:** CUIDAR (DE FORMA ININTERRUPTA - CUIDAR PARADO)



► **SINAL:** VERBO CUIDAR DE MANEIRA INCESSANTE (CUIDAR + CUIDAR MOVIMENTO RÁPIDO)



► **SINAL:** VERBO CUIDAR DE FORMA HABITUAL (CUIDAR + CUIDAR MOVIMENTO MAIS DEVAGAR)





ASPECTOS SINTÁTICOS

A ordem ocupada pelas palavras é um conceito básico relacionado com a estrutura da frase de uma língua. A ordem dos sinais usados em uma frase sinalizada na Libras, igualmente relaciona-se com a estrutura de base desta língua.

As línguas permitem diversas combinações entre sujeito (S), objeto (O) e verbo (V). Contudo, determinadas ordens são mais usuais do que outras. Desta forma, mesmo existindo variações possíveis, conforme resalta Greenberg (1966 apud QUADROS; KARNOPP, 2004), em cada língua há uma ordem de palavras dominante.

Nos estudos linguísticos sobre a Libras, há dois estudos, de Felipe (1989) e Brito (1995), que mencionam a flexibilidade da ordem dos sinais na Libras. As autoras indicam que existem diferentes possibilidades de ordenação dos sinais em uma frase, mas mesmo com esta flexibilidade, parece existir a ordem básica SVO.



► SINAL: EU

► SINAL: TRABALHAR

► SINAL: AMANHÃ



► SINAL: EL@

► SINAL: ESTUDAR

► SINAL: PSICOLOGIA

Apesar de SVO ser a ordem básica, há frases na Libras que podem ter ordens diferentes. Abaixo, ilustra-se com construções frasais ordenadas por SOV.



► SINAL: EU

► SINAL: PIZZA

► SINAL: COLOCAR-NO-FORNO (SOV)



► SINAL: EU

► SINAL: LIVRO

► SINAL: LER (SOV)

Nesta construção frasal utilizou-se a ordem SOV em decorrência da relação entre a atividade COLOCAR-NO-FORNO e o objeto PIZZA, que possuem, claramente expresso, um sentido espacial. Desta feita, vê-se que a opção pela ordem SOV pode ser priorizada quando a informação contém uma relação clara entre a atividade e o objeto, relação esta expressa em um sentido espacial.

Vale observar que esta relação espacial entre a atividade (ação) e o objeto para a construção da ordem SOV, na Libras, também é

mencionada como presente na Língua de Sinais Americana (ASL). Segundo Liddell (1980 apud QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 18), estes tipos de sentenças fazem parte de uma classe restrita em ASL denominada pelo autor como "sentenças com verbos manuais" que, segundo Chen (1998 apud QUADROS, PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 18), envolvem "uma configuração de mão que é uma imitação de uma mão real segurando um objeto [...concordando] com Matsuoka (1997) em concluir que verbos manuais permitem o movimento do verbo e ocorrem com verbos aspectuais".

É importante, também, mencionar que desta ordem sintática SOV podem derivar as construções com foco, como as denominadas "construções duplas", que enfatizam uma informação, conforme ilustrado abaixo.



► SINAL: EU



► SINAL: NÃO-TER





► SINAL: CARRO



► SINAL: NÃO-TER



► SINAL: EU



► SINAL: NÃO-QUERER



► SINAL: BRIGAR



► SINAL: NÃO-QUERER





► SINAL: EU

► SINAL: PERDER



► SINAL: DINHEIRO

► SINAL: PERDER

Outro tipo de ordem sintática muito presente na Libras se constitui da opção frasal por OSV. Esta deriva de um processo muito usual na Libras denominado de topicalização. Nesta ordem frasal o tópico, isto é, o tema do discurso, contém uma ênfase especial, posicionando-se no início da frase, de modo que os comentários sobre o mesmo são sequenciais. Este mecanismo de topicalização, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 146):

[...] está associado à marcação não-manual com a elevação das sobrancelhas. [...] A marca do tópico associada ao sinal topicalizado é seguida por outras marcas não-manuais, de acordo com o tipo de construção. Ou seja, pode ser seguido por uma marca não-manual de foco (se a sentença for focalizada), de negação (se for negativa), interrogativa (se for interrogativa).

Abaixo, ilustra-se com o exemplo de algumas sentenças sinalizadas na ordem OSV.



► SINAL: CHOCOLATE



► SINAL: FILH@

► SINAL: GOSTAR (AFIRMATIVA)



► **SINAL:** CHOCOLATE



► **SINAL:** FILH@

► **SINAL:** GOSTAR-NÃO (NEGATIVA)



► SINAL: CHOCOLATE



► SINAL: FILH@

► SINAL: GOSTAR? (INTERROGATIVA)

Ressalta-se que, conforme referido anteriormente, apesar das pesquisas apontarem que a ordem de sinalização básica na Libras é SVO, Pereira et al. (2011, p. 18) afirmam que "a ordem tópico-comentário parece ser a mais utilizada, principalmente pelos surdos menos oralizados", conforme ilustrado também a seguir.



► SINAL: BANHEIRO



► SINAL: ONDE?



► SINAL: FILH@S



► SINAL: VOCÊ



► SINAL: TEM?



► SINAL: ANIMAIS



► SINAL: EU



► SINAL: GOSTO



► SINAL: GATOS



► SINAL: PRAIA





► SINAL: EU



► SINAL: VOU



Sobre esta singularidade sintática das Línguas de Sinais, com o objetivo de ampliar a compreensão do processo, resgata-se a explicação tecida pela surda Laborit (1994, p. 120):

Um ouvinte começa uma frase pelo sujeito, depois, o verbo, o complemento e, no final, "a ideia". "Decidi ir ao restaurante comer ostras". Na língua de sinais, exprimimos primeiro a ideia principal, em seguida acrescentamos eventualmente os detalhes e a ornamentação da frase. Sendo comer o objeto principal, ele é exprimido primeiro na frase dos sinais.

Sobre a variedade de ordens sintáticas presentes na Libras, que segundo Quadros (2011, p. 47), as ordens OSV, SOV e VOS são derivadas da SVO, reproduz-se a explicação tecida pela autora que afirma que esta variedade observada na língua está "ligada a mecanismos gramaticais como a presença de concordância, de topicalização, de construções com foco, sempre associados ao uso de marcação não-manual específica".



O PROCESSO ANÁFORICO NA LIBRAS

Na Língua de Sinais, por ser esta uma língua visual espacial, o discurso, obviamente, ocorre no espaço. Assim, um discurso conversacional, que é a troca de mensagens entre duas ou mais pessoas, precisa ser relatado por um sinalizante para que seja possível identificar a autoria de cada uma das falas. E, neste movimento, o uso do processo anafórico é de fundamental importância para tornar visível esta diferenciação.

O anaforismo é um recurso presente nas Línguas de Sinais e que possibilita ao sinalizante narrar, de forma clara e explícita, o discurso de diferentes interlocutores, fazendo uso de mudança de postura corporal para incorporar os diversos personagens de uma narrativa. Para tal, este assume diferentes corporeidades, de modo que cada interlocutor posicionado no espaço, nos campos anafóricos construídos visualmente, precisa ser mantido nos lugares convencionados para que a sinalização seja clara em relação aos mesmos.

Desta feita, o processo anafórico realiza a referenciação a diferentes interlocutores a partir do ato de apontar na direção de cada um destes ou de um leve deslocamento do enunciador para cada ponto de referência que ele passa a incorporar, assumindo a postura de primeira pessoa. Reforça-se que esta referenciação se torna ainda mais clara se o enunciador utilizar os trejeitos que identificam e caracterizam cada interlocutor (BERNARDINO, 2000). Veja o filme abaixo, em que o ator surdo Rimar Romano, pelo processo anafórico, aponta exemplarmente para todos os personagens presentes na narrativa "Bolinha de ping-pong".



Bolinha de ping-pong
Rimar R. Segala⁸⁵



Vale reforçar a importância de que a apontação ou o deslocamento do enunciador, para referir-se a diferentes interlocutores, sejam mantidos da mesma forma durante todo discurso, respeitando a convenção de posicionamento dos mesmos. Esta é uma construção ideária por meio da qual se posicionam os diferentes interlocutores, criando uma imagem mental do espaço ocupado por estes, que deve ser considerada durante a sinalização a fim de não induzir a erro de interpretação.

Este processo de incorporação das características dos interlocutores, que consiste em um complexo jogo de papéis, faz uso do espaço sub-rogado, que na visão de Pimenta e Quadros (2011) é:

[...] a conceituação de algo acontecido ou por acontecer. É representado visualmente por uma espécie de encenação. O sinalizante toma o espaço do referente e diz o que o referente está dizendo. Ele "incorpora" o referente. Este mecanismo é muito utilizado na Língua de Sinais.

85 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VhGCEznqIjo>>. Acesso em: 25 out. 2015.

Este jogo de papéis com a incorporação de diferentes personagens é imprescindível especialmente na narrativa de histórias. O sinalizante, ao contar a história de um amigo pode, por exemplo:

[...] incorporar o amigo de várias formas: pode incorporar a posição em que o amigo foi sinalizado, pode incorporar o jeito e o modo do amigo agir ou, ainda, pode "interpretar" o amigo, no sentido cênico. Isso pode acontecer de forma explícita ou de forma mais sutil (PIMENTA; QUADROS, 2011).



Escorpião e tartaruga
Rimar R. Segala ⁸⁶



Na história "Escorpião e tartaruga", sinalizada na Libras pelo ator surdo Rimar Romano, tem-se mais uma oportunidade de vislumbrar a importância do processo anafórico e o quanto a incorporação é fundamental para o entendimento da história sinalizada.

86 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qHZDpPps9Zg>>. Acesso em: 25 out. 2015.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, a história de desrespeito às pessoas com deficiência é marcada pela barbárie. Dentro deste contingente de pessoas discriminadas e estigmatizadas estão os sujeitos surdos que, por muito tempo, não tiveram sua condição de ser humano reconhecida como tal.

Comportamentos que hoje parecem inimagináveis que tenham sido aceitos e naturalizados algum dia, como o extermínio de pessoas com deficiências, inclusive os surdos, ou a reclusão em asilos, sem aventar a possibilidade de que tivessem direito à escolarização, vigoraram na Antiguidade.

Nesta perspectiva, entende-se que olhar para o passado e identificar tais atitudes constitui-se como frutífero para romper com os processos estigmatizadores perpetuados e que implicam na subtração de direitos. Desta forma, torna-se mais plausível a construção de uma sociedade pautada em princípios de justiça social na qual todos os sujeitos, independente de suas diferenças, tenham preservados os seus direitos, dentre eles, o direito de ter uma educação de qualidade.

Desta feita, reitera-se que a proposta de uma educação que valorize o sujeito surdo vincula-se à abordagem socioantropológica da surdez, defendida pelos principais pesquisadores da área dos estudos surdos e dá aqui a sustentação teórica. Reforça-se que esta proposta contrasta com a abordagem alicerçada no modelo médico, que pressupõe que os sujeitos surdos devem ser submetidos a processos corretivos para que possam alcançar, por este processo de normatização, a inclusão social. O caráter opositivo das duas abordagens é de fulcral importância na medida em que a:

[...] a forma como escolhemos responder às deficiências muda significativamente, dependendo se percebemos que "alguma coisa está 'errada' com as pessoas com deficiência" ou se percebemos que "alguma coisa está

'errada' com um sistema social que incapacita as pessoas". Desse modo, como educamos os alunos com deficiência tem tudo a ver como compreendemos as deficiências (VALLE; CONNOR, 2014, p.13).

Desta forma, salienta-se o quanto é imprescindível desconstruir as rígidas classificações e hierarquizações binárias do ser humano que estabelecem que o normal é ser ouvinte, e quem não ouve é anormal, a fim de possibilitar aos sujeitos surdos uma educação que os perspetive pela diferença, como sujeitos visuais, no sentido ontológico descrito por Skliar (1999).

Neste contexto, para que de fato os sujeitos surdos tenham direito à educação bilíngue, prevista na legislação brasileira, que pressupõe que a Língua de Sinais seja considerada a primeira língua, ou seja, a língua de instrução deste alunado, e a Língua Portuguesa, a segunda, parece crucial resgatar a defesa de Quadros (1997, p. 47) de que "[...] não existem línguas mais ricas ou línguas mais pobres, mais concretas ou mais abstratas, mais estruturadas ou menos estruturadas, o que existe são falantes de qualquer língua mais ou menos informados."

Portanto, Libras é uma língua tão rica e da mesma qualidade que qualquer outra de modalidade oral, e precisa ser contemplada e estudada com o mesmo rigor exigido por qualquer delas.

Neste sentido, ratifica-se aqui o que diz Silveira (2006), quando aponta para a necessidade de que o ensino da Língua de Sinais contemple os conhecimentos gramaticais da Libras, da identidade surda, da cultura surda, dos movimentos e das histórias dos surdos, da literatura, da poesia, da arte e de piadas surdas, além de outros estudos relacionados com a língua dos surdos. Por tal, buscou-se pautar, no presente livro, uma visão panorâmica da Libras a partir das correlações entre língua, história e cultura.

Seguiu-se esta linha pelo ensejo de que o leitor, ao adentrar o "mundo dos surdos", sintá-se motivado a aprofundar os estudos mediados por este livro e construa uma forma de se relacionar com pessoas surdas, vencendo a sensação de "desconforto da incomunicabilidade", descrita pelo autor ouvinte de Cenas Surdas (LUZ, 2013). Ao perceber a necessidade de construir uma "ponte linguística", é fundamental que se aprenda o idioma para comunicar-se. Neste sentido, enfatiza-se que o princípio que transversaliza todo o texto corrobora os argumentos de Valle e Connor (2014, p. 13) que afirmam que:

[...] mudanças [...] acontecem quando ousamos imaginar o mundo de modo diferente e nos arriscamos a mudá-lo de acordo. Para os críticos que talvez nos acusem de "sonhadores", saibam que escolhemos ficar do lado da imaginação e apostar na chance de fazer uma diferença.



REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

ANDREIS-WITKOSKI, S. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-605, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; SANTOS, R. S. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas**. Curitiba: Juruá, 2013.

BAGNO. M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?: os surdos e a produção linguística**. Belo Horizonte: Ed. Profetizando Vida, 2000.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 5-10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Badel, 1993.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CARVALHO, P. V. O abade de L'Épée no século XXI. 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- CECCIN, R. B. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- COELHO, O.; MENDES, B. Crianças implantadas, trabalho pedagógico e envolvimento parental numa perspectiva de educação bilíngue. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Editora UTFPR, 2014. p. 129-146.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4., 1989, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 1989. p. 663-672.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1988.

GOMES, A. P. G. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2011. p. 121-135.

GUARINELLO, A. C. et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/08.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

HALL, S. A questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; UNESCO, 2003.

HALL, S. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade: cultura, mídia e educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEATHERTON, T. F. et al. **The social psychology of stigma**. New York: The Guilford Press, 2000.

HONORA M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 45-71.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LADD, P. **Comprendiendo la cultura sorda: em busca de la sordedad**. Chile: Impreso Concepción, 2011.

LUZ, R. D. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MIANES, F. L.; MÜLLER, J. I.; FURTADO, R. S. S. Literatura surda: um olhar para as narrativas de si. In: KARNOFF, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2011. p. 55-70.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

OZ, A. **Contra o fanatismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PEREIRA, M. C. da C. et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-46.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. 2008. 45 f. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Fundamentos de Educação de Surdos, Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PFEIFER, P. **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus, 2013.

PIMENTA, N. **Configurações de mãos em Libras com Nelson Pimenta: sinais, classificadores, mímica, histórias, e o que você inventar!** Rio de Janeiro: LSB, 2011. 1 DVD.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. **Curso de Libras 3**. Rio de Janeiro: LSb Vídeo, 2011. 1 DVD.

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

QUADROS, R. M. **Sintaxe das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: UFSC, 2008.

RAMOS, C. R. **Olhar surdo: orientações iniciais para estudantes de Libras**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2014.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: CRV, 2012.

SÁ, N. R. L. de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer; Edua, 2011. Disponível em: <http://www.socepel.com.br//_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- SCHALLENBERGER, A. A metáfora do aprender a ser surdo. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2011. p. 113-120.
- SCHWARCZ, L. M. A questão racial brasileira vista por três professores. Florestam Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez./fev. 1989. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/14-florestan-joao-oracy.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- SILVA, M. da P. M. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes**. São Paulo: Plexus Editora, 2009.
- SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação dos surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?sequence=1>>. Acesso em 20 nov. 2015.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 7-14.
- SKLIAR, C. Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. B. (Org.) **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SKLIAR, C. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EdiUNC, 1997.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, R. M. de. Pontuando e contrapondo. In: SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (Org.) **Educação de surdo: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 105-157.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo**. Petrópolis: Babel Editora, 2000.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008b.

STROBEL, K. **Falando com as mãos**. Curitiba: SEED, 1998.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p.15-24.

THOMA, A. da S. Possibilidades de leitura da diferença surda no cinema. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.) **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2011. p. 205-220.

THOMA, A. S. A inversão epistemológica da normalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 56-69.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VELOSO, C. Dom de iludir. In: VELOSO, C. **Totalmente demais**. [S.l]: Polygram, 1986. 1 CD.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. 4. ed. Curitiba: Mãos Sinais, 2011. v. 1.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

WITT, P. R. **Surdez: silêncio em voo de borboleta**. Porto Alegre: Movimento, 2013.





A leitura do livro *Introdução à Libras: língua, história e cultura*, possibilitará ao leitor adentrar ao "mundo dos surdos", ampliando o próprio universo existencial ao conhecer a riqueza da Língua Brasileira de Sinais, da história e da cultura do povo surdo. As propostas deste livro são possibilitar o conhecimento e a sensibilização para a necessidade de se construir uma sociedade na qual vigore o princípio de justiça social para todos, promover a revisão dos preconceitos sofridos pelos surdos, e que lhes impõem condições discriminatórias que compactuam com a falta de equidade social, e despertar o desejo de uma comunicação plena com pessoas surdas por meio da aprendizagem de Libras, valorizando as diferenças.

