

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS-MUDOS

Florianópolis, fevereiro de 2008

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS-MUDOS

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia da Ros

Florianópolis, fevereiro de 2008

PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS-MUDOS

Ana Regina e Souza Campello

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutorado de Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof.
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação de Educação

Banca examinadora:

Prof^a. Sílvia da Ros
Presidente e Orientadora

Prof.(a) Prof^a. Dr^a. Gladis Perlin
Co-Orientadora

Prof(a).
Ronice Müller de Quadros - UFSC
Membro

Prof (a). Lodernir Karnopp - UFRGS
Membro

Idamara.....UFSC
Suplente

Florianópolis, fevereiro de 2008.

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

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

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

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

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

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

Agradecimentos

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

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

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

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

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

Ao GES (Grupo de Estudos Surdos), a DI (Designer Instrucional da Letras Libras) e CCE (Centro de Comunicação e Expressão) pela disponibilidade do espaço de trabalho e da utilização de internet;

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

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

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

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

A *Gallaudet University* pelo apoio incondicional dos Professores Orientadores do Exterior, Dr. Robert Jonhson, Benjamim Bahan e Carol Erting. Aos Professores da GU, como

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

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

À Rosemeri Bernieri pela correção lingüística;

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

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

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

LISTA DE ABREVIÇÕES

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – MINHA IDENTIDADE VISUAL

**CAPÍTULO II – HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DOS SUJEITOS SURDOS-MUDOS:
MARCOS SIGNIFICATIVOS**

2.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS-MUDAS

2.1.1 ALFABETO MANUAL E COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS

2.1.2 ENSINO DA ORALIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS

2.1.3 ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS FRANCESA

2.1.4 SINAIS METÓDICOS - MÉTODO DESENVOLVIDO POR DE L' EPÉE

2.1.5 ORALISMO

2.1.6 NOVO ORALISMO

2.1.7 COMUNICAÇÃO TOTAL

2.1.8 BILINGÜISMO

2.2. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS-MUDAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

**2.3 A VISUALIDADE DOS SURDOS-MUDOS: OS MOVIMENTOS DOS SURDOS-MUDOS
E SUAS REPERCUSSÕES**

2.3.1 ALGUMAS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS-MUDOS NO BRASIL

CAPÍTULO III – PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL DO SURDO-MUDO

3.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO-MUDO

3.1.1 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

3.1.2 FUNDAMENTOS VISUAIS DA LÍNGUA DE SINAIS

3.1.3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS - DO TEMA CLASSIFICADORES NA LSB

3.2 OS SIGNOS VISUAIS

3.2.1 PERCEPÇÃO E SIGNO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.

3.2.2 PARTICULARIDADES DO SIGNO VISUAL E SUAS PROPRIEDADES NA LSB

3.3 SIGNO VISUAL E SUJEITO SURDO-MUDO: EXPERIÊNCIAS E IMPASSES

3.4 POLÍTICA VISUAL

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

4.1.1 OBJETIVOS

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1.3 RESULTADOS

CAPÍTULO V – PEDAGOGIA VISUAL E EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS-MUDAS: SUGESTÕES E PARÂMETROS

5.1 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER, VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS-MUDOS: QUESTÕES GERAIS

5.2 SUGESTÕES E PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA VISUALIDADE E VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS.

5.2.1 A LÍNGUA DE SINAIS

5.2.2 CURRÍCULO

5.2.3 OS EDUCADORES SURDOS

5.2.4 OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

5.2.5 O MONITOR SURDO

5.2.6 O PESQUISADOR SURDO

5.2.7 OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

5.3 PROPOSTA VISUAL

5.3.1 OS FATORES DA MUDANÇA DA DENOMINAÇÃO “CLASSIFICAÇÃO” OU “CLASSIFICADOR” E OUTRAS DENOMINAÇÕES PARA DESCRIÇÃO IMAGÉTICA.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

RESUMO

Na atualidade muito se tem falado sobre as linguagens não verbais, dando-se ênfase em especial à linguagem imagética. Envolvendo vários suportes que incluem o próprio corpo, muros, telas, cadernos escolares, entre muitíssimos outros. As linguagens não verbais são, sem dúvida, um tema importante a ser estudado.

A Pedagogia, acompanhando as tendências da chamada Sociedade da Visualidade, desdobrou-se em diferentes sub-áreas, presentes, por exemplo: na pedagogia dos cegos, na educação artística, na comunicação, na informática, na estética, na fotografia, pintura e outros na formação e preparação da graduação de "professores artistas" para o Ensino Fundamental e Médio, além da formação pedagógica, o professor ou aluno terá uma formação no sistema das artes: Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Pedagogia da Diferença ou Pedagogia Visual, podendo escolher qualificar-se em qualquer uma delas, como formação de Professores de Surdos-Mudos e formação curricular aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira.

A Sociedade da Visualidade tem contribuído uma transição para firmar a qualidade visual e construção de pensamento crítico, na área da Educação dos Surdos-Mudos, e se faz a necessidade de buscar uma qualidade maior e benéfica, que é a Pedagogia Visual da Educação dos Surdos-Mudos, que ora apresento este trabalho.

ABSTRACTS

(Falta traduzir em inglês)

INTRODUÇÃO

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

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

Este tema importante será enfocado na presente tese dentro da chamada Pedagogia Visual² em sua interface com a educação de sujeitos da comunidade Surda-Muda.

É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. Este movimento de estudos da visualidade precisa ser considerado, portanto, quando se fala de Pedagogia Visual e Educação de sujeitos Surdos-Mudos.

No mundo da imagem ou comunicação visual, os estudos da visualidade estão imbricados com diferentes áreas. Por exemplo: na comunicação visual (o estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua ideologia, pedagogia, didática e marketing); na estética, (a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como uma pedagogia visual e mimética); na informática, (o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem); além da interface

¹É uma representação identitária, cultural e convencionada da comunidade Surda-Muda. Condiz que Surdo-Mudo não é portador da “mudez” por problema patológico e também por não falar, não ter “voz” e sim por usar a língua de sinais que é a modalidade viso-gestual e não usa a “fala” ou a “oralização” para articular e sinalizar ao mesmo tempo.

²Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual, uma vez que esta se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

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

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

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

As experiências da visualidade produzem subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que percebemos sensorialmente pelos olhos é diferente quando se necessita interpretar e dar sentido ao que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

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

A episodicização da realidade acima referida, fala de uma forma de relação com o mundo de maneira que cada percepção, cada discurso seja apreendido como um episódio em si, como

³ www.uergs.rs.gov.br, em 2004.

algo isolado, prescindido das necessárias relações que os contextualizem social e culturalmente. Conseqüentemente, reduz as possibilidades do sujeito Surdo-Mudo tornar-se um cidadão crítico, não submisso e assujeitado àquilo que se mostra como hegemônico na sociedade onde vive. A lógica do raciocínio pautada pelo discurso oralizado não é a mesma daquela do discurso imagético. As novas formas comunicacionais exigem novas formas de pensar. SAMAIN (1998, p.54) diz que:

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

E, entre esses novos suportes comunicacionais, o discurso imagético ganha um posto de destaque. Nesse contexto, as línguas de sinais, línguas produzidas por sujeitos Surdos-Mudos em interação, com seus discursos viso-espaciais, substantivam-se. Quanto a esses suportes comunicacionais, Hernandez ressalta a importância de prestar atenção a uma outra trajetória, a que marca a história atual, a “trajetória percorrida pelos olhares que tocam diferentes universos simbólicos: os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos videoclips ou nas telas da internet...” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50). Acrescenta-se, ainda, a conversação mediada pela Língua de Sinais em qualquer contexto relacional constituído por sujeitos Surdos-Mudos.

Apesar da ênfase aos processos de visualidade, são observadas, muitas vezes, negligências quanto à importância e presença dos aportes da visualidade nas propostas pedagógicas ou nas pesquisas elaboradas por sujeitos não-surdos-mudos. COSTA (1996, p.13) ressalta como exemplo, o livro “História da Pedagogia” onde o autor Franco CAMBI (1999), em 701 páginas, não apresentou sequer um tema relativo à Pedagogia dos Surdos-Mudos quando fala da Pedagogia da Diferença ou quando fala da “Pedagogia Intercultural”, tema ao qual destinou apenas seis páginas.

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

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

Nessa perspectiva, encontram-se nas abordagens contemporâneas da pesquisa e intervenção pedagógicas:

- Reprodução dos métodos de ensino baseados na concepção da incapacidade do deficiente quando os sujeitos Surdos-Mudos são considerados como tal, gerando a “mesmice” (DELEUZE, 1988). Métodos apresentados de forma sistemática e enfática nos livros principalmente até o início de 1980, quando surgiram os Estudos Culturais e outros da área específica como os Estudos Surdos;

- Propostas não condizentes com a cultura e Identidade dos sujeitos Surdos-Mudos. Homogeneidade em relação aos parâmetros adotados para determinar o que se chama de fracasso escolar na educação dos sujeitos Surdos-Mudos, especialmente na cognição e lingüística visual⁵.

Há problemas que se assentam em saberes dogmáticos, que desconhecem a cultura e identidade dos sujeitos Surdos-Mudos. É o caso das ideologias presentes nos discursos dominantes da medicina e da “pedagogia da correção” (SÁNCHEZ, 1990 e FOUCAULT, 2007).

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

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

O poder do colonizador sobre o colonizado e finalmente a política, como “corpo político” (FOUCAULT, 2007) na construção da identidade dos “normais”.

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

A questão central que justifica a organização deste projeto de pesquisa é: como caracterizar o processo de ensinar e aprender voltado à Pedagogia Visual considerando, simultaneamente, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado ou científico, aliada à necessidade dos sujeitos Surdos-Mudos de se constituírem como cidadãos, como rege a atual Lei das Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) do Ministério da Educação e Cultura. A Pedagogia Visual, nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e lingüística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual, como “uma emancipação cultural pedagógica” (PERLIN, 2006, p. 62). A Pedagogia Visual é um dos itens que a comunidade Surda-Muda vem movimentando e lutando para conquistar dentro do seu espaço na educação, por meio de Encontros, Conferências e Congressos, como também na elaboração de vários documentos pela FENEIS (1987 a 2008) e, o mais importante de todos: o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” elaborado no pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos.⁶ Sem esquecer dos artigos, de abordagem educacional dos sujeitos Surdos-Mudos, publicados pelas professoras Surdas-Mudas, como RANGEL e STUMPF (2004), PERLIN (2000, 2006), e de profissionais não-surdas-mudas, como BRITO (1993), THOMA (2006), LOPES (1997, 1998, 2004, 2006), GIORDANI (2006),

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

KARNOPP (2004), SKLIAR (1998, 1999, 2000, 2003), LULKIN (1998), SÁ (1998), SOUZA (1999, 2000), QUADROS (1997), entre outros .

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

A presente tese caracteriza-se como um estudo qualitativo⁷, tendo a consulta bibliográfica, a análise de documentos, as observações e entrevistas informais como procedimentos fundamentais.

A tese se organiza a partir de um primeiro capítulo que apresenta as motivações pessoais e os fatos que justificam o conteúdo da mesma: a identidade visual da autora.

No segundo capítulo há um destaque especial à história das pedagogias que mais marcaram a educação dos sujeitos Surdos-Mudos, da antiguidade aos dias de hoje.

O terceiro capítulo discute questões gerais sobre o Signo Visual e sua necessária relação com a Educação de sujeitos Surdos-Mudos.

O quarto capítulo é composto por considerações metodológicas que destacam o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de informações, os sujeitos da pesquisa, entre outros aspectos pertinentes.

No quinto capítulo constam discussões teóricas que embasam a apresentação de sugestões e parâmetros relativos à chamada Pedagogia visual em sua relação com a educação de sujeitos Surdos-Mudos.

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

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

É importante adiantar já na Introdução desta tese que, como as pesquisas crescem constantemente, seria impossível oferecer respostas prontas e definitivas para cada ponto aqui abordado, haverá sempre uma possibilidade de deixar uma lacuna vazia. Sabemos, também, que as teorias construídas não permitem uma forma ou modo explicitamente possível e, com o movimento constante do mundo, as conclusões são provisórias e poderão mudar quando surgirem novos resultados e parâmetros.

CAPÍTULO I – MINHA IDENTIDADE VISUAL

Para começar, como pessoa Surda-Muda⁸, quero apresentar o sinal que me identifica culturalmente: dedo indicador apontando firmemente na lateral do nariz. Culturalmente, a apresentação deste sinal é importante porque ele se instituiu na comunicação com as demais pessoas. Como criança Surda-Muda o som não me pertencia e, assim, passei a identificar tudo visualmente e expressar-me também com “sinais visuais” ou por “signos visuais”. Nesse contexto nasceu este sinal como uma revelação ou identificação nominal, criado com recursos visuais. A escritora e atual atriz francesa, LABORIT⁹ (Surda-Muda), explica que seu processo de comunicação, da mesma forma, também esteve marcado pela visualidade. Diz que “...*não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais*” (1994, p.7) ou por “signos visuais” (grifo meu) que se relacionava com os demais.

Na minha infância, as crianças Surdas-Mudas, como eu, eram submetidas a exercícios de oralização com o intuito de virem a falar como os ouvintes. Como também fui submetida a desgastantes exercícios de oralização, tinha muita dificuldade para pronunciar o fonema “m”, por ser ele foneticamente uma consoante nasal que exige um grande esforço de articulação bilabial. Para conseguir articulá-la, andava com o dedo indicador no nariz o tempo todo, e as crianças Surda-Mudas com as quais eu estudava me batizaram¹⁰ assim. Isto me identificava como pessoa que “*Compreendia por fim que tinha uma identidade*” (LABORIT, 1994, p. 51).

Nasci no Maranhão com surdez profunda por traumatismo de parto. Com a idade de seis meses meus pais transferiram residência para o Rio de Janeiro. A minha família até então achava que eu era ouvinte porque eu respondia intuitivamente aos estímulos olhando sempre aos que me chamavam. É comum às crianças Surdas-Mudas reagirem aos estímulos externos. Neste sentido, o depoimento da mãe de Laborit sobre a ausência da fala da filha e a presença destas reações é esclarecedor: “(...) *lá em cima, bateu a porta(...) e você se virou, por acaso, ou porque sentiu*

⁸ Em letra “S” maiúscula por questão de identidade.

⁹ Laborit recebeu prêmio Molière de Revelação como atriz da peça: “Os filhos do Silêncio” em 1993.

¹⁰ É um batizado cultural da comunidade Surda-Muda para identificar os sujeitos Surdos-Mudos. Algo que se assemelha com o nome próprio para não-surdos-mudos. É um dos artefatos culturais da comunidade Surda-Muda que caracteriza a particularidade de identificação dos sujeitos Surdos-Mudos, por ex: uma cicatriz, cabelos curtos e longos; os cílios dos olhos, as sardas, as pintas pretas ou marrons nos membros do corpo, bochechas, as primeiras letras do nome e até os números de matrícula dos alunos (ex-internatos e atuais) do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro.

vibrações, ou simplesmente porque o comportamento dele [o sujeito que provocou a batida da porta] chamou sua atenção...” (1994, p.13). A reação pode dever-se a qualquer um desses motivos, o que importa é poder destacar a presença de uma resposta. É nessa direção que foi usada a palavra intuitivamente. Eu, provavelmente, intuía que algo havia passado e reagia de alguma maneira.

Com a idade de um ano meus pais perceberam que eu não falava. Levaram-me ao pediatra e, após vários exames, foi constatada a surdez. Minha família se entristeceu com a notícia. No mesmo momento o pediatra falou que eles não precisavam se entristecer porque eu era extremamente capaz de desenvolver-me com o decorrer do tempo, aconselhando a minha família a procurar uma escola. O pediatra, sabendo que meus pais eram do Maranhão, deu orientações sobre o processo de matrícula em uma escola no Rio de Janeiro, dizendo que primeiro deveria ser apresentada a uma enfermeira que trabalhava em um hospital, formada em Terapia da Fala. O médico informou: *“Ela poderá ensinar a sua filha a ler, falar e escrever e assim se desenvolver”*. Palavras que entram em sintonia com aquelas do filósofo Richard Rorty *“deixem que todos tenham uma chance para ser autocriativos recorrendo às suas melhores habilidades”*¹¹ (in LANE, 1999, p. 23).

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

¹¹ Em inglês: “to let everybody have a chance at self-creating to the best of his or her abilities”

signos visuais¹². A experiência de LABORIT (1994,p.15) atesta algo semelhante: “*Os acontecimentos, ou melhor, as situações, as cenas (...) tudo era visual....*”

Meus pais retornaram, então, ao pediatra que deu orientações sobre as escolas existentes. Ele falou que, em último caso, fossem procurar o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que, segundo o mesmo, na suposição, tinha antipatia à pedagogia dos Surdos-Mudos e ao uso da língua de sinais. Essa postura e concepção médica foram identificadas por LANE (1999, p. 24) quando diz que: “Os otologistas e os audiologistas são muitas vezes mal informados sobre a comunidade dos surdos e a sua língua, este conhecimento não é a parte requerida na sua instrução. Além disso, o audiologista trabalha para uma clínica sob a jurisdição de um médico ouvinte”¹³

Foi então que meus pais procuraram uma escola, escolhendo uma na Gávea (RJ) - Instituto Nossa Senhora de Lourdes, que é uma instituição educacional que atende aos sujeitos Surdos-Mudos da 1ª a 8ª séries, com estimulação auditiva precoce, e tratamento da fala. A metodologia, desde 1970, sempre foi voltada à “integração” do sujeito Surdo-Mudo aos ouvintes, por isso os professores utilizavam, e utilizam, a oralização. Atualmente há nuances do português sinalizado, sem intérpretes de língua de sinais. Ainda conta com serviços especializados, como reforço ou apoio escolar e tratamento da fala. Tinha, naquele momento, vínculo com o Instituto Santa Terezinha, de São Paulo. Toda a educação era regulada e controlada através da pedagogia clínica terapêutica, voltada à normalização¹⁴ e ao assujeitamento¹⁵ dos alunos Surdos-Mudos ao modelo ouvinte. Antes do ingresso, fiz uma avaliação psicotécnica e a psicóloga constatou que eu era muito adiantada para minha idade e que não podia ficar com outras crianças de idades

¹² Signos Visuais que faz parte da modalidade gesto-visual e que tudo, os acontecimentos, as situações, as distinções são organizados visualmente através destes signos. É um conceito novo e exige mais profundidade que apresento adiante.

¹³ Em inglês: Otologists and audiologists are often poorly informed about the deaf community and its language; that knowledge is not a required part of their training. Moreover, the audiologist works for a clinic under the jurisdiction of an ear doctor.

¹⁴ Foucault cita que a normalização é baseada pela disciplina de fazer funcionar a norma e a regra a partir de um sistema de igualdade formal. Para tanto, a medida se realiza através de: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização, exclusão e normalização. (Vigiar e Punir, p. 153, 2007)

¹⁵ Araldi, Inês Staub, 2005. “Quando nasce, o indivíduo encontra a sua disposição um sistema de comunicação estruturado e em constante desenvolvimento, do qual se apropria e com o qual interage. As primeiras articulações são palavras desconexas, rapidamente corrigidas pelo adulto mais próximo. Quer dizer, ele não inventa um código lingüístico para sua comunicação: apropria-se de um código já existente para, através dele, estabelecer comunicação com as pessoas e o meio que o cerca. Depara-se também com valores éticos e morais, crenças pessoais e religiosas, ideologias, etc. Tais condições não são estáticas e separadas, coexistem agregando novas crenças e valores, fazendo com que o discurso seja naturalmente polifônico, ou seja, constituído de várias vozes que já o enunciaram em outra situação.” Acessado no endereço eletrônico: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0502/04.htm>.

avançadas (uma turma de três Surdos-Mudos com a faixa etária de nove e onze anos) e que eu precisava ir para uma classe regular. Minha família concordou. Levaram-me para uma escola de ouvintes perto do atual Instituto - Colégio São Marcelo, atualmente fechado. Estudava pela manhã até às 12:00 h e na parte da tarde eu ia para o Instituto Nossa Senhora de Lourdes para ter aulas de reforço com outros sujeitos Surdos-Mudos. Fiquei nesse processo até a idade de 11 anos. O processo de aprendizagem nas diversas disciplinas era difícil e dolorosa, por não escutar e sem entender o que os professores falavam, tirava notas baixas nas disciplinas de Matemática e de Português principalmente nos ditados.

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

Nessa época, eu já tinha tido acesso à Língua de Sinais através de um grupo de Surdos-Mudos que estudava no Instituto Nossa Senhora de Lourdes e que se comunicava com sinais “domésticos”¹⁶. Comecei, depois disso, a me interessar pela verdadeira língua dos sinais através do grupo de Surdos-Mudos que havia sido expulso do INES e foi estudar lá. Descobri a Língua de Sinais, que é a Língua dos Surdos-Mudos e fiquei pedindo para que me ensinassem tudo sobre essa Língua. Isso me trouxe satisfação, contentamento e felicidade. É como se eu tivesse descoberto a língua da minha identidade que estava escondida e percebi como a Língua de Sinais era bela, expressiva, autêntica e fui, assim, aprendendo cada vez mais. Eu ia para casa “soletrando” as palavras, mas com muito cuidado, porque a minha mãe desconhecia esta língua e foi instruída para seguir a metodologia oralista. Eu treinava em casa sem que meus pais soubessem.

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

Depois dos estudos secundários, formei-me em Biblioteconomia e Documentação, em 1981, e dez anos depois resolvi estudar Pedagogia, por ser um dos campos mais interessantes para a minha realização profissional. Também porque precisava fazer alguma coisa para mudar a educação dos Surdos-Mudos, na tentativa de introduzir sua língua e cultura. Iniciei minha atuação, principalmente, na área da educação dos Surdos-Mudos como espaço político e educacional, tendo em vista o fato de meus colegas, amigos, companheiros Surdos-Mudos, com os quais eu estava identificada, estarem “excluídos” da sociedade. Um dos pontos de luta se relacionava com o uso da Língua de Sinais Brasileira, doravante, LSB, pelos motivos que LANE (1999, p.106) esclarece: “(...) se a língua minoritária não é permitida nas escolas, isso reduz a auto-estima e o potencial desempenho daqueles que a usam. Desencoraja os membros da minoria de entrarem no ensino profissional onde serviriam de modelo para as crianças que tende a perpetuar a língua, a cultura e identidade minoritárias”¹⁷

¹⁶ Sinais convencionados da própria escola onde estudam como processo de desenvolvimento comunicativo, simples e fragmentadas da comunicação, diferente da língua de sinais brasileira, que é uma língua oficial e grupos lingüísticos distintos. O uso do sinal domesticos era proibido na escola.

¹⁷ Em inglês: “...if the minority language is not allowed in the schools, this reduces the self-image and the potential achievement of those who use it. It discourages minority members from entering the teaching profession, where they would serve as rule models to the children and tend to perpetuate minority language, culture, and identity.”

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

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

Nas reuniões pedagógicas, onde trabalhei como professora, participava um número considerável de professores Surdos-Mudos e não-surdos-mudos, funcionários do Centro Educacional acima citado. Lá, eram debatidas diferentes questões pedagógicas relacionadas às experiências vividas pelos professores e alunos, entre elas é possível destacar, como exemplo, as que seguem¹⁸:

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

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

¹⁸ Estes exemplos foram utilizados no artigo “Pedagogia Visual / Sinais na Educação dos Surdos-Mudos” do Livro Estudos Surdos-Mudos número 2, de 2007.

- Ausência da formação dos professores que relaciona os sujeitos Surdos-Mudos a sua cultura, identidade, história, gramática, movimentos sociais e políticos; e de língua estrangeira, no caso do português como segunda língua;
- Dificuldade em transmitir os signos visuais na explanação das aulas, atrelando as perspectivas “ouvintistas”;
- Ausência dos artefatos culturais da diferença surda-muda, visão crítica e alternativa diante da cultura hegemônica.
- “Resistência” dos professores e professoras não-surdos-mudos aos “discursos” dos profissionais Surdos-Mudos.
- No Centro Educacional Pilar Velazquez havia, na minha época, 4 professores Surdos-Mudos contra 8 professores não-surdos-mudos. No PESS, 1 professora Surda-Muda contra 4 professores não-surdos-mudos;
- O fato de as formações e currículos da faculdade de pedagogia estarem atrelados aos modelos da normalidade e, conseqüentemente, a continuidade ao âmbito homogêneo. Os currículos de educação especial dão continuidade à perspectiva da “incapacidade” dos sujeitos Surdos-Mudos.

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

É de supor que no Centro Educacional Pilar Velazquez, assim como o Programa de Ensino Supletivo aos Surdos – PESS, da APADA-Niterói, e como acontece em outras escolas especiais regulares ou inclusivas onde trabalhei, eram recebidos vários alunos carentes e de idade avançada em termos educacionais, o que dificultava, sobretudo, os profissionais não-surdos-mudos que não estavam acostumados a lidar com essa situação pela deficiência do domínio da língua de sinais, ou seja, por não serem usuários de língua de sinais e ou terem comunicação reduzida. Alguns alunos Surdos-Mudos entram na escola sem o domínio da língua de sinais, mas com a convivência diária com os outros colegas superam essa dificuldade e acabam sendo bem aceitos pelos demais, integrando-se ao grupo de colegas de aula e desenvolvendo formas de

enfrentar as questões básicas que demanda o processo de ensinar e aprender. Alguns professores não-surdos-mudos ao longo dos anos começaram a dominar a língua de sinais brasileira, mas ainda estão indispostos a solucionar a questão do uso dessa língua específica no processo de ensinar e aprender no que se refere ao ensino fundamental.

Após decisivas discussões e reflexões, foi elaborada, no Centro Educacional Pilar Velazquez, uma apostila da Língua Portuguesa, como disciplina de Língua Estrangeira, assim denominada “LP para Surdos-Mudos: As cores da Língua”¹⁹. No Programa de Ensino Supletivo aos Surdos, obtivemos várias apostilas gratuitas e oferecidas pelo governo estadual e o grupo de professores trabalhou em conjunto, aprendendo como usar os signos visuais e outros recursos visuais, como tradução da língua portuguesa para língua de sinais brasileira, não de modo literal e sim de acordo com a cultura visual dos sujeitos Surdos-Mudos. As apostilas foram consideradas muito úteis e necessárias. Depois de fazer essa constatação, pude enumerar vários pontos importantes e destacar um deles que motivou a elaboração desta pesquisa relacionada aos trabalhos de elaboração de minha tese de doutorado: A necessidade de uma Pedagogia Visual que engloba os seguintes fatores:

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

¹⁹ Essa apostila foi elaborada como material experimental pela PUC/RJ – CEPV, em setembro de 2003.

Destacou-se nesse contexto de maneira muito significativa a necessidade de uma Pedagogia Visual e a conseqüente formação específica de professores, mas todos esses pontos serão esmiuçados no capítulo 3.

Pela própria experiência como professora de ensino fundamental no Centro Educacional de Surdos (mais tarde, mudou para Centro Educacional Pilar Velazquez), sabia que era para usar as duas línguas distintas na instrução das crianças de 1ª a 4ª série, tendo em vista a experiência que passei nos bancos escolares da minha turma, no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, onde passei da primeira a oitava série. Percebi que as minhas colegas Surdas-Mudas não entendiam o que o professor ou professora que não usava a língua de sinais e usavam a metodologia oral naquela época, explicavam. Nas horas de intervalo, precisei traduzir e interpretar aos meus colegas o conteúdo das aulas por meio de língua de sinais para que eles pudessem entender as aulas passadas. Os meus colegas Surdos-Mudos entraram na minha turma com desconhecimento da língua portuguesa por falta de oportunidade. No ensino às crianças Surdas-Mudas, utilizei os livros das matérias e conteúdos em língua portuguesa. Eu lia antes do início das aulas e pedia aos alunos para observar, “dar leitura”, folhear e acompanhar de acordo com as páginas. Explanava o conteúdo da aula em língua de sinais e trabalhávamos em conjunto os conceitos, não literalmente, e sim explicando os significados de cada conceito comparando com os exemplos de outros conceitos parecidos. Depois escrevia as perguntas no quadro negro e pedia para eles responderem nos cadernos. Toda vez que os alunos não entendiam ou esqueciam o significado das palavras, eu anotava no outro quadro a palavra com as explicações, como se fosse um dicionário. Enchia a sala toda de papéis com as palavras em língua portuguesa para familiarizar como, “letramento visual”, o conhecimento desse conteúdo. Na 5ª a 8ª série, com a substituição da professora de português, recebi as primeiras instruções de um professor lingüista, o Sr. Roberval da Silva, da PUC-RJ, sobre a questão do bilingüismo que era moda na época. Inicialmente, relutei às instruções dadas pelo professor no tocante a introdução do português sinalizado, tendo em vista, de ele ser professor de português aos estrangeiros (não-surdos-mudos) que vieram ao Brasil estudar e aprender a segunda língua. Discutimos a diferença da língua de sinais brasileira com a língua portuguesa, na questão da introdução da gramática da língua portuguesa. Ele começou a participar dos seminários da surdez, das reuniões dos professores e até fez curso de língua de sinais brasileira para poder formular a concepção a respeito da língua de sinais brasileira como

meio de instrução no ensino da língua portuguesa como segunda língua, ou seja, língua estrangeira. O ensino da língua portuguesa na turma de 5ª a 8ª série foi um sucesso e até já publicou a primeira apostila: “As cores da língua portuguesa” em parceria com a PUC-RJ.

A participação efetiva nas discussões e aulas que tratavam dos Estudos Culturais e de Estudos Surdos, na UFSC, como duas disciplinas, me “auto-clarificaram” (Hall, 2003) e ajudaram muito a definir e delinear o projeto da Pedagogia dos Surdos-Mudos, a mapear a diversidade de posições e tradições que podem legitimamente reivindicar o seu nome de Pedagogia Visual na Educação dos Sujeitos Surdos-Mudos.

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

(...) um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes; a experiência da diáspora se transforma em emblema do presente; a hibridação deixa sua marca e a fluidez da identidade torna-se ainda mais complexa pelo entrelaçamento de outras categorias socialmente construídas, além das de classe, raça, nação e gênero. (HALL, apud ESCOSTEGUY, 2001).²⁰

Portanto, nesse contexto, os sujeitos Surdos-Mudos precisam constituir outras formas de pensamento, outra “visão”, outro conceito do “olhar”, outra representação do pensar e da constituição da cultura própria e distinta dos não-surdos-mudos. Isso leva a criar um novo conceito que pode desmitificar o conceito do sujeito Surdo-Mudo elaborado pelos “ouvintistas”.

²⁰ Disponível pelo site: <http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera03/resenha/txtresen2.htm>, datado de 3 de fevereiro de 2008)

Durante muitos e muitos anos, desde o Congresso de Milão de 1880²¹, o sujeito Surdo-Mudo representou o papel de “coitado” e posicionado inferiormente pelo sistema “ouvintista”. Nas leituras e livros publicados, o sujeito Surdo-Mudo era representado pelas pessoas não-surdas-mudas.

A Pedagogia Visual da educação dos sujeitos Surdos-Mudos se associa com a vivência diária como ponto de partida para o entendimento do valor e da cultura do contexto social. Como bem advoga Caldas²² (2007, p. 55):

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

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

O “conhecimento” a respeito da surdez mudou para mim quando participei, em 1981, no Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife. Até aquele momento, eu tinha apenas breve contato com as pessoas portadoras de deficiência nos movimentos políticos da cidade do Rio de Janeiro, mas em Recife, com os meus próprios olhos, vi milhares de pessoas portadoras de deficiência, um grande número delas. Elas estavam reunidos numa mesa redonda, em grupos pequenos, ou em grupos grandes, elaborando suas propostas e reivindicações e discutindo sobre os itens propostos e suas alterações. No mundo dos Surdos-Mudos, onde eu convivía, nunca tinha

²¹ O Congresso de Milão foi um evento marcante e significativo na comunidade Surda-Muda. Por coincidência, a data “maldita” ocorrida coincide com o choque nas duas torres gêmeas nos Estados Unidos, em 2001, e assim como em outros onze países, como Chile (1973), Afeganistão e outros²¹. O Congresso de Milão foi iniciado no dia 6 de setembro e culminou no dia 11 de setembro de 1880, quando os membros, na maioria professores e profissionais, votaram, por 160 votos contra 4, a favor da metodologia oralista na educação dos surdos. Com a opressão realizada em onze países, subjugaram a mesma metodologia aplicada aos Surdos-Mudos.

²² Mestrada de Artes. Defendeu a sua dissertação em 2007 com o título: “O Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes”, da UFRGS.

visto ou pensado que existissem milhares de pessoas portadoras de deficiência. Só via Surdos-Mudos e convivia com os Surdos-Mudos nas escolas, nas festas, nos jogos esportivos das associações de Surdos-Mudos onde sou militante há 30 anos, mas o encontro me fez refletir que a diferença se encontra em muitas outras esferas.

Desse dia em diante, busquei informações a respeito da “Diferença” e certo dia, deparei com um dos documentos em um dos escritórios da Associação Alvorada²³, da FENEIS²⁴ (da qual eu fui primeira presidente e fundadora) em que encontrei algumas frases ou citações que distorciam a surdez e seu sujeito Surdo-Mudo, a palavra surdez era mais enfocada pelos parâmetros da patologia médica do que por referências culturais e antropológicas dos sujeitos Surdos-Mudos. Isto talvez se deva, como diz David Wright, pelo fato de que o próprio surdo-mudo não escreve sobre a surdez: “não há muita coisa escrita por surdos sobre a surdez” (SACKS, 2002, p.17, apud WRIGHT, 1969, p.200-201).

Pelo fato de o sujeito surdo-mudo ter ficado muitas vezes “sem voz” diante de uma sociedade que busca na homogeneidade as respostas aos problemas cotidianos, busco aqui, através da minha experiência acima narrada, elevar o conceito de educação de sujeitos Surdos-Mudos a uma categoria visualmente reconhecida. Antes disso, quero, no segundo capítulo, contextualizar a educação dos sujeitos surdos-mudos até o presente momento, a fim mostrar as razões para a necessidade de uma nova proposta.

²³ Localizado no bairro de Piedade, na cidade do Rio de Janeiro (RJ)

²⁴ Sede matriz, localizado na Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ)

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS-MUDAS

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

A progressão da história até a presente data, com o ato punitivo do Congresso de Milão, que culminou no fechamento dos internatos e dos institutos e na criação de programas de política educacional nas escolas de Surdos-Mudos, modificou todo o panorama da educação e da pedagogia que concerne à área da surdez, ou seja, anulando a experiência visual.

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

2.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS-MUDAS NO CONTEXTO MUNDIAL

Dos registros encontrados sobre as diferentes pedagogias que nortearam a educação dos sujeitos surdos-mudos no decorrer da história, ressaltam-se em linhas gerais: as primeiras iniciativas de criação e sistematização de alfabeto manual que possibilitava a comunicação com as mãos, ensino da oralização e comunicação com as mãos, ensino de língua de sinais francesa,

sinais metódicos - método desenvolvido por de l'Épée, Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngüe.

2.1.1 ALFABETO MANUAL E COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS

A Pedagogia dos Surdos-Mudos é um tema já existente desde século XVI, como bem se pode verificar na citação:

“Ponce de Leon, bénédictin de San Salvador de Omã, près de Burgos em Espagne, se mit em demeure, em 1545, d’enseigner l’écriture à deux enfants d’une famille de Grands d’ Espagne, les Velasco; et sur sa lancée (peusqu’ils n’étaient, sans doute, pas tout à fait sourds) les fit parler à peu près correctement. **Le modèle pédagogique** (grifo meu) repris par Ponce était calqué sur la méthode classique d’épellation; sauf que les lettres étaient remplacées para des signes manuels” (SOURDS et CITOYENS. Le pouvoir des signes, 1989/1990, p. 22)²⁵

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

2.1.2 ENSINO DA ORALIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM AS MÃOS

Em 1620, Juan Pablo Bonet, que era secretário de um governador de uma cidade da Espanha (Castilla) e que tinha o segundo filho Surdo-Mudo, publicou o primeiro livro de instrução para educar os Surdos-Mudos, chamado de “*Reducción de las Letras. Arte para enseñar*

²⁵ Tradução livre: “Ponce de León, beneditino de San Salvador de Omã, próximo de Burgos na Espanha, se envolveu, em 1545, com o ensino da escrita para duas crianças de uma família de Grands da Espanha, os Velasco: e sua iniciativa (uma vez que não estavam, sem dúvida, totalmente Surdos-Mudos) os fez falar quase corretamente. O modelo pedagógico retomado por Ponce era baseado sobre o método clássico da interrogação: considerando que as letras eram substituídas pelos sinais manuais”

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

2.1.3 ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS FRANCESA

O modelo pedagógico construído pelas pessoas não-surdas-mudas, como forma de ensino e instrução, foi utilizado mesmo quando já existia o modelo pedagógico dos Surdos-Mudos criado pelo “Velho Homem Surdo-Mudo”, Etienne de Fay, primeiro professor a usar a língua de sinais como instrução. Como cito no trecho de um artigo que será publicado no livro Estudos Surdos, número 3 pela Editora Arara Azul; os trechos foram traduzidos em inglês para a língua portuguesa:

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

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

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

O Senhor d'Étavigny enviou seu filho ao Amiens para receber instrução junto com quatro ou cinco outros Mudos que estavam lá, e eles eram instruídos pelo “Velho Surdo Mudo”. Ele era muito habilidoso para explicar aos alunos por sinais. O jovem Etavigny passou sete ou oito anos na escola; ele aprendeu a perguntar as coisas por sinais que eram mais necessários para a vida.²⁶

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

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

2.1.4 SINAIS METÓDICOS - MÉTODO DESENVOLVIDO POR DE L' EPÉE

²⁶ Monsieur d'Étavigny sent his son to Amiens to be taught with four or five other Mutes who were there, and who were directed by an old Deaf Mute who was very skilled at explaining himself in signs. The young d'Étavigny spent seven or eight years in this school; he learned to ask with signs for the things which are the most necessary to life

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

Ele aparentemente não se submeteu profundamente à experiência da conversão durante esse encontro; em vez disso, a idéia de educar essas mulheres surdas veio a ele depois que a mãe das garotas pediu para que ele desse as suas filhas as instruções religiosas. (PADDEN p.28, 1988, apud LANE 1976, 1984)²⁷.

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

O fato de a instrução religiosa dada a essas pessoas exigir formas diferenciadas de comunicação, impôs ao abade a criação de sinais. Abbé De L'Épée não criou a língua de sinais, e sim um “*francês sinalizado*” (PADDEN 1988, LANE, 1999). Para aprender a instruir as duas garotas, dedicou-se a aprender com elas, partindo da gesticulação “*ofereceu o pão e obteve o sinal de COMER; água, e obteve o de BEBER; apontando para os objetos ao redor, ele aprendeu os nomes que elas aplicavam a cada um deles.*” (LANE, 1999, p.110)²⁸. Mas, na verdade, na época a língua de sinais francesa era considerada como Antiga Língua de Sinais Francesa - ALSF (WILCOX, 2005, p. 23) que era muito utilizada pela comunidade Surda-Muda francesa. O próprio Deslogues, no seu livro “*Observações de um Surdo-Mudo*” (apud WILCOX, 2005, p.22) defendia que as pessoas Surdas-Mudas possuíam, de fato, uma língua de sinais francesa e que se

²⁷ Tradução: He apparently did not undergo a profound conversion experience during this encounter; instead, the idea of educating deaf children came to him after the girls' mother had asked him to give her daughters religious instruction.

²⁸ Tradução: He offered them bread and obtained the sign for eat; water, and obtained that for drink; pointing to objects nearby, he learned the names they applied to each.

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

Nessa época foi criada uma escola, em 1755, sendo ela a primeira a obter auxílio público. Essa escola propiciou o treinamento de vários professores de Surdos-Mudos e esses, que viajaram pela Europa e Estados Unidos, criaram cerca de vinte e uma escolas para Surdos-Mudos (SACKS, 2000, p.31).

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

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

Isso mostra que, por trás de tudo, está o poder chamado de “corpo político” e que FOUCAULT (2007, p.27) descreve como um “conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles signos de saber”.

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

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

Positivo	Negativo
<ul style="list-style-type: none"> - Levar aos sujeitos Surdos-Mudos a despertarem o conhecimento da língua, escolarização e valorização como sujeito e sua língua de sinais; - Elevação do status social, possibilitando os sujeitos surdos mudos a exercer várias atividades profissionais e, conseqüentemente, a valorização pessoal e de identidade; - Produção “intelectual” o que era impossível para naquela época. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intolerância da língua de sinais natural da comunidade Surda-Muda francesa, apropriando os elementos para transformar em uma língua distorcida e fragmentada; - Briga de relação de poder dentro da instituição, o que impulsionou o esmorecimento da valorização da língua de sinais e da introdução do sistema de saúde na instituição.

Para anular o efeito negativo da repercussão, os sujeitos Surdos-Mudos, nas suas narrativas, promoveram, e ainda promovem, ações de reconhecimento ao Abbé De L’Epée como criador de uma escola e do posterior Instituto de Surdos-Mudos. Ele provou junto com os seus alunos que o sujeito Surdo-Mudo podia ser aceito na sociedade como qualquer outro cidadão e que a Língua de Sinais Francesa era uma língua rica e possível de ser ensinada em sua modalidade sistematizada por Abbé De l’Epée, denominada de Sinais Metódicos. Outro aspecto

importante a ser apontado é que a iniciativa do abade, tanto no que se refere à escolarização como na organização de sua proposta pedagógica, resultou no estabelecimento de um caráter público à educação dos Surdos-Mudos deixando, então, de acontecer em âmbito particular para poder ser direcionada com um caráter coletivo (e por isso, possibilitou a criação de várias escolas no mundo). Esse movimento possibilitou que fosse dado um passo enorme pelos sujeitos Surdos-Mudos no sentido de reivindicar a mesma condição de igualdade de qualquer outro ser humano. Todos os anos, o atual Instituto de Jovens Surdos de Paris festeja os feitos do abade.

Apesar da promoção de ensino aos Surdos-Mudos em várias escolas do mundo permanecia, ainda, a questão central da lingüística relacionada à Língua de Sinais e às propostas pedagógicas adotadas pelos professores. O problema era na questão dos Sinais Metódicos que estavam embaraçando em vez de solucionar o caso da educação dos sujeitos Surdos-Mudos. Havia confronto de interesse pessoal, profissional e de língua, pelo fato de os sujeitos Surdos-Mudos, carregados da experiência visual, estarem descontentes com a introdução de Sinais Metódicos ao longo anos. Eles desejavam mudar para adequar a pedagogia da educação dos Surdos-Mudos. Ferdinand Berthier, como professor, foi convidado para ser retirado do Instituto pelo Conselho de Administração, por insubordinação, e deflagrou uma “Guerra dos Surdos” contra a introdução do ensino da fala e rebaixamento dos professores Surdos-Mudos franceses como professores repetidores. (LE POUVOIR DES SIGNES, 1990, p.170). Isso mostra a nitidez da relação de poder, como diz FOUCAULT (2007), que começa com a introdução de novos métodos de controle para não modificar algo que é de interesse dos detentores do poder. A bagagem de conhecimento sobre a surdez associada à ausência de poder do Sr. Sicard (aluno do abade De L'Épée e depois professor de alunos Surdos-Mudos), que, segundo a literatura, era medroso e apagado publicamente, contribuiu para que questões cruciais referentes à educação dos Surdos-Mudos não se resolvessem a contento em sua época. Pela exposição do comportamento assustador:

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

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

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

Há na história registros como os da atuação de Itard que se constituíram em empecilho para a construção de uma pedagogia surda. O Dr. Itard, médico e residente no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, aproveitou a ingenuidade de Sicard, para promover a apresentação do “*Victor, o Menino Selvagem de Aveyron*” (SACKS, 2002, p.23) comparando o menino selvagem com as pessoas surdas-mudas pelo fato de “não falarem”, rotulando os Surdos-Mudos não instruídos, como selvagens.

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

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

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

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

Nos Estados Unidos, Laurent Clerc, Surdo-Mudo e professor que foi também aluno do professor Surdo-Mudo Massieu e, juntamente com Thomas Gallaudet, foi fundador do Asylum for the Deaf, (SACKS, 2002) em Hartford, escreveu, em 1817, a respeito da dificuldade de introduzir ou dialetizar a língua de sinais americana com a língua inglesa:

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

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

a) **Lingüística** - O grupo lingüístico prova cientificamente que as estruturas da língua, tanto como na língua de sinais como na língua oral, são opostas e que a sua dialetização não era a solução definitiva. STOKOE (1960, 1976) provou que a língua de sinais é uma língua natural; utilizada pela comunidade Surda-Muda e possui todas as estruturas distintas de qualquer língua oral. No século XIX, esse conhecimento não era publicado e nem existia o campo de lingüística que provasse a língua de sinais como qualquer língua oral. Apenas Diderot por possuir surdez adquirida quando era jovem, provou categoricamente que a língua de sinais era língua natural da comunidade Surda-Muda francesa. O livro escrito por ele “*Carta sobre os Surdos-Mudos para uso dos que ouvem e falam*” endereçado ao Abade Charles Batteux, professor de

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

retórica e de filosofia, foi ignorado (DIDEROT, 1993), igualmente assim como o professor Surdo-Mudo Ferdinand Berthier (LANE, 1999, p.73) fez ao publicar o livro dele.

b) Intolerância lingüística – os leigos, os cientistas, os pesquisadores, os educadores quando deparam com outra língua distinta da deles, passam a ter o sentimento em comum: a superioridade da língua. Se a outra língua não compartilha estruturalmente e em consonância com a língua portuguesa, a outra língua passa a ser desprezada e submetida como “estrutura pobre” e “inferior”, como no caso da língua de sinais. Está clara a visão crítica de LANE (1999, p.108): “*Até que ponto ele será induzido ao erro de forma ainda mais grave, por isso, quando a língua estrangeira (no caso da língua de sinais, sugestão minha) tem outro modo e forma – visual-gestual em vez de oral – auditiva?*”

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

Roch-Ambroise-Cucurron Sicard, foi substituto do Abbé l'Epée por ocasião da morte do mesmo. Como gramático, escreveu o livro: “*Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*”. Foi bom diretor e já tinha sido preso por não ser simpatizante do rei Luiz XVI. Massieu assumiu o lugar dele por certo tempo e, junto com Laurent Clerc, fez uma petição à corte francesa que conseguiu libertar Sicard da prisão que estava ameaçado de morte por enforcamento. Foi seguidor da metodologia de ensino do Abbé De l'Epée, mas era inseguro no tocante a gramática como método de instrução aos Surdos-Mudos. Ele escreveu: “Todos nós conhecemos o tipo de sentença usada pelas tribos de Negros, mas aquelas usadas pelos surdos e mudos estão ainda mais fechada pela natureza, são ainda mais primitivas³² (LANE, 1999, p.111)”.

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

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

Para poder sustentar política e financeiramente a instituição e com o intuito de preservar a elevação de *status* e reconhecimento do potencial dos sujeitos Surdos-Mudos na educação de Surdos-Mudos, convidaram várias autoridades para assistir às aulas ministradas aos alunos. Passaram vários reis, como Rei Luis XIV, Luis XV e Luis XVI; imperadores, como Imperador José II, Rainha Maria Antonieta e Imperador Napoleão; embaixadores, como embaixador da Rússia e muitos outros. Todos saíram impressionados, mas no fundo, todos ainda não acreditavam na capacidade dos sujeitos Surdos-Mudos por uma questão que os incomodava: o de “não ouvir”. A concepção iluminista, que assolava o império francês, tinha uma mente só: a teoria de Aristóteles e de Sócrates como documento comprobatório de que os sujeitos Surdos-Mudos continuavam sendo incapazes. A metodologia foi desacreditada pela medicina e pela filosofia.

Como diz LANE (1993):

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

Condillac, filósofo, amigo de Diderot, segundo Lane, estava incluído no grupo e quando compareceu às aulas, encantou-se com a metodologia aplicada pelo Abbé De l'Épée. A conversão dele se deu pelo fato de ter ficado encantado e deslumbrado com a rapidez com que os Surdos-Mudos aprendiam a ler, escrever, analisar e responder ao professor. De fato, a exposição das crianças Surdas-Mudas, no contexto visual e o contato com a antiga língua de sinais francesa nos dormitórios (em escolas internatos da época), propiciou o “letramento visual” e seus significados sem grande dificuldade. O contato visual por meio de sinais propiciou a aquisição dupla de duas línguas distintas: língua de sinais e língua francesa. Como diz Condillac (SACKS, 2000, apud

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

LANE 1984b, p.195): “*é mais vantajosa do que os sons falados por nossas governantas e preceptores*” por causa da exposição visual: uso da língua de sinais que é da modalidade gesto-visual diferentemente da modalidade escrita. Mas, mesmo assim, não levou muito à frente o engajamento da valorização da língua de sinais.

Mais tarde a língua de sinais francesa e sua cultura foram violadas e negadas pela homogeneidade do positivismo iluminista, desde que foi anunciado o modelo da filosofia oralista que obrigou a neutralidade e desaparecimento da cultura e sua língua de sinais pelo Congresso de Milão, em 1880.

2.1.5 ORALISMO

Quanto ao oralismo, foram encontrados pouquíssimos documentos que comprovassem a introdução da fala junto com alfabeto manual realizado pelo beneditino Pedro Ponce de León. Nos documentos pesquisados no INES e na internet, encontrei alguns relatos, mas não apresentavam detalhes das técnicas e procedimentos adotados ou de como se desenvolveram os filhos nobres da época. Os documentos apresentavam trechos de quem foi o idealizador do alfabeto manual. Tem alguns autores, como PICO DE PONCE (1981, apud COSTA, 1994, p.15) que escreveu que “*historicamente, a forma de ensinar palavras utilizando a visão para observar a mobilidade do rosto na ocasião de suas emissões. O que veio a ser conhecido como o método oral*”. Essa é uma das concepções, mas não diz muito. Isso carece de pesquisas mais aprofundadas.

Depois de Ponce de Leon, veio o Juan Pablo Bonnet, com a publicação do livro: “*Reduction de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*”, cuja metodologia já foi relacionada nas páginas anteriores.

Jacob Rodrigues Pereira começou a usar a metodologia de Bonnet para poder ensinar a sua irmã que era Surda-Muda (COSTA, 1994, p.16) e com o sucesso dela, começou a aplicar a outras crianças Surdas-Mudas em caráter individual. A partir de então fundamentou-se na oralização.

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

A prática do Oralismo e sua ascensão se deve a Graham Bell, que nasceu na Escócia, filho de mãe Surda-Muda e de pai que era professor de “elocução” que consistia em ensinar articulação de palavras e de ler o que as outras pessoas dizem pelo movimento dos lábios. Casado com uma Surda-Muda, foi professor de “elocução”, mas se interessou mais pela tecnologia acústica com o objetivo de devolver a audição para sua mãe.

Foi defensor ferrenho da filosofia oralista e foi inventor de vários aparelhos como o photophone, que é um aparelho que transmite um som no feixe de luz. Com isso, Graham Bell, diante da situação do oralismo nas terras norte-americanas, aproveitou a promoção de resoluções radicais:

- a) Proibição de casamento entre Surdos-Mudos, na concepção eugênica;
- b) Destituição dos institutos (asilos e dormitórios) como um dos repositórios da língua de sinais;
- c) A superioridade da oralização como um método viável da socialização dos Surdos-Mudos na sociedade dos ouvintes.

O nome Graham Bell é uma das referências mais rejeitadas pela comunidade Surda-Muda norte americana.

2.1.6 NOVO ORALISMO

A metodologia do Novo Oralismo é utilizada, em conjunto: a dactilologia, amplificação sonora, leitura labial e fonoarticulação. Essa metodologia é aplicada nos países da Rússia, Cuba e em Rochester (Estados Unidos).

2.1.7 COMUNICAÇÃO TOTAL

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

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

2.1.8 BILINGÜISMO

Com a introdução dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos e dos Estudos Lingüísticos e dos eventos realizados nos estados do Brasil, surgiu a nova proposta educacional mais ou menos viável, pois a questão lingüística ainda permeia a discussão: o bilingüismo carece, ainda, de muito mais pesquisas sobre a língua de sinais e poucos profissionais envolvem a questão lingüística.

A educação bilíngüe consiste em dar habilidade aos sujeitos Surdos-Mudos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra. Atualmente, não temos proposta bilíngüe. Algumas escolas estão utilizando a proposta bilíngüe mesclando com outros métodos, como comunicação total e utilização de Intérprete de Língua de Sinais Brasileira nas salas de aula. Mas ainda não são os fatores importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças Surdas-Mudas, por dois motivos: a língua de sinais é distinta da língua portuguesa e deve ser ensinada separadamente; e segundo, os Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira são como uma “caixa preta” onde só repassa as informações do emissor e do receptor.

Há provas científicas, porém poucas, que a educação bilíngüe proporciona mais habilidades para percepções mentais, cognitivas e visuais além de fornecer mais capacidade para analisar os conceitos de modo subjetivo e objetivo às informações recebidas.

Com a introdução de novos espaços para pesquisadores Surdos-Mudos, a proposta bilíngüe vai caminhando aos poucos até chegar a uma resposta adequada para a educação e, em

consequência, o novo parâmetro da pedagogia visual dos Surdos-Mudos. Infelizmente, as pesquisas se desenvolvem lentamente.

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

Com a repercussão do Pereire, português de nascimento, na introdução da metodologia da fala nas redondezas de Paris, em 1747, e da metodologia alemã, do professor Heinicke, muitos outros opositores da língua de sinais se levantaram até a abolição da língua de sinais no Congresso de Milão, em 1880. Antes do Congresso de Milão, LANE (apud SACKS, 2002) calculou que “em 1869 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e que 41% desses professores nos Estados Unidos, eles próprios surdos”. E com o declínio, “a proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (SACKS, 2002, p. 41).

O declínio da língua de sinais modificou o quadro da educação dos Surdos-Mudos. Naquela época os Surdos-Mudos usavam a língua de sinais como os ouvintes usam a fala. Os resultados escolares eram bons para a educação geral, mas uma pesquisa realizada na Gallaudet, em 1972 (SACKS, 2002), afirma que os Surdos-Mudos são analfabetos funcionais. O nível da leitura dos Surdos-Mudos de 18 anos, formados no curso secundário, se parecia com o nível de quarto ano primário. O mesmo acontece com o resultado semelhante na Inglaterra, realizado pelo CONRAD (1979). Aqui no Brasil, aconteceu o mesmo caso, depois do Congresso de Milão, de 1880 e suas resoluções aprovadas e enviadas aos governos dos países do mundo. O INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Brasil, em 1896, enviou o funcionário e professor, A. J. de Moura e Silva para conhecer a instituição. Avaliando as resoluções e decisões do Congresso

de Milão, ele escreveu um relatório ao governo brasileiro dizendo que o método oral puro (oralismo) não servia para todos os Surdos-Mudos brasileiros.

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

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

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

2.2. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS-MUDAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

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

Depois da criação do primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, passou-se à criação de institutos para cegos para ampará-los e formá-los como cidadãos. Os institutos para Surdos-

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

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

Em 1957, o governo federal assumiu a educação especial, transformando-o em um órgão especial e a partir de então, implantou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, objetivando a educação dos “excepcionais”³⁴ no sistema geral de ensino, tanto nas escolas públicas como nas associações não governamentais. Um dos artigos da lei incluía a “integração” das pessoas portadoras de deficiência na comunidade, assegurando-as o direito de receber educação. Na década de 70, os estados do Brasil passaram a incluir os tratamentos especiais nas escolas.

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

Nos anos de 1861, com a saída do primeiro diretor Surdo-Mudo, Eduard Huet, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, o Instituto passou várias fases, com os regimentos alterados, revogando vários decretos até a década de 50. Na gestão do governo Getúlio Vargas, impulsionou o Instituto Nacional de Surdos Mudos a implantar o primeiro Curso Normal, em 1951, na formação de professores para Surdos-Mudos, com três anos de duração, por meio de orientação

³⁴ A palavra era denominada para todas as pessoas portadoras de deficiência.

pedagógico-emendativa. Em 1957, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passou a denominar de Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela Lei 3.198 de 6 de julho de 1957, pelo fato

de que o surdo é mudo, via de regra, porque não tendo ouvido nunca a voz humana, não pode imitá-la falando; e por outro lado a certeza de que o surdo é passível de receber a mesma educação, embora por processos diferentes, dos que fale e ouça [sic]³⁵ (DÓRIA, 1956)

Para ampliar a ação da educação e fornecimentos de professores especializados para as classes, foram firmados convênios com os estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Espírito Santo e São Paulo. Em cada ano formavam-se vários professores que eram distribuídos a cada estado mediante convênio. Ao mesmo tempo, foi criado o primeiro livro técnico chamado de “Introdução à Didática da Fala” e entrou em funcionamento o Centro de Logopedia destinado à assistência às crianças Surdas-Mudas que possuíam problema fonatórios.

Seguindo a metodologia e filosofia oralista, foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês, em 1970, foi oferecido um Curso de Especialização, atualmente, denominado de Cursos de Estudos Adicionais, aos professores de diversos estados do Brasil para trabalhar na área da surdez, em 1980. Em 1993, pelo ato ministerial, o INES passou a ser um centro nacional de referência na área da surdez.

Na década de 1880 até 1990, o turno era integral em regime de internato (para quem morava em lugares de grande distância), o sujeito Surdo-Mudo estudava em um turno e no outro turno ficava para receber reforço escolar, atendimento fonoaudiológico e outras atividades extracurriculares, como curso de bordado, de marcenaria, de cozinha, de pintura e outros ofícios como aprendiz.

Os tipos de métodos definidos por COSTA (1994), esclarece sobre a prática educacional e sobre a metodologia mais conhecida e que ainda são utilizadas nas classes especiais, nas classes mistas ou nas classes de integração, em algumas escolas atuais. Os dados reconhecidos são as sinopses das diversas orientações³⁶ e técnicas, conforme a proposta curricular para deficientes

³⁵ Relatório anexado a carta da Professora Ana Rimoli Dória

³⁶ Na citação da COSTA (1994) esclarece que a utilização da palavra Método deve ser entendida como orientação.

auditivos do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Estas são divididas em 2 categorias:

1) Métodos unissensoriais – são os aspectos básicos do oralismo, como leitura dos lábios, fonoarticulação e treinamento auditivo. Utilizam-se apenas de um canal ou de uma informação sensorial. São eles:

a) Leitura Labial – é uma leitura que consiste em adquirir as habilidades para captar as palavras oralmente por meio de decodificação dos movimentos labiais e das articulações do emissor;

b) Fonoarticulação – também pode ser chamada de mecânica da fala. Igualmente chamado pela comunidade surda-muda de “fala de papagaio”. Envolve na leitura labial, movimento, articulação da fala e por sua vez, envolve o som e o ritmo. Treina-se bastante para articular todos os fonemas, com os exercícios de respiração, inspiração, expiração, relaxamento e movimentação de língua, mandíbula, palato, lábios e bochechas;

c) Treinamento auditivo – Consiste em treinar a estimulação sonora com a exposição de ruídos e sons ambientais. Implica a exploração máxima dos resíduos auditivos. Buscava-se identificar, discriminar, associar, reproduzir e localizar a duração, frequência, intensidade e ritmo diferentes e dos sons da fala;

d) Método Tadoma – consiste em usar as informações táteis (percepção de vibrações) para surdo-cego e também em alguns casos para sujeitos Surdos-Mudos;

e) Método Pollack – objetiva-se aumentar o número de possibilidades na utilização de canal auditivo para que possa armazenar os estímulos sonoros com as informações adequadas. Preocupa-se em desenvolver a atenção perceptual sobre os estímulos visuais.

2) Método multissensorial – Utilizam-se informações sensoriais com os dois órgãos dos sentidos (visuais/auditivas, visuais/táteis, auditivas/táteis) na educação dos Surdos-Mudos utilizam-se várias alternativas, como pistas visuais e tátil (via auditiva óssea), que são:

a) Método Sander – procede o treinamento auditivo associando com as informações visuais;

b) Método Guberina – procede o treinamento dos movimentos ginástico-rítmicos no ensino da articulação de fonemas, composta de fones de ouvido, amplificadores com filtros e vibradores (para exploração das vias auditivas aérea e óssea);

c) Método Verbatonal – favorece a entonação e a pausa na emissão das frases;

d) Método Perdoncini – dá ênfase à reeducação educativa. Trabalha-se com um analisador cinético composto de microfone unido a um analisador acústico. Quando o som é emitido de modo reduzido, acende-se uma lâmpada verde. Ao contrário, acende-se uma luz roxa. Tem a finalidade de os Surdos-Mudos aprenderem a discriminar a acentuação das palavras.

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

Atualmente, de acordo com o relatório da sinopse estatística da Educação Básica, o censo escolar de 2006 da FINEP³⁷, a educação especial do Brasil, como um todo, conta com cerca de:

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

Isso inclui os sujeitos Surdos-Mudos como alunos portadores de necessidade educacional, conforme a nomenclatura do governo federal.

³⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Do censo 2000 do IBGE³⁸ que denomina os sujeitos Surdos-Mudos como “incapaz com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir” com as seguintes tabelas abaixo relacionadas:

1) População residente, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade – Brasil

Na cidade urbana	Na cidade rural	Total
4 609 771	1 125 328	5 735 099

2) População residente, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade – Brasil

Grupos de Idade	
0 a 14 anos	406 588
15 a 64 anos	3 240 263
65 a 80 anos	2 088 247

Sexo	
Mulher	2 716 881
Homem	3 018 218

3) População residente, segundo a cor ou raça – Brasil

Branca	3 085 440
Preta	404 951
Amarela	29 958
Parda	2 152 032
Indígena	30 907
Sem declaração	31 811
Total	5 735 099

³⁸ No site disponível

(http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf, postado em 5 de fevereiro de 2008)

Nas duas tabelas abaixo relacionadas não há especificação dos sujeitos Surdos-Mudos. Classificaram estes como pessoas portadoras de deficiência.

1) Pessoas de 5 anos ou mais de idade, portadoras de deficiência, por alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil

deficiências investigadas	alfabetizadas
24 229 726	17 423 580

3) População residente, portadora de deficiência, por frequência da creche ou escola, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil

deficiências investigadas	frequenciam creche ou escolas
24 600 256	3 202 840

Na região Sul do Brasil³⁹:

População total	25.110.348
População com deficiência	3.595.028
População de 0 a 17 anos com deficiência	334.390
0 a 4 anos	45.481
5 a 9 anos	86.973
10 a 14 anos	123.173
15 a 17 anos	78.763
18 a 24 anos	202.320

do Estado de Santa Catarina

³⁹ Censo Demográfico/IBGE/2000. No site disponível (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/sul.txt>, postado em fevereiro de 2008)

População total	5.357.864
População com deficiência	761.564
População de 0 a 17 anos com deficiência	74.898
0 a 4 anos	9.870
5 a 9 anos	19.595
10 a 14 anos	27.616
15 a 17 anos	17.817
18 a 24 anos	46.363

Disponibiliza também a evolução de matrículas na Educação Especial no Estado de Santa Catarina de 2002 a 2006⁴⁰

Crescimento de 14% das matrículas em escolas e classes especiais entre 2002 e 2006
Crescimento de 55,4% das matrículas em escolas comuns (inclusão) entre 2002 e 2006

Enumera as condições de Informática e acessibilidades:

a) Condições de Informática nas 2.112 escolas do Estado de Santa Catarina com alunos na educação especial em classes comuns (inclusão) em 2006

Escolas com Computadores: 87,5%
Escolas com Laboratórios de Informática: 39,4%
Escolas com Acesso à Internet: 54,1%

b) Condições de Informática nas 2801 Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais do Estado de Santa Catarina com matrículas da educação especial em 2006

⁴⁰ Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Escolas com Computadores: 98,6%
Escolas com Laboratórios de Informática: 35%
Escolas com Acesso à Internet: 79,3%

b) Acessibilidade nas Escolas Públicas do Estado de Santa Catarina com Educação Básica em 2006

Escolas Públicas com Educação Básica: 5.592 (100%)
Escolas Públicas com Sanitários Adequados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais: 566 (10,12%)
Escolas Públicas com Dependências e Vias Adequadas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais: 382 (6,83%)

Formação e Distribuição dos Professores:

a) Formação dos 2.924 Professores do Estado de Santa Catarina na Educação Especial em 2006

Com Ensino Fundamental: 9 (0,30%)
Com Ensino Médio: 683 (23,3%)
Com Ensino Superior: 2.232 (76,3%)

b) Distribuição dos 1.227 Professores do Estado de Santa Catarina com Curso, de no mínimo 40h, para atender alunos com N.E.E em 2006

Creche: 144
Pré-Escola: 247
Ensino Fundamental: 640
Ensino Médio: 89
Educação de Jovens e Adultos: 106
Educação Profissional: 1

No que se refere à escolarização no Brasil, segundo o censo do MEC⁴¹, houve o crescimento de matrículas das pessoas Surdas Mudas nas escolas públicas de 2005 a 2006:

Deficiência Auditiva ⁴² : 19.646 em 2005 e 21.439 em 2006 - crescimento de 9%
Surdez ⁴³ : 46.668 em 2005 e 47.981 em 2006 - crescimento de 2,8%

Evolução de Matrículas de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior de 2003 a 2005, com crescimento de 265% entre 2003 e 2005:

Deficiência Auditiva

em 2003	665
em 2004	974
em 2005	2.428

Distribuição de Matrículas na Educação Especial por tipo de necessidade educacional especial e tipo de atendimento em 2006:

- Deficiência Auditiva:

em escolas regulares/classes comuns	14.614 (68,2%)
em escolas e classes especiais	6.825 (31,8%)
Total	21.439 matrículas

- Surdez:

em escolas regulares/classes comuns	21.231 (44,3%)
em escolas e classes especiais	26.750 (55,7%)
Total	47.981 matrículas

Na distribuição de Escolas com Educação Especial por tipo de atendimento em 2006 sem especificar os sujeitos surdos mudos:

⁴¹ (disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>, postado em fevereiro de 2008.

⁴² O governo brasileiro até a presente data não especificou a terminologia.

⁴³ Item ao exemplo mencionado acima

Escolas Exclusivamente Especializadas	2.724
Escolas com Classes Especiais	4.325
Escolas Comuns com apoio pedagógico especializado	17.469
Escolas Comuns sem apoio pedagógico especializado	38.006
Observação: a mesma escola pode ter dois ou mais tipos de atendimento	

Portanto, é interessante notar que o Brasil possui, enquanto estimativa, (porque oficialmente esses dados são apresentados de acordo com a metodologia de coleta do IBGE e do MEC/INPE) existem cerca de 66.314 de sujeitos Surdos-Mudos (de 2005 a 2006) independentemente da etiologia da doença que provoca surdez. E ainda mais a terminologia elaborada pelo censo do IBGE, rotulando o sujeito Surdo-Mudo como “incapaz com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir”. Como especificar e classificar os sujeitos Surdos-Mudos? Pela patologia da surdez? Ou por resíduo da audição? Ou pela ausência da fala? O que norteia essa concepção é de que o sujeito Surdo-Mudo é incapaz de ouvir ou não dá a importância a outra alternativa da comunicação que eles têm (por gestos, sinais domésticos, sinais caseiros e até a sua língua de sinais, propriamente dita). É importante salientar que, com a nomenclatura na área da Surdez feita por SASSAKI (2005)⁴⁴ além destas estatísticas “*também existem pessoas surdas ou com deficiência auditiva que são indiferentes quanto a serem consideradas surdas ou deficientes auditivas*” e “*a origem dessa diversidade de preferências está no grau da audição afetada.*”

Com estes números apresentados pelo MEC, é bem provável de que cada sujeito Surdo-Mudo possua múltiplas identidades como afirma Perlin (1998), quando apresenta as categorias de identidades dos sujeitos Surdos-Mudos:

a) Identidade Surda – são aqueles que são sinalizantes e alguns são engajados na política e movimento social. Utilizam muitas formas de usar a comunicação visual, como

⁴⁴ Disponível no site: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&canal=opinioao>, datado de novembro de 2007

classificadores, piadas, fatos heroicos, etc. São sinalizantes por aquisição com os surdos adultos e ou são filhos de pais Surdos-Mudos. Possuem um espaço cultural, têm consciência surda e usa alternativas comunicativas e visuais, como internet, aparelhos visuais e de contato. Uma minoria é bilíngüe, especialmente, filhos de pais Surdos-Mudos e de outros, por contato deste pequeno;

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

c) Identidade Surda de transição – são os requisitos dos sujeitos Surdos-Mudos com identidade incompleta ou flutuante que ao mudarem da identidade hegemônica dos ouvintes para a hegemônica dos surdos mudos. São “os dois corpos colados” ou “emocionalmente conflitante” por causa da transição que exige uma longa adaptação. Como escreve o roteirista CHARLIE KAUFMAN⁴⁵ que a adaptação é “um processo profundo e temos de descobrir como sobreviver no mundo”. Os requisitos básicos são como: vergonha de assumir como pessoa surda, conflito emocional, choque cultural e da desconfiança, de não aceitação e desconhecimento da língua de sinais;

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

e) Identidade Surda Flutuante - são aqueles que não se manifestam emocionalmente enquanto sujeitos Surdos-Mudos. Pensam como não-surdos-mudos, tem vergonha de conviver

⁴⁵ Do filme: “Adaptação”, de 2003

com a comunidade Surda-Muda. Têm dificuldade de conviver com a comunidade não-surda-muda devido a sua comunicação tão fragmentada. São mais solitários.

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

Até que ponto os coletores e a metodologia aplicada pelo IBGE e pelo INPE do MEC podem categorizar a identidade e a comunicação dos sujeitos Surdos-Mudos se não os conhecem? Os coletores são pessoas pagas e desprovidas de conhecimento acerca da pessoa portadora de deficiência e, mais ainda, sobre a comunicação dos sujeitos Surdos-Mudos.

Se adotassem uma metodologia e um conhecimento adequado, acredito que poderiam encontrar um número muito maior que os oferecidos pelo IBGE e pelo INPE/MEC. Com os dados coletados corretamente, refletindo a realidade, acreditamos que a pedagogia da educação dos sujeitos Surdos-Mudos possa dar um salto e tentará suprir as suas necessidades educacionais e sociais a fim de transformá-los em cidadãos brasileiros.

2.3 A VISUALIDADE DOS SURDOS-MUDOS: OS MOVIMENTOS DOS SURDOS-MUDOS E SUAS REPERCUSSÕES

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

Antes da criação do primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, conferido e constituído pela Constituição Francesa, após a Revolução Francesa, criou-se uma nova política: a República Francesa. Antes de l'Épée criar os “*sinais metódicos*” (MOURA, 2000), o povo e comunidade Surda-Muda francesa já existiam nos arredores de Paris. Como segue o pequeno trecho do meu artigo a ser publicado no livro Estudos Surdos, número 3, da Arara Azul, a respeito da presença dos Surdos-Mudos:

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

Esse livro foi publicado antes da criação da primeira escola de Surdos-Mudos em Paris, portanto, ele nos informa de que havia Surdos-Mudos nas redondezas de Paris, narrada na descrição de uma partida de xadrez com um Mudo como um ser capaz de ter pensamento lógico:

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

Diderot também criticava a posição do Abade Deschamps que era contra o uso gestual dos Surdos-Mudos na educação. Deslogues defendia a Antiga Língua de Sinais Francesa – ALSF, cuja estrutura e língua foram mescladas pela língua oral francesa, dando um novo sinal dialético (LANE, 1999, p. 110) que é a Língua de Sinais Francesa. Essa língua era desconhecida pela maioria da Comunidade Surda-Muda que também desconhecia o uso da língua francesa, falada ou escrita.

É de supor que com a mesclagem da Antiga Língua de Sinais Francesa com a Língua Francesa tenha apagado alguns vestígios da estrutura gramatical da Antiga Língua de Sinais Francesa como apoderamento de sinais, como explica o Chamberlin, 1977, Pease, 2002, Adams, 1995, Fosshaug, 2004, Jankowski, 1997, e Charlton, 1998 e De Clerck, 2005, ou de

agrupamento⁴⁶ dos sinalizantes franceses na época francesa. O apoderamento de sinais é aquele que quando a comunidade Surda-Muda, com as informações culturais, políticas, educacionais, visuais e outros contextos nacionais da língua de sinais repassadas pelos professores ou dirigentes ou pessoas Surdas-Mudas, passam a criar, adquirir e articular os seus poderes.

Um dos motivos que Deslogues levou a defender a volta da Antiga Língua de Sinais Francesa como língua original da própria comunidade Surda-Muda foi o fato de ele mesmo ter perdido a audição, de ouvinte mais tarde ficou surdo, devido a uma enfermidade. Escreve o trecho Olijedo disponível no *World Wide Web*, no endereço www.cultura-sorda.com:

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

A posição de Deslogues mostra claramente que o uso gramatical da Antiga Língua de Sinais Francesa era utilizado na comunidade Surda-Muda no seu processo discursivo, retórico, político, econômico, moral e ética. Era utilizada como língua no processo lingüístico para comunicação. O ingresso na escola francesa era feito por posição política e concepção homogênea e monolíngüe, no entanto, ao ingressar à escola, os Surdos-Mudos já haviam adquirido a sua primeira língua, no seio da comunidade Surda-Muda. Isso os ajudava no êxito de aquisição da segunda língua, que é a Língua Francesa, e sua modalidade escrita. Tudo isso graças

⁴⁶ As pessoas, coletivamente, em uma da situação. Mesmo que os participantes de um agrupamento pareçam estar divididos, calados e distantes, ou somente momentaneamente presentes, há regras culturais que regem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes.

à visualidade. É de supor, que o Abade l'Épée tenha ficado extasiado ao fazer uma apresentação ao rei Luis XVI, do Império Francês, mostrando que os Surdos-Mudos Franceses dominavam latim, francês, e outras disciplinas. O Abade l'Épée esqueceu ou desconheceu o processo lingüístico devido a facilidade de instruir os Surdos-Mudos como produto industrial. Ele ignorou que os Surdos-Mudos já adquiriram a primeira língua que fora construída com o contato permanente e construtivo dos professores Surdos-Mudos. Essa base primordial da língua foi passada no contato com os professores Surdos-Mudos que tinham se formado na mesma instituição. O Rei Francês, por ingenuidade ou por desconhecimento da outra língua diferente do francês, passou a elogiar o desempenho dos alunos Surdos-Mudos. A aquisição da primeira língua de sinais francesa foi facilitada pelo ambiente lingüístico do povo e da comunidade Surda-Muda e depois da língua francesa, como língua nacional para ler e escrever, na modalidade escrita e visual.

Com a morte do Abade Sicard em 1822, sucessor de l'Épée, e da crise administrativa do Instituto de Paris e da evidência da publicação dos livros da introdução de ensino da fala por meio da foniatria ordinária dos professores, houve o afastamento dos professores Surdos-Mudos na grade curricular. Nesse ponto de partida, surgiu uma revolução dos Surdos-Mudos franceses contra a metodologia de ensino da “fala”. Ferdinand Berthier, Surdo-Mudo, professor, preocupado com o fracasso e imposição da língua nacional como primeira língua e do crescimento da erradicação da surdez por meio de métodos cirúrgicos que não deram resultados, foi um dos precursores da criação das Associações de Surdos do mundo, utilizando o famoso “banquete” em homenagem ao aniversário do l'Épée que repercutiu em toda a sociedade francesa. Eram convidados alguns pintores, poetas, escritores e muitos outros que passaram a mudar os seus “olhares” sobre os Surdos-Mudos. O segundo aniversário de centenário de Abade l'Épée, também foi celebrado pelos representantes Surdos-Mudos da Inglaterra, Irlanda, Escócia, França, Alemanha, Áustria, Suécia, Itália, Normândia, Espanha, Suíça, América do Norte e Turquia, em 1912. (HOLYCROSS, 1913, p.6)

A colonização do Surdo-Mudo teve um efeito positivo: a organização dos Surdos-Mudos e a criação de associações pelos países afora, tendo como intuito a preservação da língua de sinais, identidade e cultura. O discurso do banquete não desmoronou, pelo contrário, o discurso visual que marcou a época francesa passou para vários países. No entanto, essa revolução

realizada pelos estudantes passou despercebida e não foi anunciada pelos jornais da época. Da mesma forma, Surdos-Mudos do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, em 1942, protestaram jogando as camas fora, consumindo-as pelo fogo, chamando atenção do governo federal. Eles denunciavam a intolerância do diretor e reclamavam da alimentação mal servida; também, nos Estados Unidos, o famoso “Deaf President Now” foi uma articulação de quatro estudantes Surdos-Mudos, da University Gallaudet – Washington, em 1988. Sua reivindicação era para colocar um Surdo-Mudo como Presidente; outro fato, foi o golpe de marreta em cima do aparelho auditivo pelo Surdo-Mudo Francês, Jean-François Mercurio, na Conferência Internacional sobre Língua de Sinais, em julho de 1990; outro ato foi firmado pelo documento elaborado pela comunidade Surda-Muda: “A Educação que Nós Surdos Queremos” no pré-congresso que antecipou o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999; e recentemente, em setembro de 2007, assisti e me surpreendi à manifestação dos estudantes Surdos-Mudos do CEFET – São José, de Santa Catarina. Ocorreu no Seminário “Bilingüismo na Educação de Surdos”, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), em que os Surdos-Mudos exigiram a urgente criação de uma Pedagogia dos Surdos-Mudos como ensino de instrução e a Língua Portuguesa como disciplina de língua estrangeira. Essas manifestações partiram da necessidade premente de respeitar o território que foi usurpado pelo poder dos “ouvintistas”. Nota-se que o crescente número de professores Surdos-Mudos contratados e professores Surdos-Mudos concursados no Estado de Santa Catarina, facilitaram a criação de um sistema de apoderamento de sinais.

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

2.3.1 ALGUMAS MUDANÇAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS-MUDOS NO BRASIL

Em todos os acontecimentos históricos que provocaram sucesso e fracasso na área educacional, nota-se que a língua de sinais com seus direitos, *status*, reconhecimento de luta no campo político e movimentos sociais que aconteceram nos últimos anos, pelos seus “sinais”, continua prevalecendo e atingindo a camada populacional em geral, principalmente, na escolarização dos Surdos-Mudos.

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

Outro avanço refere-se à criação das 19 escolas de surdos no Rio Grande do Sul, 12, no Paraná e aqui em Florianópolis, apesar de existirem 8 pólos que possuem educação inclusiva, mas o que chamou atenção foi a mudança significativa e importante no campo da educação de Santa Catarina, onde o oralismo exerce e ainda exerce forte influência. A mudança, de acordo com os dados contidos na dissertação do Professor Vilmar Silva, atualmente estudante de doutorado em educação. Ele relata que o CEFET⁴⁷, no começo criou um projeto chamado de “Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem” que direcionava o instrumento para os Surdos-Mudos adquirirem a língua oral, por meio de terapia de oralização. Naquela data, existiam poucos Surdos-Mudos na época, cerca de 2 a 3 alunos oralizados que podiam freqüentar as aulas. Houve um crescimento do número dos alunos interessados em ingressar no CEFET para aprender alguns ofícios com o intuito de se formar e trabalhar no

⁴⁷ Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade São José

mercado de trabalho. Devido a essa procura, identificaram que a maioria não era oralizada e, por isso, foi modificado o projeto para “Pré-Técnico Especial” e mais tarde, “Educação Profissional Nível Básico”, que é um processo muito importante porque reconheceu a capacidade dos Surdos-Mudos de exercer os deveres e ofícios por meio de língua de sinais. Como cita o SILVA:

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

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

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

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

Igualmente, fruto de uma iniciativa pioneira, a criação do curso de Letras, habilitação em Libras, modalidade a distância que conta com 9 pólos espalhados pelo país e que, atualmente, está formando 500 alunos, licenciatura – habilitando-os a serem professores para ensinar a primeira língua de sinais brasileira de sinais. Desses 500 alunos, 447 são Surdos-Mudos e 53 são não-surdos-mudos, ambos bilíngües (usuários da língua de sinais e do português). Esse projeto de pesquisa em língua brasileira de sinais e de desenvolvimento cognitivo da criança Surda-Muda é financiado pelo CNPQ e tem como Coordenadora a professora Ronice Muller de Quadros. Um novo edital abrirá novo concurso vestibular, oferecendo novas vagas para a segunda turma em agosto de 2008. Além disso, destinará vagas para bacharelado – na formação de intérprete de língua de sinais brasileira. Serão 900 vagas distribuídas em 6 pólos. Desses 900 alunos, serão 450 Surdos-Mudos e 450 não-surdo-mudo ambos bilíngües (usuários da língua de sinais e do português).

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

O Curso de Letras-Libras, por ser de modalidade a distância, tem adequado seu material à visualidade do Surdo-Mudo e o aproveitamento desses alunos tem sido muito bom, o que comprova a validade de uma proposta de pedagogia visual.

Mas como se caracteriza o signo visual? Essa resposta será dada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO VISUAL DO SURDO-MUDO

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

3.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO-MUDO

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

O conceito de diferença⁴⁸, hoje amplamente discutido, vem substituir essa dicotomia que atribui pesados rótulos excludentes àqueles sujeitos que não se enquadram perfeitamente ao padrão estabelecido para aquilo que se chama de normalidade.

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

Os sujeitos Surdos-Mudos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos-mudos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem. Como escreve LANE (1999, p.212) “os surdos não se sentem incomodados por serem surdos. No século passado, as pessoas culturalmente surdas pensavam que a surdez era um caminho perfeito para ser, tão bom ou talvez até melhor do que os ouvintes⁴⁹”

Mesmo vivendo num “mundo sem som” verifica-se que há um processo de adaptação dos sujeitos Surdos-Mudos ao mundo sonoro, ou seja, desde pequenas as “*crianças aprendem os ajustes significativos de seus mundos*”⁵⁰ (PADDEN, 1988, p. 21). As crianças Surdas-Mudas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade.

A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com VYGOTSKI (1993), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais.

⁴⁸ A Surdez é uma diferença, não como um espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (McLAREN, 1995)

⁴⁹ Tradução: ...deaf people were not disturbed by being deaf. On the contrary, in the last century, as in this one, culturally deaf people thought deaf was a perfectly good way to be, as good as hearing, perhaps better.

⁵⁰ Tradução: ...children learn the significant arrangements of their worlds.

“Não ouvir” significa muito para o contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos Surdos-Mudos, em sua relação com o mundo, não desconhecem a presença do som, mesmo que não o registrem pelo órgão dos sentidos apropriado para tal. Ao contrário, criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram. Compreendem que o *“Som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas alguma coisa que emerge dentro de um sistema de conhecimento”*⁵¹ (PADDEN, 1988, p.23).

Assim, as pessoas Surdas-Mudas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo. Este assunto será retomado novamente mais adiante.

De acordo com os conceitos dos Estudos Culturais, a denominação Surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, “é a experiência de não ouvir” (PADDEN, 1988, p.12). Os sujeitos Surdos Mudos em suas múltiplas identidades, são caracterizados por PERLIN (1998, p. 62-66) como identidade surda, de transição, incompleta, flutuante e híbrida, de acordo com diferentes referências das quais serão citadas na página 55, no capítulo 2.

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

⁵¹ Tradução: Sound is not an entity that is free of interpretation, but something that emerges within a system of knowledge.

3.1.1 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

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

Nesse sentido, vale destacar uma particularidade desta língua que se refere à classificação manual (QUADROS, 2004) como algo que também entra no jogo da representação visual. Estes pontos “*servem como estímulo, isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos*” (ARNHEIM, 2004, p.9) e a vida daquilo que se vê – sua expressão e significado – processa tudo da atividade das percepções visuais por meio do estímulo visual. “*Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada num poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação*” (ARNHEIM, 2004, p.9) na formação de sinais, classificação manual e seus signos.

No que se refere à representação do “ver” lingüístico na LSB e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotski, que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos “pensantes” pelo próprio signo. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptos e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está prenhe de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituiu pela visualidade. Diferenciando-se, de forma marcada, do sujeito não-surdo-mudo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade. Há um exemplo que pode esclarecer o que foi dito, relatado (por mim) autora desta tese: “Lembro que a Professora Ronice Quadros, ao ensinar para a turma inclusiva, composta de dois não-surdo-mudo e seis Surdos-Mudos e mais duas intérpretes de língua de sinais brasileira (que também eram alunas da disciplina de Estudos Surdos, no CED, em 2005), o conceito de interdisciplinaridade ficou surpreendida, na hora, com a explicação por sinais, de tal conceito que foi construído baseado na visualidade do conceito por imagem”. QUADROS (2007, p.251) ponderou a importância do uso da imagem para construir o conceito:

Eu já havia ensinado o conceito de “interdisciplinaridade” em classes de ouvintes utilizando Português. Eu costumava explicar que nesse conceito também fazia parte o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento, e exemplifica com interfaces feitas entre a Educação e outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Também, eu costumava dizer utilizando palavras em Português como estas relações poderiam ser estabelecidas. Quando eu necessitava ensinar o mesmo conceito para um grupo de surdos, eu soletrava a palavra “interdisciplinaridade” e, então, eu explicava através de uma representação usando o espaço e demarcando os locais para cada área de conhecimento usando uma metáfora (cada local era uma casa). Depois usei o sinal de caminhar entre uma casa e outra como se fosse feita uma visita para trocar idéias e aprender com o outro campo de conhecimento (na casa dele). Essa relação era estabelecida entre uma casa e outra (mostra como fez em sinais). Eu jamais usaria esta metáfora em Português e ela, simplesmente, flui em sinais. No final, eu percebi que a explicação em sinais era estranha ao Português. É tão diferente dizer a mesma coisa em uma língua e na outra.

Diderot já deixou claro que a Língua de Sinais é uma construção com e pela imagem, como conjunto de significantes ou signos visuais partindo dos próprios sujeitos Surdos-Mudos: “eles só teriam liberdade quanto à ordem que julgassem conveniente para expor suas idéias, ou melhor, quanto aos gestos que empregassem para representá-las.”

As regras da percepção expostas por ARNHEIM (2004, p.8), como se vem dizendo, podem ser comparadas as da Língua de Sinais, embora não a explique em sua totalidade. Na língua oral ou falada há uma estrutura flexionada tanto como a língua sinalizada, como escreve STUMPF, na sua tese de doutorado de Escrita de Sinais:

As línguas de sinais são flexionadas como as línguas orais. Assim como um verbo em português pode ser flexionado como também os símbolos escritos. Se numa frase em SignWriting⁵² há um verbo direcional flexionado, a direção do movimento e a orientação das mãos jogam um papel funcional. Em um mesmo símbolo escrito nós podemos encontrar informações lexicais e gramaticais. Ainda assim notamos que o sistema comporta elementos ideográficos como os sinais de pontuação e que certos elementos gráficos de um símbolo se relacionam fortemente com o princípio ideográfico. Isso aproxima o sistema das escrituras ocidentais de dominância fonética.” (STUMPF, 2007, s.p., no prelo)

⁵² Escrita de Sinais em português

A Língua de Sinais Brasileira, é uma língua sinalizada, de modalidade viso-gestual, com estrutura gramatical como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, utilizada pela comunidade e do Povo Surdo-Mudo Brasileiro. A Língua de Sinais, em princípio, como gesto já existia no tempo do Sócrates, na conversa com Hermógenes⁵³, sobre os gestos dos Surdos-Mudos mas é lamentável que os sofistas não tenham reconhecido em curto tempo a importância do “gesto” como processo lingüístico e de comunicação do “Surdo-Mudo”.

Segundo QUADROS (2004, p.7-8) a língua falada, tanto como a língua de sinais brasileira, é considerada como: (...) um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é a expressão lingüística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas.

A língua sinalizada utilizada como definição da comunidade Surda-Muda reforça o sentido histórico e cultural constituído. As pessoas não-surdas-mudas usam a audição como funcionamento auditivo pela habilidade nos atos do ouvir e do falar. Acontece o mesmo com as pessoas Surdas-Mudas que usam as mãos como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar.

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

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998) que é um “espaço de produção” (QUADROS, 2007) da constituição dos Surdos-Mudos que apresenta seus diversos artefatos, como: língua de sinais, história cultural, identidade, pedagogia, literatura, artes, trabalho, tecnologia, teatro, pintura, e outros. Complementando com QUADROS (2007) que “o artefato cultural tem validação enquanto sustenta o pertencimento cultural”⁵⁴

A compreensão das narrativas torna-se uma atividade complexa que exige muita reflexão. LUKLIN (1998, p. 44) explica:

⁵³ Capítulo “Crátilo” de Platão (Diálogos, p.199, subtítulo 422 e – 423 b, 2001)

⁵⁴ 2007, p.16. QUADROS, Ronice & PERLIN, Gladis. O debate sobre o surdo e a inclusão. Versão preliminar do material de formação docente – SESI

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

Para a transcrição da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa na modalidade escrita, existem três convenções do Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em BRITO (1995), FELIPE (1998) e de QUADROS (2005) nos exemplos mais comuns, a seguir:

a) sinal da LSB – item lexical da Língua Portuguesa em letras maiúsculas. Exemplos: NAMORAR, BONECA, POSTE;

b) sinal traduzido por duas ou mais palavras separadas – as duas palavras unidas por hífen. Exemplos: GOSTAR-NÃO, SABER-NÃO;

c) alfabeto manual — letra por letra, separadas por hífen. Exemplos: A-U-L-A, U-F-S-C;

d) sinal soletrado — datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *A-C-H-O*, *N-U-N-C-A*;

e) símbolo @ para ausência de desinência. Exemplos: EL@, CASA@;

f) os aspectos da LSB, tais como: expressão facial e corporal que são realizadas, simultaneamente, a um sinal; os tipos de frases (interrogativa afirmativa, negativa, topicalização, direção do olhar, construção com foco, escopo da negação, intensidade do sinal e as orações relativas) e, ainda, os advérbios de modo e verbos classificadores têm suas notações próprias.

Este foi um recurso encontrado com o objetivo de adequar, visualmente, a transcrição, suavizando as variedades das sinalizações já realizadas na transcrição da LSB.

Existem outras convenções para indicar pausa e outros sons convencionados, Costa-Leite sugere, também, o uso da convenção de Luiz Antônio Marcuschi (2000), na transcrição de duas línguas.

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

As línguas de sinais deixaram de ser tratadas como um conjunto de símbolos visomanuais desarticulados e passaram a ser concebidas como *"uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua"* (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43). A visualidade, na sua totalidade, deverá ser preservada e não pode ser dividida em elementos básicos ou em sinais elementares para caracterizá-lo como um dos componentes classificatórios. Além disso, se a imagem visual da Língua de Sinais, na sua totalidade pode ser utilizada e as suas funções obtidas resultarão com *"os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas"* (BEHARES, apud LODI, 1993, p.43).

3.1.2 FUNDAMENTOS VISUAIS DA LÍNGUA DE SINAIS

Wrigler (s.d., p. 167) defende a idéia de que:

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

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

área da imagem, como filme de cinema, pintura, fotografia, e outros, é reconhecida como produto de documento visual.



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

O produto dos sinais e sua transcrição (os seus conceitos são feitos de um elemento básico que não se compõe de partes ou substâncias diferentes, singela e segura da própria língua de sinais) cujos imaginários com significância e significado, muitas vezes, foram relegados ao mundo rarefeito da interpretação da arte, confundindo com a arte, pintura e de comunicação de mídia, como veículo de comunicação direta, e não como língua da modalidade visual-espacial. Mas o que na verdade, os signos visuais e seus produtos também fazem parte do significado da língua de sinais.

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

Claudio Pereira⁵⁵, refere-se ao documento:

Do ponto de vista teórico, não existe o registro pelo registro, o que prevalece na realização cinematográfica é um processo interpretativo, e a objetividade só é garantida por alguns recursos metodológicos mais

⁵⁵ Antropólogo do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Bahia.

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

O avanço da pesquisa da Língua de Sinais está possibilitando enormes fatores “comerciais”⁵⁶ com recursos de dados informacionais. A Língua de Sinais, na sua visualidade, abre a sua extensão através dos limites impenetráveis, e são controlados de modo inflexível com objetivos muitas vezes rotulados gramaticais ou “pelo sistema de distribuição”⁵⁷.

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

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

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

A escrita é a chave aqui, seus dois momentos de high-tech, tipos móveis e a imprensa a vapor, apareceram respectivamente nos séculos XV e XIX. As imagens não podem fornecer os prazeres e os desafios da impressão, mas não se pode negar que a tecnologia eletrônica pode fazer infinitamente mais com as imagens e sons do que pode fazer com as

⁵⁶ No caso da publicação de livros gramaticais de Língua de Sinais.

⁵⁷ Controlado pelo sistema da gramática de qualquer língua.

palavras impressas. A literatura impressa, cyberpunk ou outras, esta sendo relegada ao “preservação do jogo do texto fixo” (grifo meu). A Logística perceptual da identidade – a 0.000,000,000,000,4 segundos.

Outra evidência de que não podemos registrar através do texto fixo está na tradução da Fonte Reuters⁵⁸:

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

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

3.1.3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS - DO TEMA CLASSIFICADORES NA LSB

Os Classificadores ou Classificador (CL) em Língua de Sinais Brasileira – LSB, cuja denominação ou nomeação foi descrita, pesquisada e estudada pela comunidade lingüística, através das pesquisas e publicações de vários trabalhos e precursores de Stokoe, os seguintes

⁵⁸ Washington, em 16 de março de 2006.

autores, como: KLIMA (1979, 1987), BELLUGI (1979), BRITO (1993, 1995), FELLIPE (2004), BENEDICTO (2003), BRENTARI (1990, 1995, 2003), LILLO-MARTIN (1986, 1999), ENGBERG-PEDERSEN (1994, 1999, 2002), QUADROS (2003, 2004), KARNOPP (2003, 2004), LODI (2004), e outros. Esses autores mantêm essas denominações para comparar com as funções da língua falada ou oral e suas estruturas gramaticais. Como signo de estudo, essa denominação ainda está à procura de uma definição adequada para nomeá-lo de acordo com as perspectivas viso-espaciais e, provavelmente no futuro, a sua adequação ficará de acordo com os pensadores lingüistas Surdos-Mudos, assim que aparecer um número significativo dos mesmos no campo linguístico, especialmente, na língua de sinais.

BRITO (1995) escreve que “Os CLs (denominados soletadamente de Classificadores) são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais. Entre as primeiras, as línguas orientais são as que mais apresentam CLs. As línguas de sinais, talvez, por serem línguas espaço-visuais, fazem uso freqüente de vários tipos de CLs, explorando também morfologicamente o espaço multidimensional em que se realizam os sinais”. Segundo ALLAN (1977) “um classificador é conectando com um quantificador, demonstrativo ou predicado para formar um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica”. FELLIPE (2004) como “classificador verbal” e QUADROS (2000) como “classificador manual”.

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

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

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

3.2 OS SIGNOS VISUAIS

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

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

- Eco, “um signo é sempre constituído por um (ou mais) elementos de um plano da expressão convencionalmente correlatos a um (ou mais) elementos de um plano de conteúdo” (1976, p. 39) qual seja, uma palavra ou um gesto veicula um conteúdo que é estabelecido culturalmente e visualmente no caso do sujeito Surdo-Mudo.

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

- Vygotski (1991, 1993, 1995), fala do signo compreendendo-o em sua perspectiva mediadora da conduta do sujeito. Signo como instrumento psicológico de caráter social que está dirigido ao domínio de processos próprios ou alheios (1991, p. 65). O signo transforma aquilo que é considerado natural em algo social e culturalmente caracterizado por ser ele uma ferramenta simbólica.

Em sua grande multiplicidade e enfocando nesta tese o signo visual ou os signos gestuais em especial, Rosemeri Bernieri de Souza Correa⁵⁹ comenta que, “*os signos gestuais são complementares ao código verbal quando:*

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

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

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

Se antigas e conhecidas práticas como a de Itard, por exemplo, foram infrutíferas para dotar os Surdos-Mudos com sons, por que a medicina de hoje continua persistindo com o pensamento de que o Surdo-Mudo deverá falar e dotar-se com sons “não-entranháveis”⁶⁰ ao mundo dos Surdos-Mudos? Eles podem chegar a falar, sim, existem muitos Surdos-Mudos que oralizam, utilizam a palavra oral como signo e não somente como um conjunto de sons pronunciados com muito esforço. Expressam-se com a língua portuguesa oralizada, no caso do Brasil e em países que se comunicam através de outras línguas orais, mas somente depois de desenvolver esta capacidade com muito treinamento. No entanto, é importantíssimo sublinhar que

⁵⁹ “A complementariedade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos. Dissertação de Mestrado, UFSC. 2007

⁶⁰ Entranhável é uma essência ou um processo adquirida, mais ou menos, agregados e coesos de seres humanos que criam formas, essência, signos ou códigos próprios que são percebidos como parte da sua constituição como pessoa. Não-entranhável é o oposto deste.

a utilização da palavra oral como signo acontece não porque o sujeito Surdo-Mudo foi treinado para falar algo em português ou outra língua oral mas porque, antes, foi mediada semioticamente por signos visuais. É possível dizer que, se o som não chega ao cérebro não é possível mediações semióticas com e através do som por si só. A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito Surdo-Mudo com o mundo mediada pelo signo, supõe que o sujeito vá além de um contato imediato e direto com aquilo que se chama de estímulo atendo-se ao exercício dos órgãos dos sentidos que registram sensações, limitando-se as mesmas sem chegar ao nível da interpretação. Como os signos são sempre unidades convencionadas culturalmente, toda mediação semiótica está carregada de nuances sociais e culturais. Assim o sujeito, mesmo em sua singularidade, ao apropriar-se das significações, apropria-se de algo que foi produzido pelo coletivo do qual ele faz parte como sujeito ativo. Assim, a mediação semiótica se realiza numa dimensão singular e social ao mesmo tempo, colocando o sujeito em contato com o mundo simbólico, que produz este sujeito como ser que se humaniza na e pela atividade simbólica e que, simultaneamente é produtor deste mundo simbólico, o da ação mediada segundo VYGOTSKI (1991, p.130). Estas considerações permitem que se compreenda o que este autor chama de segunda natureza, ou seja, a do desenvolvimento cultural do sujeito, onde as experiências intersíquicas (sujeitos em relação) são apropriadas em suas significações ao intrapsíquico (sujeito em sua singularidade), processo no qual a mediação semiótica é fundamental (VYGOTSKI, 1995, p.150).

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

Fabiano Souto (2006, p.59), no seu artigo “Literatura Surda-Muda: Criação e Produção de Imagens e Textos”, da ETD⁶¹, relata a sua experiência dizendo :

Nessa experiência com leitura, lembro que quando eu era pequeno, aos 13 anos, tive o primeiro contato com o livro "Família Rato", lido pela turma na escola regular. Essa experiência foi significativa e até hoje lembro da importância que é ter contato com os livros para desenvolver a

⁶¹ ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006

criatividade, conhecer coisas, e ter contato com a leitura, tanto de imagens quanto de textos (grifo meu)

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

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

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

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

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

3.2.1 PERCEPÇÃO E SIGNO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.

Para iniciar é importante dizer como a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba

constituindo não somente uma ilustração do percebido mas uma “linguagem” imagética. O uso da imagem e da “linguagem” imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos processos do “ver”, por meio dos olhares e do processamento visual sgnico, próprio dos Sujeitos Surdos-Mudos.

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

Segundo VYGOTSKI (1993), para a psicologia associacionista, a percepção era interpretada como um “conjunto associativo de sensações” e ainda que os “elementos isolados se unem (...), associam-se uns aos outros e por conseguinte surge uma percepção única, coerente, integral (p.351). Já a psicologia estruturalista defende que a percepção é como estrutura que se organiza a partir de leis próprias, antecede a apreensão dos estímulos isolados, e o que se percebe, então, são formações integrais, como imagens , como gestalt (p. 352). Se a estrutura ou as regras da mesma mudam, muda a percepção. Em ambas o sujeito não é focado em sua historicidade.

O conceito de percepção aqui utilizado se diferencia desses últimos expostos, embora tendo como interlocutor um renomado autor que representa a corrente estruturalista (Gestalt) e que traz contribuições que merecem ser citadas uma vez que contribuem para esclarecer parte dos pontos significativos do conceito de percepção em sua interface com o processo da visualidade. O ponto de vista adotado na tese, atrela-se àquilo que VYGOTSKI (1993), ressalta de maneira enfática: que o processo de atribuição de sentido e a percepção não estão dissociadas: “A interpretação da coisa, (...) se d junto com a percepção (...) a própria percepção de aspectos objetivos isolados deste objeto dependem do sentido, do significado que acompanha a percepção” (p. 359). Não se trata, portanto, somente de uma configuração de perceptos do qual resulta uma percepção, mas de uma relação dialética de mútua dependência entre percepção e sentido/significado. Assim, não  possível, a não ser em situações especiais, separar a percepção direta e imediata do processo sgnico de atribuição de sentidos. A percepção é, sempre, uma atividade mediada signicamente. Outros autores, a exemplo de BÜHLER, citado por VYGOTSKI (1993, p. 360) em seus estudos sobre a percepção ao mapear pontos de vista de diversos autores sobre o assunto, já afirmava que “a percepção constitui parte integrante do pensamento visual. Simultaneamente com aquilo que vejo, é dada a mim a ordenação categorial da situação visual que constitui, por sua vez, o objeto da percepção”.

Pode-se observar, então, que o pensamento visual não pode ser visto como uma atividade mecânica e conseqüente a uma sensação produzida pelos órgãos periféricos dos sentidos. É, antes, uma atividade complexa, portanto, atividade de processos psicológicos superiores, segundo Vygotski⁶². O pensamento visual está associado à percepção mediada por signos, ou seja, a uma atividade perceptiva com significado. É preciso considerar que diferentes questões (emocionais, por exemplo) podem contribuir para que a percepção contenha elementos ilusórios e que o mesmo autor acima citado diferenciou a atividade perceptiva dos adultos e das crianças, mesmo mantendo o viés social presente nesta atividade. Estes temas específicos, no entanto, não serão tratados nesta tese por não possuírem interface direta com seu objeto central de estudo.

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

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

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

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

⁶² Processos Psicológicos Superiores, aqueles mediados por signos (Vygotski, 1993).

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



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

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

3.2.2 PARTICULARIDADES DO SIGNO VISUAL E SUAS PROPRIEDADES NA LSB

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

As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens de acordo com o signo animado e inanimado, som, tamanho, textura, paladar, fenômeno gasoso, líquido, sólido, tato, cheiro, “olhar”, sentimentos ou desenhos visuais⁶³:

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

Os Signos Visuais na LSB têm suas propriedades visuais que são: Equilíbrio Visual, Configuração Visual, Forma Visual, e Desenvolvimento Visual.

1) Equilíbrio Visual:

O Equilíbrio Visual consta de “perceptivas visuais”, que é nada mais que cada impulso ou o domínio das mãos (comparando com os “sons” que quando entra nos ouvidos humanos adquirem a força receptiva) quando é impulsionado durante a gesticulação ou dos movimentos das mãos de maneira que este *“impulso tenha um ponto de aplicação, uma direção e uma intensidade, preenchem as exigências.”* (ARNHEIM, 2004, p.9) e como diz os físicos de *“que as forças moleculares e gravitacionais são ativas nestes signos, mantendo unidas suas micropartículas e impedindo que se desintegram”* e que a visão e percepção dos Surdos-Mudos como escreve Arnheim, para comparação:

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

⁶³ Trabalho apresentado no texto-base da disciplina LIBRAS III, da Letras-Libras.

E se não houver equilíbrio entre as “perceptivas visuais” no processamento visual do “ver” ou do “olhar” dos Surdos-Mudos, pois existem comunidades Surdas-Mudas com várias identidades, da qual, vou citar um deles, no caso de pessoas Deficientes Auditivos(as) ou Surdos (as) Oralizados(as) ou Surdos-Mudos(as) Híbridos⁶⁴ que, ideologicamente e produzidos pelos “ouvintistas” na base do sistema da oralização, aprendem a Língua de Sinais tardiamente. A ausência do equilíbrio nas visuais perceptivas é como o artista que

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

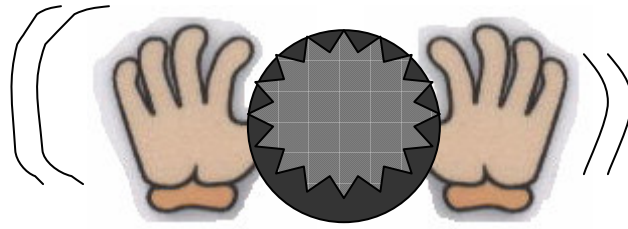


A Configuração de Mão - CM 60⁶⁵ em uma mão, assim . Este pode não dar um significado, mas em outros signos imagéticos, pode dar um significado dependendo do contexto cultural, assim, como: arranhar com os dedos, ou na ação de pegar algum signo. Se tiver um signo imagético isolado não tem significado visual.

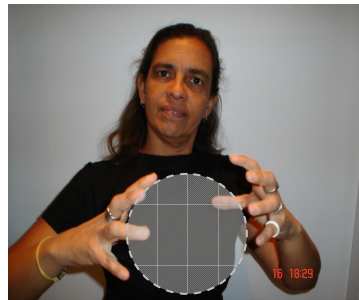
Quando se juntam as duas mãos e em movimento no espaço-visual pode dar um significado visual e este signo imagético se transforma em um sinal visual, como por exemplo: bola

⁶⁴ Gladis Perlin, 1998.

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



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

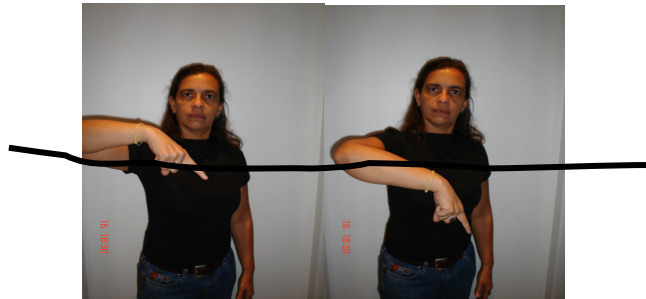


Mas o Equilíbrio Visual tem seu “signo imagético” como figura as duas mãos com as CMs 60⁶⁶ para designar “bola”, cujos dedos das mãos precisam de uma posição que convergem os traços das mãos em traços curvos para figurar a “forma da bola”. A análise quiremática, para nós, ou Fonética, para os outros,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

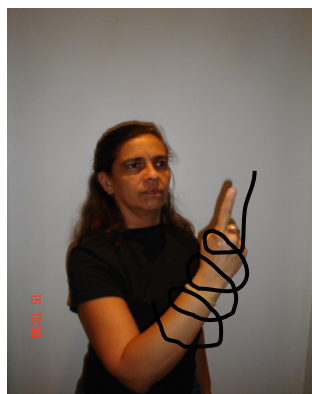
O Equilíbrio Visual das “percepções visuais” tem suas próprias características que são:

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

a) Peso – O que influencia o peso é a localização, profundidade espacial, tamanho, isolamento, interesse intrínseco, configuração e conhecimento. Os signos visuais se designam como apresenta estas figuras e aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê, por ex:



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



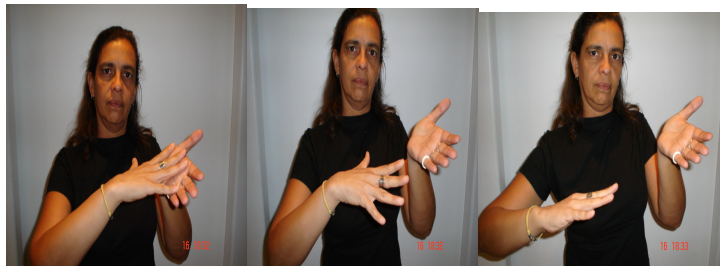
O FOGUETE SUBINDO AO CÉU (Profundidade espacial). O mesmo citado acima. Só que não podemos omitir que, quando o signo está em direção para cima simulando o vôo do foguete subindo, a chama e lança do foguete para cima e quando solta fogo faz um barulho

estrondoso. O mundo do som é impenetrável para a comunidade Surda-Muda, mas o barulho e a força da impulsão é percebido por vibração imaginária e esta passa a impressão para o movimento dos lábios e das bochechas simulando o barulho do som.

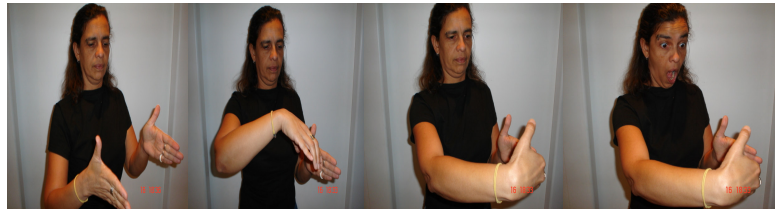
A profundidade espacial também pode ser observado em signo tridimensional, como o sangue correndo pela veia do corpo, ex:



GRANDE PIRÂMIDE (Tamanho). Isto reflete o tamanho da pirâmide, mas tem outro peso do tamanho que também reflete é a cor, como se segue o desenho abaixo:



Sabemos que a cor vermelha corresponde o peso maior por demonstrar a visualidade mais chocante. A cor é um signo abstrato, mas sinalizamos a cor vermelha junto com a metáfora ou com expressões chamativas que possam denominar a cor. A cor preta associa-se com a cor da morte, do terror, da infelicidade, do prenúncio de dias ruins, etc. A cor branca denuncia a inocência, a brancura da neve, a pureza, etc. Todos os signos que sinalizamos denotam a expressividade da suavidade ou de grotesco dependendo da manifestação das cores.



TESOURO (Interesse intrínseco). O signo tesouro mostra mais peso e prende mais atenção do observador devido a sua complexidade dos signos e outras peculiaridades como os brilhos dos anéis, os adornos dos colares, e outros. Este signo exerce o “fascínio” que reluz os brilhos dos olhos dos observadores, que acabam provocando a expressão facial do observador associando a ansiedade e desejo. Também pode acontecer se aparecer um signo que deixa o observador assustado, como ex: o cadáver na rua.



SOLIDÃO

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

CONHECIMENTO – “O som não é uma entidade que é livre de interpretação, mas algo que emerge dentro de um sistema de conhecimento⁶⁷ (PADDEN, 1988, p. 23).”

b) Direção – Vários fatores determinam a direção de percepções visuais como um sistema de compensação. Este sistema de compensação tem suas características que dependem da propriedade do Equilíbrio Visual, entre eles a atração exercida pelo peso, acima mencionado, dos outros elementos vizinhos, ex:



CAÇADOR ATIRANDO

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



CAVALGAR

⁶⁷ Tradução: Sound is not an entity that is free of interpretation, but something that emerges within a system of knowledge.



PUXAR O CAVALO PARA CIMA

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



PARA-QUEDAS SAINDO DO AVIÃO

Na direção visual, os olhos são uma das características mais importantes na sua direcionalidade para com o signo. Os olhos do observador se manifestam diante da situação ou do acontecimento ou da percepção visual que norteia em sua volta. Vou citar do famoso ator, Humphrey Bogart, do filme Casablanca⁶⁸, que observa a sombra entrando, e ele sai de fininho, ou as CM que podem simular como os “olhos visuais”, como por exemplo:

⁶⁸ Do Diretor Michael Curtiz, Estados Unidos da América do Norte, 1942.



OLHAR PARA OS LADOS

c) Padrões de equilíbrio – para conseguir o equilíbrio visual pode-se usar várias maneiras de modo igual ou diferentes, como: uma imagem simples ou de uma imagem complexa (inúmeros signos que cobrem um campo inteiro), ex: FLOR como imagem complexa.

Ex: imagem simples (Flor)



Ex: imagem complexa (Buquê de flores)



d) Alto e Baixo – desigualdade de signos sempre mostram a dualidade ou diferença ou oposto. É comum a associação dos signos visuais com sua concepção de desigualdade, o que passa a diferenciar seus contextos visuais. O contexto de rico / pobre, acadêmico / não-acadêmico, e muitos signos, passam a ter suas distinções visualmente.

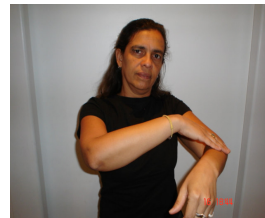
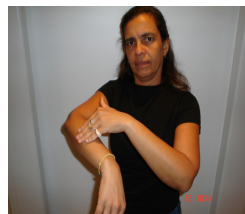
ex: CLASSE ALTA



CLASSE BAIXA



ESQUERDA e DIREITA



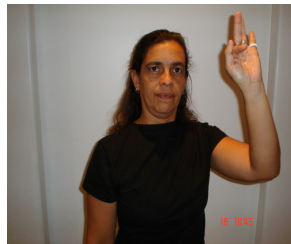
DESIGUALDADE SOCIAL



FACULDADE

X

ASSOCIAÇÃO



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

As características da configuração visual são:

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

a imagem ótica da retina estimula cerca de 130 milhões de receptores microscopicamente pequenos, e cada um deles reage ao comprimento de

onda e à intensidade da luz que recebe. Muitos destes receptores não desempenham seu trabalho independentemente. Conjuntos de receptores constituem-se em sistema neural. (...) Mesmo assim, alguns princípios ordenadores são necessários para transformar a infinidade de estímulos individuais nos signos que vemos.

Não exercitamos o nosso “ver” e sim alcançamos um ou vários signos quando os “vemos” e o ato de perceber formas ou detalhes são as ocupações mentalmente e visualmente ativas no processamento visual. Nós construímos o nosso “ver” todas as formas, e aprendemos “os ajustes significativos dos seus mundos”⁶⁹ (Padden e Humphries, p. 21, 1988) como ex:



POESIA – VER – IMAGEM – SOL - LUZ

⁶⁹ “the significant arrangements of their worlds”

OU A MUDANÇA DO TEMPO



b) Captação do essencial – Essa visão como uma captação ativa está mais inserida na apreensão dos artefatos culturais do Povo e da Comunidade Surda-Muda. Seus olhos, sua percepção visual e sensação ou vibração estão mais equipados para ver e sentir os detalhes bem pequenos e os registra tudo parcialmente e imparcialmente, como exemplo:

- Quando uma pessoa não-surda-suda quer responder por escrito, a pedido do Surdo-Mudo, para explicar alguma coisa e este advinha rapidamente a resposta, quando o não-surda-muda escreve a primeira palavra da frase, ou seja, ele recebe uma pista e deduz o restante, dando sentido ao pedido do não-surdo-mudo.

- Ou já observa a resposta quando a pessoa não-surda-muda escreve ou responde em lado oposto do observador;

- Aponta por “olhos” quando quer referir o referente;

- Padden e Humphries, no seu livro *“Deaf in America; Voices from a Culture”* (p.21, 1988) escreveu: *“Nas famílias Surdas, as pessoas sinalizam entre si pelo toque ou fazendo movimento dentro do alcance visual do outro”*⁷⁰. Outro caso interessante: *“...uma colher cai e provoca um som quando bate no chão. Alguém a pega, mas não simplesmente por ela provocar um som mas porque saiu fora de vista”*⁷¹ (p.22, 1988);

- Outro fator que o sopro do vento determina a visualidade: quando sente que a pessoa está chegando por trás, é porque sopro do vento, cuja força já prenuncia a chegada de alguém. Padden e Humphries também mostraram que o vento pode ser o ótimo aliado para a visualidade dos

⁷⁰ “In Deaf families, people signal one another by touching or by making a movement into another’s visual range”

⁷¹ “..a spoon falls and makes a sound as it hits the floor. Someone picks it up, not simply because it made a sound but because it slipped from view”.

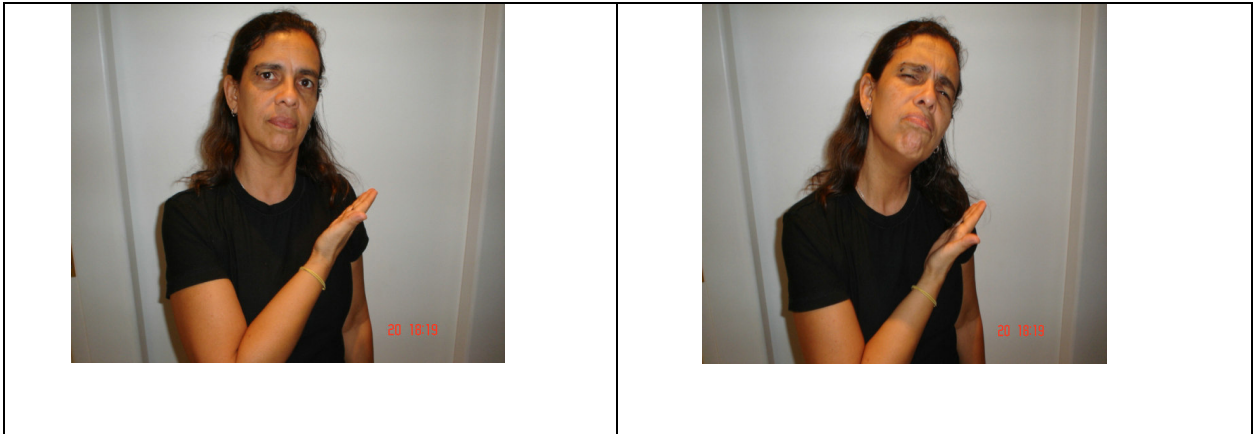
Surdos-Mudos: *“Uma porta bate, o vento sopra na sala, e signos sobre a mesa balançam e deslocam-se”*⁷² (p.22, 1988). Ou de uma visão bem longe o prenúncio da chuva que se aproxima cujas chuvas mostram suas cores escuras em contraste com as outras cores mais suaves.

- “Ver” capta algumas características dos signos mais chamativos que o resto do mesmo signo, como ex: a magreza de uma pessoa, a gordura saliente na barriga, as cores dos cabelos, das roupas, os cortes curtos dos cabelos, e dos números em sinais. Por falar dos números em sinais, tive uma experiência ao assistir uma palestra dos candidatos à reitoria da UFSC, a Intérprete de Língua de Sinais, me avisou que a palestra começava no horário das 17 horas. Na soletração numérica, o número 1 passou despercebido, e entendi que eram 7 horas da noite. Quando chegou no horário das 18 horas, recebi mensagem incessante no celular de uma conhecida minha, perguntando se eu compareceria no evento, Fiquei aturdida e confusa na hora. Fui, assisti e no final, indaguei para a mesma Intérprete de Língua de Sinais que ela tinha soletrado errado, pois o número para designar horário era da língua portuguesa (17 horas) e o número correto para designar em língua de sinais era 5.

c) Simplicidade – São os signos visuais que mostram as coisas mais simples e usuais do olhar, mas podem provocar várias reações subjetivas, dependendo do observador. A simplicidade subjetiva nem sempre compartilha com a simplicidade objetiva, como mostra o exemplo: Amigo e Errado. A maioria dos observadores não percebe a complexidade semântica e pragmática dos signos que passam a confundir com a simplicidade dos signos visuais. Isso explica Arnheim (p.51, 2004) que *“o cérebro humano é o mecanismo mais complexo da natureza e, quando uma pessoa formula uma afirmação que deva ser digna dela, deve torná-la suficientemente rica para refletir a riqueza de sua mente”*.

AMIGO	PEDIR UM FAVOR


⁷² “A door slams, air rushes into the room, and objects on the table rattle and wobble”



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

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

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

ONTEM	ONTEM - ANTES
	

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

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



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

4) Forma Visual – Orientação no espaço

Na Orientação no espaço, como na figura da página 86, as palmas das mãos estão mais para dentro, para figurar a forma da bola junto com os dedos para dentro. Com os dedos em curva dão o sentido de “segurar” alguma coisa, assim como se segura a “bola”.

5) Desenvolvimento Visual – A imagem passa a ser desenhado na sua mente quando os sujeitos Surdos-Mudos vêem e criam seus conceitos representativos.

3.3 SIGNO VISUAL E SUJEITO SURDO-MUDO: EXPERIÊNCIAS E IMPASSES

Não se pode fazer nada para forçar ou reforçar a audição de um sujeito Surdo-Mudo. Apenas com aparelhos tecnicamente desenvolvidos é possível sensibilizá-los de alguma forma para que estes cheguem a apresentar respostas aos sons, o que na verdade expressa um desconhecimento importante sobre todo o processo de construção de conhecimento que se produz com e pelos signos visuais para os sujeitos Surdos-Mudos. Estes recursos bem como a prática da medicalização, foram impulsionados pelo movimento eugênico (século XIX) cuja obra foi largamente elogiada pela revista americana "Nature", em 1870. Esse movimento quis transformar a eugênia em uma ciência que menosprezava os que consideravam como deficientes, que demarcava o perfil de quem era considerado inteligente, o perfil da raça mais “pura” aplicando

vários procedimentos, tais como: reprodução seletiva, medicina terapêutica e educação terapêutica, entre outros. Esse movimento enfraqueceu com algumas ações anti-eugenistas, com a manifestação de cientistas de diferentes áreas (inclusive questionando o conceito de inteligência), manifestações das próprias pessoas portadoras de deficiência e reconhecimento dos direitos humanos (Declaração Mundial de Direitos Humanos, em 1948, movimento dos negros, nos Estados Unidos, entre 1955 e 1968, movimento do Ano Internacional de pessoas portadoras de deficiência, em 1981). Nesse mesmo sentido de imposição daquilo que uma parte significativa da medicina pensa sobre a surdez, destaca-se o caso dos implantes.

LANE (1999,p. 230) a respeito da prática do implante coclear comenta:

Surpreendentemente, a FDA⁷³ aprovou a implantação em crianças mais tenras e os cirurgiões continuam procedendo com total ausência de estudos de pesquisa descrevendo as conseqüências do implante na qualidade de vida da criança surda, isto é, na sua integração como adolescente e adulto na comunidade dos surdos, no seu desenvolvimento nos planos social, intelectual e emocional e na saúde mental⁷⁴

A idéia parece ser a de que a intervenção médica resolve o “problema” com o recurso tecnológico em si, e que, habilitando o órgão dos sentidos “lesado”, re-habilitarão o sujeito. Parece haver uma negação do entendimento de que a atividade s3gnica n3o se resolve como tal no territ3rio da sensibilidade superficial (a dos 3rg3os dos sentidos). Mesmo com a ajuda de profissionais de outras 3reas como a fonoaudiologia, por exemplo, em muitos casos trabalham no sentido da adapta33o do “paciente” a um implante, tentando tornar poss3vel algum percentual de audi33o, trabalham na re-habilita33o de um 3rg3o dos sentidos e a pessoa como um todo parece ser desconsiderada como sujeito. A quest3o da surdez 3 negada em sua dimens3o cultural e lingüística no que se relaciona especificamente a import3ncia do signo visual. A quest3o da cogni33o (permeada pela atividade s3gnica) passa a ser vista como algo relacionado de maneira particular 3 capacidade auditiva do sujeito e 3s possibilidades de aprendizagem que emergem da3. O sujeito em suas dimens3es subjetiva e objetivo-social 3 esquecido, ou seja, o sujeito Surdo-

⁷³ FDA sigla da Food and Drug Administration

⁷⁴ Traduç3o: Astonishingly, the FDA has approved early implantation and surgeons are proceeding with it in the total absence of research describing the impact of the implant on the deaf child’s quality of life – on his integration as an adolescent and an adult into the deaf community, on his social, intellectual, and emotional development and mental health.

Mudo é desconsiderado em suas especificidades que o diferenciam dos demais sujeitos. SACKS (apud LANE, 1999, p.230), falando a respeito da medicalização da enxaqueca disse que para tratar uma pessoa que apresenta essa queixa é necessário “explorar o seu significado numa pessoa em particular. Não é só elaborar um “histórico clínico”, mas tentar construir uma completa narrativa humana”.

Os Surdos-Mudos que não são consideradas em sua totalidade, mas como um ser que possui uma parte de si “disfuncional” são assim considerados pelo raciocínio do funcionalismo mecanicista que acredita que, ao corrigir um órgão, corrige toda uma cadeia de elementos funcionais. Este ponto de vista por certo apresenta questionamentos do ponto de vista moral em seu fazer. Lane ao falar sobre a questão da visão da moral e ética da medicina ressalta: “*Devemos ser mais moralmente certos quando intervimos do que nos abstermos de intervir*”⁷⁵, (LANE, 1999, p.235)

A comunidade dos Surdos-Mudos como grupo culturalmente caracterizado do ponto de vista lingüístico pelo uso da língua de sinais, prenehe de signos visuais, portanto, distinta de outras línguas, defende que os princípios e normas sociais aplicáveis à população que utiliza a língua oral não devem criar meios considerados como científicos para alterar biologicamente ou mentalmente uma criança Surda-Muda no sentido de que esta pertença à sociedade dos que falam uma vez que sua língua difere radicalmente da língua de sinais da comunidade Surda-Muda.

A percepção dos ouvintes em geral, por desconhecerem a língua de sinais e talvez por estarem influenciados pela própria situação em que se encontravam/encontram, muitas vezes, as comunidades de sujeitos Surdos-Mudos ou mesmo estes individualmente, provocou interpretações questionáveis sobre estes sujeitos que levaram a serem considerados como “inválidos”, “burros”, “idiotas” e outras denominações acerca do estereótipo⁷⁶ criado em função da ausência da fala oralizada. Este estereótipo embasou a implantação de várias leis abusivas, destoantes do que pode ser assegurado como direitos humanos, como a proibição do casamento, por exemplo. A Lei 3.071 de 1916 proibiu o casamento de um Sujeito Surdo-Mudo com um não-surdo-mudo. O escrivão do cartório, em Del Castilho, na cidade do Rio de Janeiro negou o

⁷⁵ Tradução: We must be more morally sure when we intervene than when we fail to intervene.

⁷⁶ Segundo GOFMANN (1988), estereótipo é uma representação esquemática e frequentemente deformada, aplicada a um grupo nacional, étnico e racial.

casamento alegando a “incapacidade” desse, apesar de ele ser funcionário público de uma autarquia extinta, que atualmente está emprestado à UFRJ. No final, o casamento se efetivou em outro cartório.

Pelo “desconhecimento” e supremacia do significado da “incapacidade” atribuída aos Surdos-Mudos e, em alguns casos, assumida por estes, criam-se comumente vários obstáculos a serem enfrentados pelos Surdos-Mudos. Um dos obstáculos mais significativos é, sem dúvidas, o enfrentamento de certos discursos que deixam de ser vistos como produtos sociais e que se naturalizam como algo que inquestionavelmente faz parte da vida dos homens. É o caso, e ressaltando mais uma vez, dos discursos balizadores e balizados por aquilo que é considerado normal numa sociedade.

PRADO FILHO (2006, p.36) baseado em FOUCAULT (1987), diz que o movimento dos discursos supõe a transposição de alguns limiares para que os mesmos se estabeleçam e entre estes limiares destacam-se:

- a) positividade – quando uma prática discursiva se individualiza, tornando-se autônoma;
- b) epistemologização – quando atende a normas de verificação e coerência;
- c) cientificidade - quando atende a um grupo particular de critério e regras de validação;
- d) limiar de formalização - quando um discurso científico consegue definir seus axiomas, suas estruturas e relações.

Para que se estabeleça e se generalize, não se trata de um discurso começar na individualização e ir sobrepondo limiares até chegar o final na formalização, como um discurso natural que se realiza gradativamente. Tem, sim, um significado: o do jogo político que institui o que é considerado como normalidade para o caso que se está discutindo, o da surdez. Este jogo político constitui um dos artefatos da supremacia dos conhecimentos pelos quais alguns discursos conseguem chegar no topo e, em conseqüência, acabam sendo conservados e naturalizados como verdadeiros e muitas vezes imutáveis. Tais discursos persistem no saber popular, no pensar de sujeitos em particular ou de grupos instituídos, nas estantes das bibliotecas escolares ou livrarias, enquanto manifestação do “conhecimento” tido como verdadeiro. Professores e mesmo os

formadores de futuros professores, por exemplo, aprendem e difundem estes discursos assentados nos princípios da normalização e que, como verdade, não são questionados, mas repetidos por meio de seus discursos e das referências bibliográficas utilizadas a cada ano letivo. Alguns sujeitos, talvez na busca de uma aproximação do *status* de normalidade hegemônico para uma época, podem ser reprodutores e defensores de tais discursos. A busca por Implantes Cocleares como ação isolada, por exemplo, pode expressar algo nesse sentido.

A título de ilustração, vale transcrever uma discussão calorosa da autora desta tese 2006 no messenger da Hotmail (em 2006) com um surdocego português com implante coclear, a respeito do “som” e de seu significado social e o quanto uma ação externa provocada por um Implante Coclear, no caso, alteraria ou não a percepção do entorno de um Surdo-Mudo:

Ana Regina – USA diz:

Implantar o IC⁷⁷ nas crianças pequenas mesmo que eles não estejam pedindo para isso.

Eles não estão pedindo para ouvir, já nasceram sem som

SurdoCego diz:

vc n gosta d ouvir?. Como 1 pessoa q nunca ouviu sabe s é bom ouvir ou n.

Ana Regina – USA diz:

eu nunca quis saber em ouvir...uso a minha visão muito bem

Ana Regina – USA diz:

sem ouvir também é MUITO BOM

R. / RJ - Editora ARARA AZUL diz:

Ana, pense no caso da pessoa Surdo-cega. Seria ou não interessante o IC neste caso?

Surdo-Cego diz:

pois é mas, os sons são lindos.

Ana Regina – USA diz:

....., vc não gosta de “não ouvir”. Como uma pessoa q nunca soube de como é “não ouvir” sabe se é bom “não ouvir” ou não. (grifo meu)

Surdo-cego diz: pois é mas eu j ouvi b. imagine o q é s deixasse d ouvir. R. tratemos d outra coisa.

⁷⁷ Abreviatura de Implante Coclear

Isso mostra que “não ouvir” pode ser terrível para certas pessoas. O mesmo não acontecendo com outras, pois, de acordo com o que se pode constatar, para a esmagadora maioria dos Surdos-Mudos a Surdez não é sinônimo de tristeza ou perda associada à ausência do “som”. STRNADOVÁ (2000, p.30) afirma que a percepção de mundo parte significativa dos sujeitos Surdos-Mudos se diferencia daquela que é intermediada pelo som. Tais sujeitos,

Não consideram a surdez como a maior infelicidade do mundo, principalmente quando alguns problemas causados pela sua deficiência, como o acesso às informações, os problemas de comunicação e a possibilidade de viver uma vida independente e plena, são resolvidos. Orgulham-se por conseguirem aceitar a surdez, possuem uma língua (a língua de sinais) e até uma cultura própria. Essa é a forma mais elevada de aceitação da perda auditiva. Formam seu próprio mundo e consideram-se uma minoria lingüística e cultural, numa sociedade majoritária de ouvintes.

Acrescenta a autora citada: “*Ouvir o que e com que qualidade?*” “*É um assunto subjetivo. Se uma pessoa tem que ouvir sons indefinidos, incômodos, dolorosos, dos quais não tem benefício algum, a resposta é fácil*”. (STRNADOVÁ, 2000, p.30)

Essa necessidade de “busca do som” expressa por alguns, pode ser interpretada como algo que se constrói em decorrência daquilo que um contingente grande da população significa como surdez. Ou seja, quando prevalecem certos princípios de normalidade antes destacados que se generalizam capturando, muitas vezes, mesmo o pensar e o sentir daqueles que se encontram na condição que os define como “diferentes”.

Um outro exemplo de interlocução onde se enfrentam discursos antagônicos, mas apresentando outro desfecho, será transcrito abaixo. Trata-se do discurso de um professor e sua interlocução com outros colegas que se faziam presentes na sala dos professores de uma escola.

Entra na sala dos professores, Mauro, o Professor de Ciências, quando os demais presentes se ocupavam com seus deveres e bate-papos informais. Com o semblante constrangido deixa cair os livros didáticos em cima da mesa, chamando-lhes a atenção com um barulho ensurdecedor. Alguns o olham com surpresa e uma professora surda-muda que naquele momento escrevia alguma coisa na mesa, também é surpreendida com a ação inesperada de Mauro, presta atenção em suas palavras:

- Não agüento mais dar aula para os surdos-mudos! Eles não entendem nada! Por mais que tento fazer, eles não conseguem entender, continuando seus papos!

Bianca, a professora surda-muda, tenta pegar as frases ditas por Mauro e sem entender, pede ao Intérprete de Língua de Sinais, que no momento estava presente, que as traduzisse literalmente.

Um dos professores, do mesmo colegiado, disse algo que o deixou perturbado:

- Paciência. São os ossos do ofício! Para fazê-los entender, é preciso usar vários recursos para chamar a atenção.

- Mas, aqui na escola não tem nenhum recurso. Quando mais preciso dos recursos, nunca tem. Sempre respondem a mesma coisa: dificuldade financeira. - retrucou Mauro.

- Então, use a criatividade! – disse o outro.

- Ah! Como?! – retrucou Mauro

- Nem sei! Isso é da sua matéria. Eu sou da Física.

Bianca vê e pensa: “Há falta de cooperação, como se vê. Animosidade, falta de respeito, briga pelo poder, desprezo aos colegas, incompreensão.”

Tal professora, não “agüentando” mais levanta e, com a ajuda do Intérprete de Língua de Sinais, pede a Mauro para explicar quais as dificuldades que ele tem com os alunos Surdos-Mudos.

- Eles não conseguem entender o ciclo ovulatório da mulher, por exemplo. Eu sei que sou fraco em Língua de Sinais, por mais que tento. Usei os desenhos no quadro, apesar de não serem legais. Mostrei as gravuras no livro, mas você sabe como é. Usar uma mão só para sinalizar enquanto uso a outra mão para segurar o livro, não ficou legal. Prefiro ser independente sem depender dos outros para usar livremente as mãos para comunicar. Eles não prestam atenção, ficam rindo das minhas trapalhadas, não são cooperativos e acabam conversando. Como eles são difíceis de entender!

Bianca, observando todos os detalhes do que Mauro dizia, explicou:

- Os alunos percebem o que você quer explicar, mas não o compreendem. Usando palavras ou sinais soltos, sem coerência e fluência do discurso, com a Língua de Sinais fraca e você mostrando a gravura com uma mão só e usando a outra para sinalizar, fica pior ainda. Mesmo com os desenhos no quadro, apesar de não serem perfeitos e com a Língua de Sinais

rudimentar, também fica sem coesão. Vou explicar como se faz para chamar a atenção dos alunos.

Os professores se admiraram com a eloquência da professora Bianca e com a tradução do Intérprete de Língua de Sinais, passando a escutá-la com interesse, com curiosidade de saber o resultado final.

Bianca levantou-se e se dirigiu ao quadro-negro, como se estivesse no lugar do professor de Ciências. Alguns professores se sentaram, outros ficaram em pé, mostrando expectativa quanto às explicações da mesma.

Bianca, ao encostar-se no quadro negro, em frente aos professores em sua volta, começou a chamar a atenção de todos, dizendo:

- Hoje o tema da aula é Reprodução Feminina.

Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozóides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (figura 1).



Todos ficaram estupefatos e admirados com a narração através da Língua de Sinais na modalidade visual e espacial.

- É isso aí! Tão simples e sem complicação! - falou uma professora.

- Que imagem! Parece um filme de cinema ou um documentário! – falou outro.

- Isto é função do professor e não de Intérprete de Língua de Sinais - replicou o Intérprete.

- Como é difícil transformar a explanação para a imagem visual! – falou Mauro.

Bianca, somando todas as indagações e comentários dos professores, explicou calmamente:

- Isso é um processo de conhecimento e da aquisição da cultura surda através da imagem semiótica. O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução como o Intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual, como o outro disse. De fato parece um filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, como o outro disse. É tão simples e sem complicação, como ela disse. De fato, tudo o que todos falaram agora se juntam em um só. Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. A imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais como acabei de mostrá-lo. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é freqüentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá demonstram muitos, e ricos, recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda que é desconhecido pela maioria.

- Todos usam isso? - perguntou uma professora.

- Nem todos usam. Isto faz parte do discurso de cada um. E também conta o fato de alguns surdos serem oralizados, outros não. Alguns são criativos e outros não. São como os ouvintes. Como no marketing ou na comunicação, os ouvintes podem ser criativos, como nos desenhos, propagandas, filmes de ação, fotografia, através das palavras, fotos e imagens. O mesmo acontece com os surdos, só que muitos recursos são jogados fora e despercebidos pela maioria. Isto é uma mina de ouro! Lembre-se sempre que quando encontrar um sujeito surdo, procure saber qual a origem dele, o modo dele, o discurso, se é criativo ou não e nele encontrarão

a semiótica imagética. Se encontrar um surdo submisso, sem opiniões, apagado, dificilmente se encontrará aquilo que quer.

- Onde posso encontrá-los? – perguntou a professora

- Frequentando associações de surdos, na roda dos amigos ou conhecidos surdos, nas festas e outros lugares onde eles estão... – respondeu Bianca

- Mas eles rejeitam quando nos vêm. Fico sem comunicação... – disse a outra.

- É... é pela história que eles passaram, no processo do preconceito que eles passaram. Eles foram incompreendidos e agora estão devolvendo com a mesma moeda.

- Como... se nós não temos culpa de nada... – disse a professora.

- Sim... – respondeu Bianca - Temos um pouco de culpa, por causa da nossa intolerância para com os “outros”. A nossa responsabilidade agora é divulgar a importância e o reconhecimento da Língua de Sinais. Se for com força de vontade e compreensão, paciência, segundo o seu senso comum, você conseguirá encontrar neles a mesma afetividade, respeito, consciente lingüístico, olhe “consciente lingüístico”, e acredito que será bem recebida no seu círculo de amizade. Caso contrário, nada feito...

- Pode me explicar o que é semiótica imagética? – pediu um professor.

- Bem, isso é um novo campo de estudo – disse Bianca – É o meu projeto, que pretendo apresentar no doutorado em educação lá na universidade. Pretendo aprofundar mais e divulgar a importância da semiótica imagética no campo de estudo da educação. Este tema é, nada mais, que um estudo quase inexplorado na educação brasileira assim como em alguns outros países. Isso requererá muitos anos de estudo para que se alcance este objetivo na educação. Principalmente na apropriação do conhecimento através da imagem visual, que é um dos recursos pelo qual os surdos podem lutar para conquistar direitos iguais a todos os demais colegas (em qualquer nível de escolarização) relativos ao ponto de vista lingüístico, social, político e de relação humana.

Bianca continuou:

- Semiótica imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação. Por exemplo, o famoso fotógrafo e crítico Sebastião Salgado, pelas tecnologias da imagem, com suas fotografias contribuíram para o desenvolvimento da criação artística no foto-jornalismo e do estudo para um melhor entendimento sobre a cultura do olhar, além de provocar reflexões sobre os temas sociais, as configurações econômicas e políticas que se entrelaçam em um determinado período histórico. Ele consegue fazer uma reflexão de

situações capturadas por suas lentes, mostrando o resultado das resoluções que ocorrem nos centros de poder, como o lado excludente da globalização. Ele mostra a exclusão daqueles que não são economicamente úteis, sejam homens, mulheres, velhos ou crianças. Ao mesmo tempo exerce uma função social relevante que é a do jornalista agente da História, função social que reúne, em uma só, todas as outras funções que vieram se desenvolvendo através do amadurecimento do jornalismo. Isso mostra o impacto do sofrimento através das expressões faciais e corporais humanos. Assim acontece como a propaganda das eleições municipais onde o desenho de uma urna pode ser significado como respeito ao direito da cidadania.

A Língua de Sinais é um campo pouco explorado, mas lá se encontra a diversidade dos signos e outros sistemas de significação através da velocidade e da expressividade na leveza das mãos, dos braços que os desenham, na leveza do ser no ar, no espaço ininteligível da percepção dos olhares humanos! Vou dar um exemplo de Platão, na sua obra “Fédon”, que começa assim, metaforicamente:

“... É que muitas partes, ao redor da terra, há um grande número de cavidades diferentes entre si pela forma e pelo tamanho, para as quais correram e onde se juntaram águas, vapor e ar. Quanto a terra em si mesma, pura, encontra-se situada na pura abóbada celeste, lá onde demoram os astros, e parte é chamada de éter pelos que disso tratam. A borra precipitada do éter vem aglomerar-se nas cavidades da terra. Nós habitamos, pois, essas cavidades, embora não o notemos: cremos que estamos a morar na superfície do oceano aquele que habitasse o seu fundo, pois, vendo o sol e os demais astros através da água, haveria de tomar o oceano por um céu...”

E como traduzir isso para os surdos? Acredito que na posição do Intérprete de Língua de Sinais, ele traduziria literalmente o que acabei de falar sobre “Fédon”, e isso é incompreensível para o campo lingüístico e visual dos surdos. E eu vou mostrar como eles podem entender claramente (figura 2).



Bianca continua:

- Você mostra através das duas mãos o globo terrestre, sendo uma das mãos em cima e outra embaixo, imaginando um globo geográfico e mostra que em volta deste globo há um espaço cósmico, chamado éter. No globo há vapor, água e ar. Nós moramos na terra, apontando um lugar fixo no globo imaginário e olhamos para o céu, para os astros. A mesma coisa acontece com os peixes e outros animais aquáticos que vivem na água e vêem o céu e os astros através da água. Nenhum de nós e nem os peixes somos importantes pelo fato de estarmos na terra ou na água. Cada um tem a sua visão, porém é importante saber escutar, ver, “ouvir” as opiniões dos outros para poder formular as suas opiniões próprias. Entendeu? - finalizou a Bianca.

- Perfeitamente... Bem, vou me esforçar em traduzir mentalmente, transformando as palavras, as frases, as significações, os signos, outros signos, signos visuais, ou seja, em “palavras visuais”, em imagem, porque isso facilita muito para os surdos – disse o professor.

- Também concordo, mas reconheço que é um processo longo - respondeu Mauro.

- Mas não é difícil, é só saber estudar muito e ter a consciência lingüística dos “outros” - explicou Bianca.

Todos levantaram para retornar às suas salas de aula, pois a hora de educação física havia terminado.

- Parabéns! Você me ajudou muito com as suas idéias – disse Mauro.

- Isto é o meu serviço a todos os professores. Espero que o meu método surta o efeito esperado – respondeu ela.

- Tchau! – disseram.

Bianca retorna a sua mesa, arrumando os papéis e os livros que lá estavam. Guarda-os no seu arquivo e fecha as portas da sala dos professores, deixando todos os conhecimentos, os recursos visuais e imagens traçadas no ar, pairando no espaço. (CAMPELLO, 2007, p.102-111)

Este evento acima transcrito, exemplifica algo que também se constitui como obstáculo à educação formal do sujeito Surdo-Mudo: a escolarização em seus diferentes níveis de ensino, tendo respeitado o direito a uma pedagogia que leva em consideração as bases de visualidade pertinentes a sua primeira língua: a LSB.

Portanto, o direito a pedagogia surda ou pedagogia visual, assim denominada considerando-se que a pedagogia visual pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.

3.4 POLÍTICA VISUAL

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

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

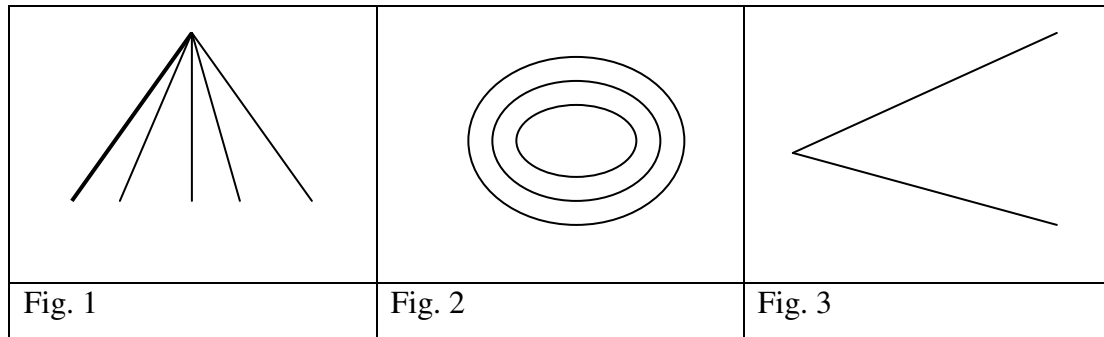
E a linguagem e o pensamento semioticamente mediados, guardam esta mesma relação com a cultura, pois, “A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. Ela é tanto um sintoma como uma causa de nossas compreensões culturais”. (MCLAREN, 2000, p.31)

A língua de sinais está relacionada a uma dada cultura, enfatizando mais uma vez, pois é produzida e produz sujeitos Surdos-Mudos. Da mesma forma que a língua utilizada nos diferentes países está relacionada a sua cultura própria. Por exemplo, o povo Navaho do Arizona (Estados Unidos da América) “é rico em palavras para falar por meio de linhas de várias formas, desenhos, cores e configurações⁷⁸. Quase mil formas ou palavras que são mostrados para esta finalidade: adziisgai, que “é um grupo de linhas brancas paralelas correndo para a distância” (fig

⁷⁸ a forma exterior de um desenho ou de imagem ou de corpo

1), ahééhsgai “mais que duas linhas brancas formando em círculo concentrado” (fig. 2) e álhch’ínidzigai “duas linhas brancas juntos até a chegada do ponto” (Fig. 3)

Para entender, os desenhos que são grafados para deixar o documento histórico ou memória oral. Isto é uma representação do pensamento imágético do povo Navaho, como mostra o desenho (reproduzido no exemplo do SAPIR-WHORF, 2002, p.31)



A presença da voz ou do som não suprem as necessidades específicas do sujeito Surdo-Mudo no caso da linguagem com dizem os audiologistas e profissionais terapêuticos educacionais. A linguagem, por meio da oralidade, desenvolvida por eles desconsidera o território da visualidade, substituindo-o pelo território do som que é estranho para o mundo do sujeito Surdo-Mudo, sua interpretação de como vê, sente e compreende. “Não nascemos para ouvir e sim nascemos para ‘ver’”.

O ato de “ver” também é um instrumento de medida para as observações das formas que transportam a imagem apreendida no espaço. O ato “ver” faz parte de um todo como no caso da Língua de Sinais. Na Língua de Sinais com sua estrutura viso-gestual não se estabelecem simplesmente formas, tamanhos, distâncias, direções e especial para em seguida compará-los parte por parte. Especificamente vemos estas características dos movimentos dos sinais e suas configurações, locações, orientações e espacialidade como propriedade do campo visual total. Há, contudo outra diferença igualmente importante. As várias qualidades das imagens produzidas pelos sentidos da visão não são estáticas, tudo é dinâmico e está sempre em movimentos, dependendo da relação sujeito, outros sujeitos, signo, espaço, tempo processados pelo próprio ato de “ver”.⁷⁹

⁷⁹ KIM, Joon Ho, disponível pelo site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100009

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

O processo de “*dialogicização da palavra*, no caso, os “signos” ou sinais visuais, *é perpassada sempre pela palavra ou sinais do outro*”.

O processo dialógico supõe, sempre, ao menos dois interlocutores viso-gestuais, mesmo que um não se mostre presente no discurso há o outro. O outro social (ou a presença de signos socialmente caracterizados) que compõe a situação dialógica. De qualquer maneira, um enunciado é sempre heterogêneo e multifacetado, pois ele mostra as várias posições dos interlocutores por meio de signos, a do interlocutor que o formula e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ou repete.

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

Nos tempos considerados como primitivos, os Homos Sapiens usavam gestos como meio de expressão, mesmo com grunhidos e gritos permeando a comunicação. Os gestos, assim como os desenhos grafados nas paredes ou nas vestimentas representavam “códigos”⁸⁰ como, por exemplo, do povo Navaho, citado nas páginas anteriores. As comunidades que são ágrafas, como a surda-muda e alguns povos indígenas não deixam registros escritos, mas seus gestos repassados visualmente de geração à geração, são registros visuais com valor de um signo. Como diz ARMSTRONG et alli, (1995, p.46)

Nós recebemos dos gestos uma estrutura complexa em vários níveis. Se um gesto semiótico (por exemplo: “venha aqui” gesto usado na América

⁸⁰ Não é exatamente o código, é uma estrutura convencional criada do próprio povo para se comunicar ou transmitir as informações

do Norte) ou um gesto lingüístico (o sinal em ASL, como PAI), gestos simbólicos são estruturas bipolares, combinações de estruturas substantivas e conceituais (ultimamente, é claro, no nível neuronal mesmo na estrutura conceituais são substantivos)”⁸¹.

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

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

A significação passa a ter uma estrutura de acordo com o processamento da comunicação visualizada. Não importando se as palavras fazem uma frase ou muitas frases. O povo indígena brasileiro usa a língua kadiwéu falando assim “jotagangetagadomotiwaji” como se fosse uma palavra, mas na tradução para a língua portuguesa isto equivale a uma sentença assim: “eu falo com eles por vocês”. (frase retirada do texto da midiateca da disciplina Lingüística Geral, da professora Viotti da USP, 2007). Neste “jogo” de palavras, que se caracteriza de forma diferenciada em cada língua, está impresso um “jogo” cultural que supõe sujeitos em relação, onde uma palavra não possui valor de comunicação em si. Supõe, sempre, o outro, que num processo dialógico entrelaça dizeres de sujeitos numa relação de mútua dependência. Assim acontece com os gestos que são um dos artefatos da comunicação dos sujeitos Surdos-Mudos onde a língua de sinais tem, também, a “*propriedade de ser dialógica*” e que “*todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos*” (idem).

No caso das pessoas surdas oralizadas, as palavras são copiadas e repetitivas, o que muitas vezes impede pensamentos que possam criticar ou contestar. São as palavras do Não-Surdo-Mudo que são repassados para os surdos oralizados devido a normalização que os levam a imitar sem entender os signos. Este surdo oralizado não está completamente assujeitado aos discursos sociais, mas na sua formação por meio da metodologia e filosofia oralista, as réplicas são permanentes e sem críticas. A não ser o suporte familiar e ou da rejeição da família em

⁸¹ we conceive of gestures as complex structures at many levels. Whether a semiotic gesture (e.g. the “come here” gesture used in America) or a linguistic gesture (a signed word in ASL, such as FATHER), symbolic gestures are bipolar structures, combinations of substantive and conceptual (ultimately, of course, at the neuronal level even conceptual structures are substantive) structures.

aceitar os sujeitos com aspecto da surdez, em geral aceitam as opiniões formadas. Não encontram espaço de liberdade na formulação e seus enunciados, sendo submetidos aos discursos sociais dominantes.

Como diz a FIORIN (2006, p.20) que “*as unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação*”. Mas discordo porque os enunciados dos sujeitos Surdos-Mudos em oralização são enunciados repetíveis porque não mostram acento, apreciação ou prosódia própria. Eles são completamente diferentes na perspectiva do funcionamento discursivo. O que delimita a sua dimensão é a alternância dos sinais, cujo surdo oralizado mostra suas expressões sem expressividade da prosódia.

Aconteceu um caso em que alguns intérpretes, que divagaram sobre o enunciado dos Surdos-Mudos a respeito da fluência da língua de sinais, chamando-os de “fraco”, os intérpretes reagiram pressupondo de que a palavra designava como fluência fraca, mas isso não quer dizer que eles são fracos e sim da morosidade e da inteligibilidade da tradução da língua para outra. Também tem outro exemplo, como no caso do vício da linguagem, por exemplo: exemplo, metaforicamente, não existe significado para os Surdos-Mudos, mas é uma metáfora com significado indiferentemente para a comunidade não-surda-muda. Isso não quer dizer que o sinal exemplo seja o vício da linguagem e sim a metáfora do enunciado.

O enunciado é a replica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um dialogo com outros discursos, como, por exemplo, do signo visual “fraco”.

Os intérpretes de língua de sinais precisam ampliar sua visão numa forma mais dialética para compreenderem que o processo de significação se caracteriza por uma grande mobilidade de signos para que seja possível “*resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade de significação*”. (BAKHTIN, 1998, p. 15). É a corrente do objetivismo abstrato (descrita por Bakhtin em seus estudos) que, com seus constructos, favorece um ponto de vista que se prende à unicidade, a fim de poder “prender a palavra em um dicionário”. O signo é, por natureza, “vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente”. (FIORIN, 2006, p.). “*Os signos também são signos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades*” (BAKHTIN, 1998, p. 32).

Os enunciados possuem autoria dentro da cultura da comunidade Surda-Muda, por exemplo, o acréscimo do signo cultural “sinalizado” depois dos substantivos, adjetivos e outros elementos gramaticais da língua portuguesa: “abraços sinalizados” ou “beijos sinalizados” e isso passa a ser um enunciado porque se constitui para a comunidade Surda-Muda um enunciado cultural próprio. Isso não é uma unidade da língua, é um enunciado acrescido do signo cultural “sinalizado” para dar significação a cada palavra usada. O enunciado tem destinatário. FIORIN (2006, p.22-23) classificou as diferenças das unidades da língua e enunciados conforme esquema abaixo descrito no quadro:

Unidades da língua	Enunciados
A palavra está à disposição de todos para ser usada nos enunciados	O enunciado usa a palavra como réplica
As relações entre as unidades da língua são relações semânticas (ou de concessão) ou lógicas (sinônimo ou antônimo)	Os enunciado mostra uma posição
Não tem autoria	Tem autoria
É completa e não tem acabamento que permite uma resposta	Como réplica, tem um acabamento específico que permite uma resposta
As unidades da língua não são dirigidas à ninguém	O enunciado tem um destinatário
São neutras	Carregam emoções, juízos de valores, paixões. Está impregnada de respeito ou de zombaria, de desdém ou de indiferença, de raiva ou de amor e assim sucessivamente.
São entidades potenciais, tem significação, que é desprendida da relação com outras unidades da mesma língua ou de outros idiomas	Tem sentido que é sempre de ordem dialógica
Não apreende seu sentido	Para apreender seu sentido precisa perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados

Os não-surdos-mudos que escrevem e discutem a educação na Escola Bilíngüe, reconhecem o direito à igualdade, mas na verdade nunca existiu a escola bilíngüe para Surdos-Mudos. Se não houvesse a desigualdade não existiria a asseveração do termo bilíngüe e esse se tornaria desnecessário.

A sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes como Surdos-Mudos oralizados, Surdos-Mudos, Surdos-Mudos sinalizantes, Surdos-Mudos bilíngües, Surdos-Mudos nativos, etc.... então todos os enunciados são sempre o espaço de luta entre sinais sociais, o que significa que há inevitavelmente um lugar de contradição mesmo dentro de uma categoria específica. O que é constitutivo nas diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição.

Os sinais que passaram a constituir de acordo com o trecho de Montoam a respeito da escola inclusiva respeito da fundação de uma escola de Surdos-Mudos.

É até positivo que o professor de uma criança Surda-Muda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braile, porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, se achar que precisa para corrigir textos, mas há a opção de pedir ajuda ao especialista. Só não acho necessário ensinar libras e braile na formação inicial do docente.

Neste trecho há uma voz de arrogância ou de desdém da sabedoria sobre os outros, incapaz de enxergar as necessidades básicas cotidianas de “pessoas deficientes ou de portadores de deficiência”. Fala de acordo com o fenômeno da fala cotidiana ou da reprodução da fala do outro com uma entonação semelhante à dos discursos do Milão de 1880. Fala da incapacidade em função de um dado ponto de vista sobre a inutilidade das pessoas aprenderem a própria língua no caso dos Surdos-Mudos e Braille nos cegos. Considera uma degradação e um peso à educação como um todo. A maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Há sempre um destinatário, mesmo não presencial, uma vez que os enunciados são sempre sociais.

O texto também mostra claramente vozes sociais. Mantoan se contrapôs a necessidade dos professores aprenderem braille e libras para se comunicarem com os cegos e Surdos-Mudos.

Como diz FIORIN (2006): *“Todos os enunciados constituem-se a partir dos outros.”* Então o enunciado dos Surdos-Mudos é constituído por meio de signos visuais que aos poucos vão crescendo de acordo com pontos de vista e pelas ações determinantes do meio (porque vive num ambiente em que imperava a mais completa liberdade de costumes e do uso de LS), da hereditariedade (os Surdos-Mudos são nascidos filhos de pais Surdos-Mudos e não nascidos por meio de contato com Surdos-Mudos na infância, juventude e de adulto ou no ingresso das escolas regulares e inclusivas) e do momento (porque há troca de cultura por meio de estórias, narrativas e eventos heróicos). Por exemplo, a narração sempre é efetivada em terceira pessoa para dar o toque de objetividade. Os comportamentos sociais e individuais são considerados efeitos de causas culturais.

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

- . Língua falada – toda emissão de som é produzido pelos órgãos do aparelho fonador
- . Língua escrita – toda emissão da grafia é acompanhada com os fones, fonemas e morfemas dos sons

- . Língua de sinais – toda emissão é produzida pelos órgãos visuais e pelas mãos

Estas diferenças não podem ser consideradas apenas em sua dimensão lingüística estrita uma vez que carregam em si questões culturais e sociais dignas de serem consideradas.

(BAKTHIN, 2006, p.XX), comenta nesse sentido que

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

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

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

A variação dos signos orais ou visuais é “*inerente à língua e reflete variações sociais*” (2006, p. 15) que podem variar ainda de acordo com cada subjetividade. A apreensão dos signos visuais variam de acordo com variações regionais e cidades de origem e de contatos, como escreve a Fusellier-Souza (1999, p. 54): “A maioria desses autores (WASHABAUGH, 1986 e YAU SHUN-CHIU, 1992) consideram que a criação gestual por esses indivíduos se manifestam numa estrutura organizada que possui certos traços presentes na linguagem humana”⁸².

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

O pensamento positivista⁸³ vê a mímica como:

⁸² Tradução : La majorité de ces auteurs considèrent que la création getuelle par ces individus se manifeste dans une structure organisée possédant certains traits présents dans le langage humain.

⁸³ **PENSAMENTO POSITIVISTA** – AQUELE QUE SE ASSENTA SOBRE TAIS PRINCÍPIOS tais como a crença no progresso ilimitado da ciência; a procura da exatidão das ciências naturais para aplicação na sociologia e da defesa dos avanços tecnológicos;

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

Continuando a respeito da representação diferenciada nos olhares dos dominantes:

“Os significantes impróprios do discurso colonial – a diferença entre ser inglês e ser anglicizado; as identidades entre estereótipos, por meio de repetição, tornam-se também diferentes; as identidades discriminatórias construídas ao longo de classificações e normas culturais tradicionais, o Negro Simiesco, o Asiático Dissimulado – todas estas são metonímias⁸⁴ da presença. São estratégias no discurso que fazem parte da representação anômala do colonizado algo mais do que um processo de “retorno do reprimido”, que Fanon caracterizou insatisfatoriamente como catarse coletiva.”

O signo visual constituído num processo histórico, mesmo no processo de agrupamento de sinalizantes e de apoderamento de sinais, tem seu significado sincrônico da dominação (BABHA, 1998), que na demanda pelas múltiplas identidades Surdas-Mudas (PERLIN, 1999) e seus significados, o signo é mutável e está sempre em contato com a comunidade e seus discursos de sinais. Prosódia de sinais expressiva, a modalidade viso-gestual-espacial dos atores Surdos-Mudos e espectadores Surdos-Mudos “adormecidos” os quais não tinham enunciação e seu conteúdo ideológico. O relacionamento com uma situação nova determinada afeta a significação. O novo valor do signo, relativamente, a um tema sempre novo, é a única realidade para a visualidade dos Surdos-Mudos.

Na significação diacrônica, os signos vão mudando todos os anos, em cada lugar, em cada discurso construído pelas pessoas Surdas-Mudas em todos os eventos quer seja as mudanças que marcaram o mundo dos Surdos-Mudos, como revolução, manifestações, apresentações teatrais, poéticas, pinturas, etc, cujo discurso delimita a diferença entre eles e a diferença cultural e identitária. As diferenças dos signos vão sendo implantadas de acordo com a evolução da língua e da visualidade. Muitos Surdos-Mudos estrangeiros de países fora da América do Norte pleitearam seus desejos de serem sujeitos capazes, procuraram seus estudos na *Gallaudet University* e acabam descobrindo a sua identidade e língua que fora perdida ou negada. Os

⁸⁴ São as produções não-repressivas de crença múltipla e contraditória (Babha, 1998, p. 135)

Surdos Oralizados Brasileiros e de outros países estrangeiros ao chegar encontraram o mesmo problema e que é também um mal necessário: aprender a Língua de Sinais Americana - ASL, o que era, na sua vida toda, negado a aprender a Língua de Sinais das suas cidades. Foi um “baque” para a sua realidade, mas em compensação eles reagiram e mudaram seus pontos de vistas que eram cegados e oprimidos. Passaram a aprender a valorizar a língua de sinais, como sua língua e passaram a aprender os signos novos para recuperar o tempo perdido.

CAPÍTULO IV

4.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Os pilares sobre os quais se ergueu a presente pesquisa foram determinados em consonância com as vivências empíricas da autora da mesma em suas próprias práticas

relacionadas à pedagogia visual no Brasil, ou fora dele. Foram observações das estratégias utilizadas por professores em diferentes níveis de escolarização e nos estudos recentes em nível de Pós-graduação. A prática profissional de longos anos também foi elemento determinante na coleta e análise de informações. As propostas pedagógicas que embasaram e embasam a escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos, a forma do preparo do material existente sobre a pedagogia visual, as orientações de emprego em situações de ensinar e aprender, foram revisitados constituindo-se como material de pesquisa. Tendo em vista, sempre, os sujeitos surdos-mudos em sua subjetividade e identidade relacionada à cultura Surda-Muda, onde o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações visuais, no contato com os signos visuais. A necessidade de criação e ampliação de conceitos sobre a visualidade e sua representatividade através da significação visual em consonância com o pensamento visual dos Surdos-Mudos como ferramenta apropriada ao processo de ensinar e aprender na proposta pedagógica para/por Surdos-Mudos, foi uma preocupação que acompanhou toda a elaboração desta tese.

4.1.1 OBJETIVOS

Geral

Investigar interfaces entre a chamada pedagogia visual e o processo geral de ensinar e aprender na escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos, destacando os pontos fundamentais que poderão embasar propostas pedagógicas voltadas à visualidade

Específicos

- Aprofundar estudos relacionados à chamada pedagogia visual;
- Elencar pontos nodais relacionados ao significado da visualidade na constituição do sujeito Surdo-Mudo, incluindo a Língua de Sinais;
- Destacar interfaces entre o significado da pedagogia visual e a importância da mesma no processo de ensinar e aprender dos sujeitos Surdos-Mudos;

- Apontar sugestões e parâmetros para a implementação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade e voltadas à escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa⁸⁵ marcada pelos seguintes procedimentos referentes à coleta de informações:

- Investigação bibliográfico-documentária e aprofundamento de estudos sobre os pontos que se constituem como temas pilares da pesquisa;
- Entrevista aberta com profissionais cujo fazer está relacionado com o tema enfocado e que tenham, preferentemente, experiência profissional como professores de sujeitos Surdos-Mudos

O objetivo inicialmente era analisar e observar o processo de comunicação visual no processo de ensinar e aprender de vários Surdos-Mudos adultos e de nível de escolaridade diferenciado. O espaço utilizado seria o das salas de aula ou conferências, com o(a) professor(a) Surdos-Mudos e ouvintes fluentes ou usuários de língua de sinais, ou ainda professor(a) ouvinte que está acompanhado por um Intérprete de Língua de Sinais.

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

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

⁸⁵ A pesquisa qualitativa, segundo Minayo, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado(...) trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos... (1994, p. 21/22) .

Communication I, Cross-Cultural Communication II, Oral Traditions in Deaf Community, Sign and the Philosophy of Language e curso extracurricular como: Turn-a-page-together.

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

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

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

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

Na linha de observação, os temas da pedagogia de surdos e utilização de recursos de língua de sinais como meio de instrução na sala de aula, resolvi priorizar o uso visual como objeto de pesquisa, com os dados em diferentes contextos. Por outro lado, tinha a complexidade do uso da fluência da língua de sinais dos professores usuários de língua de sinais e, por outro lado, a recepção prazerosa de alunos Surdos-Mudos. Deparei também com a complexidade da modalidade escrita, as dificuldades gramaticais de outra língua, no caso do inglês e também dos países de origem dos diferentes sujeitos com os quais travei contato. Aproveitei, nessa ocasião, para pensar nas várias práticas pedagógicas envolveram os Surdos-Mudos até o presente

momento. Que espaços possibilitaram uma pedagogia visual, reflexões que me auxiliaram a delimitar, aos poucos, esta pesquisa.

É importante ressaltar, neste momento em que se discorro sobre questões metodológicas de uma pesquisa que tem como sujeitos as pessoas surdas-mudas, que as formas de coleta e registro de informações não podem se ater as mesmas que se realizam com sujeitos ouvintes. Com esses últimos é possível obter informações através de uma entrevista registrada em áudio ou mesmo de uma vivência em sala de aula, por exemplo, registrada em áudio e vídeo. Pode-se, da mesma forma, utilizar-se de um questionário escrito, tanto com o sujeito Surdo-Mudo como do ouvinte, fazendo-se uma ressalva ao fato de que o primeiro estará escrevendo suas respostas com uma segunda língua, se a dominar inteiramente, ou formulará suas respostas tendo a participação de um intérprete de sinais para o português. Aí será preciso muita atenção por parte do entrevistador se for ele ouvinte tendo em vista certas particularidades da LS em sua lógica de expressão. Assim, a escolha do intérprete é ponto a ser considerado com muita seriedade para uma boa entrevista uma vez que, ao contar uma experiência, um entrevistado Surdo-Mudo em geral, transporta a experiência visual àquilo que foi vivenciado por meio da língua de sinais, selecionando o “final” da história para dar o “ponto de partida” desta história.

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

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

O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira é um dos auxiliares na tradução da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa e vice versa. Utiliza-se a “fala” do Intérprete para traduzir os sinais dos Surdos-Mudos na gravação para passar transcrição nos textos. Podemos usar outro caminho para qualificar a tradução fiel: é possível apoiar-se nas convenções do

Sistema de Notação para a Transcrição de Dados com base em Brito (1995), Felipe (1998) e de Quadros (2005), conforme o que já foi exposto no CAPÍTULO III.

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

4.1.3 RESULTADOS

Anotava, diariamente, em diários e cadernos de campo e questionava aos Surdos-Mudos estrangeiros sobre a educação de surdos de seus países e o que o governo oferecia como recursos para educação dos Surdos-Mudos como um todo. Verificava se tinham leis que respeitassem a língua de sinais. Obtive depoimentos sobre a metodologia utilizada na educação de outros países. Conversamos sobre a cultura, costumes, movimentos das Associações, Federações ou Confederações de Surdos-Mudos. Dessas entrevistas extrai conhecimentos e situações que me fizeram pensar cada avanço e atraso dos países em relação aos Sujeitos Surdos-Mudos relacionado ao processo de ensinar e aprender voltado à pedagogia visual.

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

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

Estas e outras considerações estarão contidas no próximo capítulo

CAPÍTULO V – PEDAGOGIA VISUAL E SUJEITOS SURDO-MUDOS: SUGESTÕES E PARÂMETROS

5.1 O PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER, VISUALIDADE E SUJEITOS SURDOS-MUDOS: QUESTÕES GERAIS

Acho que não podemos falar de educação e sim de escolarização. Explico: falar de educação significa ter que arrolar argumentos teóricos que exigem aprofundamento. Isto já foi feito em muitas teses e dissertações tens outras coisas mais importantes dentro da tua especificidade para falar.

A necessidade de criar uma Pedagogia Visual se deu, entre outros motivos, pelo fato da criação dos Estudos Visuais / Cultura Visual existente em vários países, direcionados pelos princípios da idealização dos Estudos Culturais. Estes temas se interseccionam a alguns elementos da pesquisa atual da mesma forma, por exemplo, os de gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pró-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e tecnologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global (ELKINS, 2003). Segundo Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg (2002) é importante assinalar seus territórios e paradigmas teóricos que mostram sua diferença: reivindicando um domínio particular de signo, como pedagogia visual; desenvolvendo um conjunto singular de práticas metodológicas, para produzir novos conhecimentos exigidos pelo tema particular;

A terminologia “Cultura Visual” vem sendo utilizada desde 1972 por Michael Baxandall, tendo referências teóricas em Roland Barthes e Walter Benjamin. Mais tarde, George Roeder utilizou a terminologia como “Visual Culture is what is seen”⁸⁶ e a sua definição é “it hints at the viewer’s share and the work that images do in culture”⁸⁷. Em 1990, foi implantado na University of Rochester, um programa chamado de Visual and Cultural Studies e, em 1998, na Universidade da Califórnia com o mesmo destino.

Minhas experiências empíricas contêm informações que podem se transformar em um material didático relacionado à pedagogia visual na educação dos Surdos-Mudos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos-Mudos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente. No Brasil, este conteúdo é pouco

⁸⁶ A Cultura Visual é o que se vê.

⁸⁷ Isto sugere a parte do leitor pelo trabalho o que a imagem faz na cultura.

conhecido, mas o meu estágio como bolsa sanduíche possibilitou encontrar no exterior, Estados Unidos da América, inúmeros materiais.

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos-Mudos com suas demandas de recursos gesto visual e espacial, aproxima-se, sobremaneira da mesma tendência da chamada Sociedade da Visualidade, a sociedade da imagem. Como diz JOBIM E SOUZA (2000), “vivemos na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens(...).”

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

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

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

McLAREN (1995) lembra que a Surdez está “ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os Surdos-Mudos” (apud SKLIAR, 1998, p.13). Os signos visuais e suas interpretações variam de acordo com a subjetividade visual, representatividade visual e pensamento visual dos sujeitos Surdos-Mudos;

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

LANE (1999) aponta que é “ mencionada muita coisa sobre as perdas auditivas e nada sobre o aumento da percepção visual e raciocínio”⁸⁸

O tema Pedagogia Visual relacionado ao processo de ensinar e aprender os e com os Surdos-Mudos é pouco pesquisado, estudado e trabalhado aqui no Brasil, por vários fatores:

- ausência de uma política educacional específica para a educação dos Surdos-Mudos;

⁸⁸ “Much will be said about hearing loss, nothing about gains in visual perception and thought”

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

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

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

Como desejava que o livro didático de matemática fosse transformado contendo nele uma didática para Surdos-Mudos que facilitasse o entendimento com enunciados mais claros

possíveis, empenhou-se, juntamente com seus alunos, na produção de uma didática baseada na pedagogia visual. Nos contatos mantidos duas vezes por semana entre os alunos Surdos-Mudos e o professor Surdo-Mudo, os mesmos aprenderam juntos muitas questões importantes da visualidade e, entre elas, a mais significativa a ser destacada é a de que as consignas e explicações elaboradas pelo raciocínio dos não-surdos-mudos diferem grandemente daquelas orientadas pelo pensamento visual dos Surdos-Mudos ao ponto de trazer problemas ao ensino de uma equação que em princípio é simples. Do trabalho dos mesmos resultou também um laço de afetividade muito forte e no final do semestre o professor da cidade de Nepal ganhou, merecidamente, um prêmio como o melhor professor de ELISO da Gallaudet University.

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

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

Para caracterizar melhor o papel da visualidade na constituição dos sujeitos Surdos-Mudos, vale lembrar que os próprios Surdos-Mudos que foram oralizados podem evidenciar dificuldade para ampliar a sua visão de 180 graus em dois lados porque foram treinados com a percepção baseada no fonocentrismo e logocentrismo, com ênfase na fala. Isto dificulta o desenvolvimento de uma capacidade visual importante na adequação dos sujeitos surdos mudos para responderem às demandas do meio ambiente em que se encontram.

Sobre essa mesma questão, durante esse mesmo estágio na University Gallaudet, há uma experiência surpreendente com um Surdo Oralizado, de origem chilena, residente nos Estados Unidos, estudante de Administração, que foi aos Estados Unidos atrás do “sonho americano” de vencer já que em sua cidade, Santiago no Chile, pouco oferecia oportunidade para “ser alguém”. Na minha concepção Surdista-Muda, pensei que todos os Surdos-Mudos tivessem uma visualidade de 180 graus, independentemente da “surdez” patológica, que é estranhável para mim. Por ser criada na movimentada cidade do Rio de Janeiro e a vivência no mundo dos Surdos-Mudos, a minha acuidade visual é muito grande assim como é a dos outros sujeitos Surdos-Mudos, em geral. Nessa ocasião, tentei chamar esse rapaz chileno, a todo custo, para o lado, mas ele continuava não percebendo ou não sentindo ser chamado a uma distância de 3 metros, aproximadamente. Andei mais um pouco para ficar mais perto e chamei de novo, nada aconteceu. Andei até 1 metro e meio e nada acontecia. Andei até chegar perto para poder chamar, tocando no ombro dele. Só assim ele me viu e começamos a conversar. No momento, pensei que fosse o problema da “visão” ou da síndrome de Usher⁸⁹. Mas não era nada disso. Percebi que o processo da “oralização” dominou todo o território da visualidade e foi substituído pelo território da “fala”. Ele cresceu oralizado e tinha dificuldade de se comunicar com a família e até com os amigos. Era um rapaz híbrido em busca da sua identidade, cujo território foi desmantelado. Pensei que fosse um caso isolado, mas depois encontrei vários casos semelhantes aqui no Brasil, especialmente, junto aos estudantes de pós-graduação que foram e estão estudando na UFSC como mestrandos/as e doutorandos/as.

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

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

⁸⁹ A síndrome de Usher é uma doença genética que causa surdez e cegueira. É basicamente uma retinite pigmentosa de caráter progressivo combinada com deficiências auditivas graves de natureza congênita. É normalmente uma doença autossômica recessiva, afetando uma em cada dez mil pessoas.

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

A não utilização da Língua de Sinais nos contextos de escolarização de Surdos-Mudos pode trazer grande dificuldade ou até impedir a apropriação dos conteúdos acadêmicos. Não se trata aqui de associar determinados sinais à oralização, mas de sinalizar considerando que a comunicação com signo imagético ou sinal, necessita de certos parâmetros próprios da Língua de Sinais (QUADROS, 2004): Configuração de Mão, Orientação da Mão, Movimento, Locação e Expressões Não-Manuais. Cada parâmetro tem seus signos que precisam estar ligados uns aos outros, e que sem há um desequilibrado no processamento visual e perceptivo, como mostra o exemplo:

É notório e sabido que a língua de sinais utilizada pela comunidade Surda-Muda não é uma língua escrita. Narrativas, literatura, piadas, valores, dicas, sabedorias, normas, histórias de pessoas surdas-mudas famosas, fatos corriqueiros, política passam de geração à geração, reforçando os laços que as unem através da língua de sinais, fundamentalmente. A comunicação por meio da modalidade viso-gestual é muito importante e seus signos são elemento de fortalecimento da cultura dos sujeitos Surdos-Mudos. LANE (1999, p.45) diz que “a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação; é também um repositório de conhecimentos culturais e um símbolo de identidade social”. O fato dos Surdos-Mudos serem ágrafos⁹⁰, acarreta desvantagem em relação ao povo que possui língua oral⁹¹, o mesmo acontecendo com os índios e outros povos que não possuem a escrita. A ausência de escrita contribuiu para que a cultura das tribos fosse praticamente dizimada⁹². É como se não houvesse possibilidade de atestar a autenticidade da língua nativa dos índios, como produto simbólico de seus conhecimentos. A

⁹⁰ Segundo o dicionário Houaiss quer dizer que: “1 - que não apresenta sinais gráficos; 2 - que não foi ou não está escrito; 3 - (1949) Rubrica: lingüística. que não tem escrita Ex.: povos a. 3.1 Rubrica: antropologia. diz-se de cultura, povo e língua que não têm registro escrito.

⁹¹ No caso da modalidade oral-auditiva

⁹² Eram 5 milhões e agora calcula-se que apenas 400 mil índios ocupam o território brasileiro, principalmente em reservas indígenas demarcadas e protegidas pelo governo. São cerca de 200 etnias indígenas e 170 línguas. Porém, muitas delas não vivem mais como antes da chegada dos portugueses. O contato com o homem branco fez com que muitas tribos perdessem sua identidade cultural. (fonte: <http://www.suapesquisa.com/indios/>)

preservação da cultura Surda-Muda continuava e ainda continua em grande parte, persistindo por causa dos signos imagético-visuais, em memória, que perpetuam e embasam a constituição dos sujeitos Surdos-Mudos. Do mesmo modo que os signos da narrativa oral dos índios que, mesmo sem a língua escrita, perpetuava, e ainda perpetua, a cultura dos mesmos por milhares de anos, mesmo com as guerras com os brancos, doenças adquiridas e escravidão.

Esses pontos acima comentados têm como objetivo chamar a atenção a uma outra questão importante relacionada ao processo de ensinar e aprender: o registro escrito dos conteúdos “ensinados”. Os signos da língua dos sujeitos Surdos-Mudos possuem um caráter visual, independentemente da escrita e da oralidade. Esses possuem um “outro” modo de olhar, com percepções do mundo pautadas nesse caráter visual que difere do caráter da fala tendo a palavra como signo. O registro por e com a escrita do português pode ser realizada de forma mecânica sem “nada dizer” ao aluno Surdo-Mudo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele. É sabido que muitos alunos não surdos mudos são exímios copistas sem que compreendam nada do que escrevem. As palavras para eles não possuem valor de signo.

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

Para que se reverta essa situação, serão necessárias ações pautadas em muitas reflexões. Entre elas, sugere-se considerar o que diz SKLIAR (p. 15, 1998), quando ressalta ser necessário:

- a) um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais;
- b) um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando uma redefinição do problema;

- c) um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
- d) um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a idéia de um consenso pedagógico.

Com as colocações das reflexões de Skliar, a comunidade surda-muda, não pode perder tempo, pois a educação dos Surdos-Mudos necessita de muitas mudanças em seu benefício e também da formação dos professores não-surdos-mudos e Surdos-Mudos que leve em consideração o consenso pedagógico, produto da comunidade surda e não só de teóricos ouvintes.

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos-Mudos é um tema novo carregado de novos conceitos que se relacionam ao uso da língua de sinais constituída por signos visuais. Sugere a volta da pedagogia que foi usurpada desta comunidade. A pedagogia visual na escolarização dos sujeitos Surdos-Mudos foi praticamente anulada na perspectiva da formação dos mesmos, devido a visão “oralista” e a ausência de currículos especificados na formação dos professores universitários. A crítica da professora Gladis Perlin, no texto Teoria da Educação e Estudos Surdos (no prelo) enfatiza que: “(...) *mesmo o discurso curricular referente aos surdos ou seja o currículo surdo estava completamente impedido de exercer qualquer influência sobre a educação dos surdos.*”

A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos é, e continua sendo, pouco discutida e pesquisada no meio acadêmico e universitário. Este des”conhecimento” se deve as mesmas concepções “ouvintista” e “dominante” nas esferas acadêmicas e nas instituições envolvidas, com o pensamento único de que a educação dos sujeitos Surdos-Mudos deve ser tratada no contexto da educação especial ou de que a surdez é uma incapacidade.

SÁNCHEZ (1988), SKLIAR (1998) e outros, procuraram desviar os pensamentos retóricos e teóricos da “incapacidade” dos Sujeitos Surdos-Mudos, no segmento da educação especial, criando um novo pensamento e campo teórico, que é “Estudos Surdos”.

A Pedagogia Visual e a necessidade de sua presença na escolarização de sujeitos surdos mudos, carece de algumas considerações sobre o conceito de pedagogia que vem pautando mudanças nas propostas pedagógicas relacionadas aos Sujeitos Surdos-Mudos brasileiros.

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

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

1) “Essai sur la Grammaire du langage naturel des signes a l’usage des Instituteurs de Sourds Muets; avec planches et figures”, por Y.-L, Remi Valade⁹³ com a introdução a respeito da língua de sinais: “Le langage des signes est em general considere par les instituteurs de sourds muets comme um point de départ naturellement indiqué pour l’enseignement de la langue maternelle.”⁹⁴.

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

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

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

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

⁹³ Diretor honorário de l’Institution Impériale des sourds-mutes de Bordeaux

⁹⁴ Tradução: “A Língua de Sinais é em geral considerado pelo Instituto de Surdos Mudos como um ponto de partida natural indicado para ensinar a língua materna”

5) Datilologia dos Surdos-Mudos;

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

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

A imagem em perspectiva é, nessas condições, talvez uma espécie de híbrido⁹⁵ entre a percepção visual e a imagem não técnica, no caso da percepção auditiva, como treinamento da fala e da audição. Devido a isso, mostra-se assim, a multiplicidade de identidades dos sujeitos Surdos-Mudos.

A técnica da pedagogia visual exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige captações de todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos-Mudos para transformá-los em signos visuais.

Sugestões

Para melhor capacitar o treinamento visual para adquirir todos os elementos, utiliza-se as técnicas antes de usar a língua de sinais no ensino na sala de aula:

⁹⁵ Por os sujeitos surdos mudos viverem em dois mundos, e, ou, da sua totalidade, passa a maior tempo com os “dominantes”, no caso de 90% dos sujeitos surdos mudos serem filhos de pais ouvintes.

a) Assistir o filme sem legenda e sem áudio. Capte todas as informações e depois traduza todas as informações que passam neste filme;

b) Convidar seu colega para sentar a sua frente, sem que ele/ela veja.

O ocupante que ficará em frente do seu colega verá um filme, igualmente, sem legenda e sem áudio e traduzirá para ele/ela em língua de sinais, em 5 minutos. Depois, pergunte ao seu colega relatar o que entendeu você.

c) Escolha um elemento com traços simples até o mais difícil e complexo, traduzir em língua de sinais, usando as formas, texturas, cores existentes;

d) Assistir qualquer filme, captando qualquer imagem e depois traduza em língua de sinais para seus colegas Surdos-Mudos, sem soletrar o nome desse elemento, fazendo-os para que ele possa entender o tipo de elemento;

e) Visualizar os elementos da botânica, da ciência, da agronomia, da ecologia, da astronomia, de física, de química, e tudo o que interessa em qualquer disciplina. Visualize cada elementos e processe mentalmente a sua forma, movimento, textura, cores, e todas as características e detalhes que os envolvem e traduza para seus colegas não-surdos-mudos e Surdos-Mudos.

f) Treine sempre a datilologia, soletrando qualquer palavra ou frase, nas duas mãos. Comece com o lado direito, soletrando em ritmo lento até mais rápido e depois, troque para o lado esquerdo, fazendo com o mesmo ritmo;

g) Observe no espelho, faça a datilologia sem olhar nas mãos, observando sempre com os seus “olhos”. E depois faça com os seus colegas.

h) Filme e grave você usando os sinais, traduzindo qualquer coisa, e depois faça sua auto-avaliação.

Estas são as técnicas da visualidade e sua perspectiva visual que podem ser apreendidas com o tempo, assim como todas as línguas do mundo.

5.2 SUGESTÕES E PARÂMETROS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA VISUALIDADE E VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS.

Foram tiradas algumas sugestões e parâmetros no documento de Porto Alegre:

5.2.1 A LÍNGUA DE SINAIS

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da(s) cultura(s) surda(s) - Língua e cultura não estão indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos (...) que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.
69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.

5.2.2 CURRÍCULO

70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.

72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.
73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.
75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos que para as escolas ouvintes.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.
77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso a cursos profissionalizantes e concursos.
78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.
79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.
81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

5.2.3 OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.
115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.
116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).
118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda.
119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

5.2.4 OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.
121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.
122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.
123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.
124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.
125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.
126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.
127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

5.2.5 O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

5.2.6 O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

5.2.7 OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;
140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.
141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.
142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.
143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.
144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.
145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.
146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.
147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

Os itens relacionados são as realidades dos artefatos culturais que se predominam sobre a identidade enquanto sujeito Surdo-Mudo, as línguas de sinais, a pedagogia visual, a história cultural, a arte surda, a literatura surda, a interculturalidade e muitas pesquisas e investigações que surgiram, e ainda surgem, sobre o sujeito Surdo-Mudo na contemporaneidade.

Com o movimento político e educacional, os vários autores já criaram várias propostas a seguir:

- a) Ronice Quadros, juntamente com a base teórica e experiência do desenvolvimento cognitivo dos trabalhos de Lodenir Karnopp na sua obra “Educação dos Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas”, apresentou uma proposta de trabalho na EDUFSCar, da qual vou resumir:

Na Educação infantil de crianças surdas

- Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da LSB;
- Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da LSB;
- Propiciar o acesso às diferenças funções e usos da LSB: informal, formal, poético e narrativas

Atividades na Educação Infantil

- Atividades de rotina em sinais;
- Brincadeiras e jogos em sinais;
- Realização de experiências em sinais;
- Hora do conto em sinais;
- Passeios conduzidos por adultos surdos (acréscimo meu);
- Atividades diversas com as comunidades surdas locais;
- Mini-palestras dadas por outras pessoas surdas das comunidades locais ou de outras comunidades nacionais e internacionais

É de suma importância o passeio conduzido por adultos Surdos-Mudos, porque os sinais acontecem tudo ao mesmo tempo, propiciando o “letramento visual” em sua volta.

Acesso aos aspectos formais da LSB:

- Fonologia:
- CM – Configuração de Mãos
- Alfabeto manual
- Uso de uma mão
- Uso de ambas as mãos com a mesma configuração
- Uso de ambas as mãos com configurações diferentes
 - Uso de movimento simétricos
 - Uso de movimentos alternados
 - Exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de sinalização

2) Morfologia

- Marcação de plural

- de intensidade
- de modo
- de tempo
- de forma
- de tamanho
- classificadores
- incorporação de negação

3) Sintaxe

- Exploração do uso do espaço
- Uso da marcação da concordância os verbos com concordância
- Uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância
- Uso das estruturas complexas
- Uso de topicalização
- Uso de estruturas em foco
- Uso de marcação não-manual gramatical para realização da concordância, perguntas (QU) e sim/não, negação, topicalização, foco.

4) Semântica

- Emprego das relações de significado no nível lexical
- Exploração dos aspectos relacionados ao significado da sentença

5) Pragmáticas

- Exploração de implicaturas
- Figuras de linguagem
- Formas de polidez na linguagem

Aspectos às diferentes funções e usos da linguagem

- Conversas com diferentes pessoas da comunidade
- Jogos dramáticos

- Mini-palestra, aulas de vídeo, jornais televisionados, etc
- Relato de histórias
- Hora do conto
- Conversas sobre fatos históricos da comunidade surda e da sociedade brasileira

Explorando a arte da língua de sinais

- Produzir histórias usando o alfabeto manual
- Produzir histórias usando números
- Produzir histórias usando configurações de mãos específicas
- Produzir histórias sobre pessoas surdas e ouvintes
- Produzir histórias com pessoas surdas no mundo dos ouvintes
- Produzir histórias com pessoas ouvintes no mundo dos surdos
- Relatar histórias, contos e fábulas explorando os jogos de posições do corpo e direção dos olhos para estabelecimento de personagens.

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

Existem poucos materiais literários específicos e cinemáticos visuais, como CDs e DVDs que possam dar maior estrutura e apoio lingüístico. Os sujeitos Surdos-Mudos utilizam a visão para obter informações, acessando o maciço meio da mídia, como vlog⁹⁶ e da literatura que podem criar condições e fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da Comunidade Surda-Muda. Existe pouca pesquisa voltada à literatura Surda e existem alguns sites que vendem em caráter particular os CDs e DVDs da literatura infantil e de outros gêneros, mas, mesmo assim, são poucos para a demanda das crianças Surdas-Mudas no Brasil. Estes materiais são de suma importância para a construção de uma auto-representação e de auto-afirmação da

⁹⁶ Novo sistema de Blog, que ao invés de ser utilizado na escrita, pode ser utilizado como web cam para anexar os comentários para determinado assunto por sinais.

identidade, cultura e língua dos Surdos-Mudos. Os materiais didáticos também estão no mesmo patamar, ou seja, há insuficiente número de publicações.

A questão da auto-afirmação e de auto-representação positiva na constituição dos alunos Surdos-Mudos no ambiente escolar é outro aspecto básico que envolve a pedagogia visual. Ele depende de uma formação específica dos professores e até mesmo da boa vontade dos professores não-surdos-mudos para a criação de materiais didáticos aos alunos Surdos-Mudos. Lembro de uma discussão que envolveu um Surdo-Mudo que era professor de Teatro da escola onde trabalhei no ano de 1998. O próprio Surdo-Mudo, que também é produtor de CDs e DVDs da literatura infantil e muito conhecido no Brasil, pediu aos professores da escola para elaborarem material didático que pudesse ajudar a desenvolver os alunos Surdos-Mudos, como jogos didáticos e materiais didáticos educativos e que a sua empresa bancaria a produção para a escola e divulgação para outras escolas do Brasil onde existam crianças surdas-mudas. O objetivo era a inclusão social e visual da língua de sinais. Os professores reagiram e disseram que ele estava se aproveitando de suas idéias para enriquecer a sua empresa. A descrença que eles deixam transparecer mostra a negação e a ausência de ética no envolvimento com as crianças, descuidando-se com o desenvolvimento cognitivo da língua de sinais. sentimento de desconfiança e ausência de incentivo do papel como professores e educadores de Surdos-Mudos. Envolve também a concepção de incapacidade atribuída aos Surdos-Mudos que não sabem ler ou que não desenvolvem o hábito de leitura. Por isso não incentivam, não proporcionam um ambiente lingüístico adequado, não fazendo uso de materiais diversificados para que eles possam compreender a língua e a leitura ou um método para que possa desenvolver o gosto pela leitura. Essa é uma “guerra lingüística surda”. Isso mostra também a representação fonocentrista que se preocupa com a aprendizagem da língua portuguesa como primeira língua de grupos lingüísticos distintos. As atividades de ensino de língua portuguesa são, em geral, sem graça, sem atrativos. O material é o mesmo e a didática tradicional não muda, não há uma busca de aprimorar os métodos de ensino que abordem juntamente a língua de sinais e a língua portuguesa, comparando-as em suas modalidades. Assim, o aluno Surdo-Mudo consegue superar e entendimento dos significados e de signos visuais de uma língua para outra.

Aos docentes Não-surdos-mudos, segue as exemplificações simples para a utilização dos signos visuais, sem esquecer as expressões faciais e corporais, que são fundamentais no ato de ensinar. Comprovado pela minha própria experiência:

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

2) Na aula de Biologia, usar todas as formas visuais desde a simplicidade até a complexidade dos signos visuais. Observar sempre as nuances dos desenhos e imagens visuais para caracterizar cada especificidade;

3) Na aula de História, usar todas as narrativas heróicas de pessoas que fizeram a história e comparar com os feitos heróicos dos Surdos-Mudos. Esse produz o discurso diferenciado entre os dois mundos: Surdos-Mudos e Não-surdos-mudos.

4) Na aula de Português, como uma disciplina de língua estrangeira. É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados de cada elemento gramatical da língua distinta da língua de sinais brasileira. Usar a gramática da língua de sinais brasileira para comparar com a língua portuguesa e de outras línguas se houver necessidade.

5) Nas outras disciplinas, é fundamental usar todos os recursos visuais, como língua de sinais, exposição de DVD, CD, filmes legendados, filmes científicos, filmes nacionais com legendas, filmes estrangeiros, filmes com ficção, como requisito visual para todos. Na *Gallaudet University*, todos usam os equipamentos visuais em cada sala de aula para fazer demonstrações visuais, o que ajuda a construir as infinitas possibilidades no aprendizado visual e cognitivo como sujeitos Surdos-Mudos para atingir a plena cidadania como sujeitos Surdos-Mudos.

A relação entre aluno Surdo-Mudo e professor Surdo-Mudo ou não-Surdo-Mudo com fluência da língua de sinais é outro foco importante a ser discutido. É primordial focalizar essa questão, tendo em vista, por um lado o exercício da profissão dos docentes e por outro o exercício

da cidadania dos alunos Surdos-Mudos, com a finalidade de esclarecer e dissipar muitas problemáticas da comunicação relacionada ao processo de escolarização.

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

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

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

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

falado por alguém” e tudo o que existe na fronteira do diálogo deve ser transmitido de modo flexível, com nuances próprias, com a expressividade das emoções, expressão facial e corporal (assim como da entoação para os ouvintes). Existe também a “variabilidade do sentido da palavra” (Bakhtin, apud Jobim e Souza, 1994, p.102) que não pode dar conta nele, já assim como a palavra ou “sinais” no caso dos Surdos-Mudos, é muito mais expressivo com a sua semântica, morfologia, fonologia (ou quirema) e sintática que no diálogo, a relação é inexpressiva e oculta para os “olhares” dos ouvintes e dos Surdos-Mudos também.

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

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

(Aluno) – (em sinais): ...EU DESCOBRIR.....DESCOBRIR.....PAPEL DOCUMENTO....STIL (nome da Diretora) ESTAR-PESCOÇO/CABEÇA-CORTAR)⁹⁷

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

⁹⁷ Tradução: “....eu descobri...descobri....as falcatruas no INES....a Diretora está perdida”

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

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

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

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

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

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

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

Os três fatores expostos são importantes para saber ou entender “subjetivamente” o horizonte espacial comum dos interlocutores através do “ver” quando estão acompanhando a visualização dos sinais ou signos que representam seus sentidos. Cada signo ou sinais visuais tem seus significados e muitas vezes invisíveis que podem passar despercebidas pela expressividade, grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da enunciação e nuances dos seus sinais. Os sinais visuais não são apenas palavras por palavras (sinais por sinais) e sim um complexo semântico, sintático e fonético (quirema), pragmático com suas sutilezas dentro da comunicação. Também contam com as expressões faciais e corporais até nas posições dos braços, ombros, movimentos respiratórios, posição do peito (que vai para dentro ou para fora) e muitos outros, como se fosse a comunicação unificada em um signo ou sinal só. Um interlocutor, para expressar a sua comunicação e seus sinais, precisa mostrar tudo e como se fosse o corpo que já vem demonstrando a sua enunciação por outro interlocutor e vice-versa. Uma enunciação em sinais já vem carregada de emoções, cores, sensibilidades, empatias, visibilidades, orientações sociais distintas e pensamentos para serem comunicadas e entendidas. Basta outro interlocutor precisa ter a mesma sensibilidade, emoção, empatia, visibilidade, mesma posição social, atividade semiótica e pensamento para entender a mensagem que recebe com fluidez da comunicação sem empecilho ou confusão entre ambas. O espaço que nele ocorre é fundamental a participação da “observação” com atenção para poder captar a mensagem através dos sinais visuais. Os sinais visuais não têm letras ou formas que podem ser percebidas através da escrita ou da fala (sons). É muito mais que isso, os signos visuais só podem ser captados, sentidos e compreendidos, como um “flash”, pelo pensamento e seu processamento visual. O segundo fator é o conhecimento da língua de sinais e dos signos visuais para poder compreender a situação entre partes. Cada interlocutor tem a sua “*constituição social da consciência*” (BAKHTIN) e sem compreensão não haverá diálogo e comunicação entre eles. Não é só o aprendizado de uma língua que vai envolver sua situação

comunicativa, isso é muito mais, pois sabemos que a língua envolve a sua complexidade e por isso é necessário entrar e entender a sua situação, como no caso dos signos visuais, para poder compreender a subjetividade do interlocutor, através do seu “ver”.

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

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

No fim do que me pareceu uma eternidade, parei de uma vez. Não somente estava infeliz, mas fiz todo mundo perder tempo. Pedi ao professor para ter “a grande delicadeza” de me conceder 5 minutos para fazer o mesmo raciocínio, mas dessa vez na língua de sinais. Convencido de que não tinha nível suficiente para conseguir o que queria, persuadido de que minha língua era “inferior”, limitada, deixou-me fazer, provavelmente pensando que iria demonstrar a minha incapacidade. Os alunos, até eles, olhavam-me com olhos arredondados, brilhando de malícia, rindo. Habitualmente, entre nós, não nos exprimamos com sinais a não ser para trapacear, ou no recreio, ou na rua. A pequena revolução que eu acabava de conseguir era importante. Iriam eles compreender o que não haviam compreendido oralmente quando explicado pelo professor?

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

- Vocês compreenderam tudo?

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

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

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

Para adaptar-se à ausência do som, os olhos procuram captar as expressões visuais, no caso da “expressão semiótica” (semiótica porque constituída de signos) que tem seus significados e nuances facilmente compreensíveis para os Surdos-Mudos por causa do impacto e dos movimentos ou das imagens e dos seus conteúdos “silenciosos”. Qualquer movimento ou nuances das imagens geram inúmeros significados e cabem a nós, os Surdos-Mudos, descobrirmos quais os significados que aquilo quer significar e sua forma de interpretar. Podemos

estar errados, mas é a nossa forma de conceber aquilo que nós pensamos ou interpretamos de acordo com a nossa vivência social. Algumas imagens podem ser exploradas, tais como:

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

A consciência de que o significado visual difere, em seu processamento, do significado oral abre a possibilidade de se descobrir as diferenças e contradições no diálogo, submetido às pressões sociais com os ouvintes. A diferença começa a ser experimentada e transformada em uma ideologia, devido a diferença cultural e a imposição da homogeneidade e uso artificial da fala (no caso da oralização para se igualar com o mesmo modelo dos ouvintes, apesar da voz continuar distoante). A ideologia surge da experimentação e das experiências vivenciais de um indivíduo ou de um grupo.

Nem todos os Surdos-Mudos, dependendo do seu ambiente exterior ou de contato com os mesmos grupos, têm o seu grau de consciência de que são Surdos-Mudos, devido a homogeneidade e as pressões sociais dos ouvintes, mas começam a ter consciência quase tardiamente da importância do seu papel. É no encontro com o “outro” (Bakhtin) e na interação com o seu semelhante que ele desenvolverá um “grau de orientação social” que despertará sua

consciência lingüística e de identidade. O mesmo acontece com a escola onde os professores usuários de LS ou professores Surdos-Mudos, com a formação homogênea das universidades, tem seus vários níveis de grau de consciência para com a língua e seus contextos visuais, onde encontram suas dificuldades de ensinar a língua materna aos Surdos-Mudos, devido o desconhecimento total do valor semiótico dos sinais, como no caso do exercício visual, material pedagógico, e na relação cotidiana na experiência dos sinais.

A constituição social da consciência, subjetividade e desenvolvimento da visualidade estão relacionadas:

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

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

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

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

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

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

Os sinais, as interações sociais, assim com a relação do sujeito com o outro sujeito, e seu “olhar” sobre a diferença que se deu pela luz do positivismo europeu atrapalhou muito a construção da subjetividade dos Surdos-Mudos, por utilizarem a sua comunicação com base na ideologia da oralização e na escrita impedindo os Surdos-Mudos a expressarem suas convicções

e lutas pela emancipação das diferenças sociais. Toda processo de enunciação relacionado a esta situação está e sempre foi desprezado, anulado, para ser homogeneizado pela ideologia dos ouvintes. Os Surdos-Mudos defendem e sempre defenderam a LS e sua cultura como uma “ideologia do cotidiano” para expressar a luta contra a homogeneidade e defesa dos sinais e cultura. Os sinais, os signos visuais, as “expressões semióticas”, e “ideologia do cotidiano”⁹⁸ numa interação dialética constante de acordo com o mundo exterior que nos “molda” a identidade e o conhecimento do “diálogo já tido”, “já falado por alguém”, “elucidado”, “articulado” e significativo à formação de consciência carregada de identidade cultural, da diferença social, marcadas pelos signos visuais.

Sabemos que sem o fluxo da interação verbal, nos casos dos sinais e signos visuais, da qual vamos citar os casos: o encontro de não-surdos-mudos com outro não-surdos-mudos, ambos usuários de língua de sinais; eles passam a oralizar em vez de sinalizar. O Surdo-Mudo quando está inserido no meio não encontrará seus significados de acordo com o contexto, e passará a ter dificuldade de entender o significado e contexto exterior. Tendo em vista da interiorização que já estava carregado de significados vazios e únicos pela homogeneidade da palavra, da oralização, do som imperceptível e das omissões dos sinais provocados pelos usuários de LS.

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

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

⁹⁸ A ideologia do cotidiano expressa-se por meio de cada um de nossos atos, gestos ou sinais, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, política, narrativa, etc) se transbordam no seu próprio discurso.

A própria enunciação já vem carregada de uma ideologia, do poder “camuflado”, dos signos visuais, com suas estruturas, expressivas, sutis, impregnada das tendências afetivo-volitivas que na relação entre dois interlocutores se formam em um único signo da relação.

As questões acima citadas esclarecem pontos importantes da minha perspectiva da pedagogia visual na educação dos Surdos-Mudos e das relações implicadas no processo de ensinar e aprender e que mostram que esse processo é mais amplo do que o do ensino da LSB, ainda que esta se faça imprescindível.

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

5.3 PROPOSTA VISUAL

Quero colocar neste trabalho um o novo conceito que se refere ao termo Classificador, o de DESCRIÇÃO IMAGÉTICA, em todos os sistemas de classificação, passando a classificá-los como sistemas visuais. O objetivo é utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos-Mudos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverá ser aplicado com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual.

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

5.3.1 OS FATORES DA MUDANÇA DA DENOMINAÇÃO “CLASSIFICAÇÃO” OU “CLASSIFICADOR” E OUTRAS DENOMINAÇÕES PARA DESCRIÇÃO IMAGÉTICA.

Um dos pontos importantes deste TRABALHO de tese É MOSTRAR as propostas de MUDANÇAS DESTAS DENOMINAÇÕES, porque as denominações atuais estão mais atrelada ao estruturalismo e formalismo lingüístico, ou os seus domínios estão mais exercidos em suas estruturas lingüísticas, ao fonema (e sua fonologia), morfema, sintaxe e outros da língua oral⁹⁹ ou falada¹⁰⁰ com seu status lingüístico próprio e não pelos parâmetros da visualidade.

Pela própria experiência como Surda-Muda, a autora desta tese, como pessoa inserida dentro da comunidade Surda-Muda com suas concepções lingüística e visual, pode demonstrar a oposição da Língua de Sinais com a Língua Falada ou Oral, tendo em vista que estas denominações “Oral” ou “Falada” significam que as palavras “são como os sons que saem pela boca”, com suas “pronunciações distintas”, o que não existe na Língua de Sinais uma vez que a mesma é usada visualmente e não baseada no som, como pensam alguns teóricos. De acordo com o pensamento do autor Owen Wrigley, da “Política da Surdez” (s.d., p.164) que afirma que “...entre os teóricos que assumem que o som é central a linguagem ou que o som se insinua na estrutura essencial da linguagem – na verdade, esse conhecimento sem o som não é possível”.

Quer dizer que os teóricos preocuparam-se com as regras lingüísticas e, ao mesmo tempo, desconhecem o “conhecimento sem o som”, no caso da visualidade da língua de sinais.

Segundo o ponto de vista escolhido, os teóricos do campo lingüístico, no caso do estudo da Língua de Sinais, a não ser do William Stokoe que defende o fonema do som na sua denominação como “quirema” (cheremas, do grego cheir, mão) como constituição da unidade elementar visual da língua de sinais. Os teóricos, apesar da pesquisa digna de louvor, abriram seus caminhos na criação de um conjunto dos elementos que constituíram a composição das suas características, mas não conseguem descrever a expressividade da língua de sinais, apesar da dificuldade e sua constante metodologia para chegar a esta descrição¹⁰¹, a não ser dos elementos ou os sinais básicos (que juntando outros sinais vão formando uma gramática), que podem ajudar a transcrição, mas isto não é suficiente. A essência da visualização difere da escrita, devido a modalidade visual-espacial. A modalidade viso-espacial não pode ser copiada ou transcrita e

⁹⁹ radical do latim. os,oris “boca; linguagem, língua, idioma; rosto, fisionomia; abertura, orifício”

¹⁰⁰ faculdade que tem o homem de expressar suas idéias, emoções e experiências, e de se comunicar por meio de palavras (signos verbais da linguagem articulada); antepositivo, do verbo latim for,fáris,fátus sum,fári (dep.) “falar, ter a faculdade e o uso da fala, dizer, explicar, confessar, declarar”. Na palavra “articulada”, em latim articùlo,ás,ávi,átum,áre “dar articulações, separar, dividir, articular, pronunciar distintamente” (grifo meu)

¹⁰¹ Em latim, describo, derivacao de scribère “escrever” significa “escrever segundo um modelo, copiar, transcrever, marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever”.

passada para o papel pela variedade dos conceitos e dos seus processos visuais e mentais. Sabemos que a língua de sinais consiste em cinco parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimentos, orientação e expressão facial-corporal, que só poderão ser aplicados, interpretados em caráter visual e com a criação de uma metodologia especificada para descrever visualmente, e no futuro, a língua de sinais pode ser padronizada no espaço através de gravação de vídeo e filmagem, segundo a teoria de Wrigler: “...as coisas visuais tendem a ser padronizadas no espaço...” (s.d., p.166). Com o crescente reconhecimento da língua de sinais como imagem visual, ficaria mais fácil traduzir visualmente em vez de passá-la para o papel, na tentativa de materializar a imagem que não é estática, mas é regida pelas nuances do movimento e ação.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, D. F., STOKOE, W. C., WILCOX, S. E. Gesture and the Nature of Language . Cambridge University Press, 1995.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte & Percepção Visual; uma psicologia de visão criadora; nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.
- BAGNO, Marcos et alli. Língua materna; letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. 2ª ed.
- BEHARES, L. E. 1993. *Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança Surda-Muda*. In: M. C. MOURA; A. C. B. LODI & M. C. da C. PEREIRA. Orgs.. Língua de Sinais e Educação do Surdo. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec Art, 41-55.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 3 reimpressão. 2005.
- BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos Surdos; ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizote: Autêntica. 2002

- BRITO, L. F (1995). Por uma gramática de língua de sinais. Tempo brasileiro: Departamento de lingüística e filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.
- BRITO, Lucinda Ferreira. Integração Social & Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPELLO, Ana Regina. *Pedagogia Visual ; Sinal na Educação dos Surdos*. IN: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). Estudos Surdos II. Petropolis: Editora Arara Azul. 2007.
- CAPOVILA, F. C., Raphael, Walkiria, Macedo e Eliseu (1998). Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para os Surdos-Mudos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- CARELLI, Mauro. Culturas Cruzadas; Intercâmbios culturais entre França e Brasil. São Paulo: Papirus Editora. 1994
- COSTA, M.V. (org.). Caminhos investigativos; novos olhares na pesquisa da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A . 2002. v. I e II.
- COSTA, Maria da Piedade. O Deficiente Auditivo. São Carlos: EDUFSCar. 1994.
- DE CLERCK, Goedele A. M. Meet, meet, visit visit; nomadic deaf identities, deaf dream worlds and the imagination leading to translocal deaf activism. Ghent University: Belgium. 2005
- DIDEROT, Denis. Carta sobre os surdos-mudos; para uso dos que ouvem e falam. São Paulo: Nova Alexandria. 1993.
- DÓRIA. Ana Rimoli. Carta e relatório. 1956
- ELKINS, James. Visual Studies; a skeptical introduction. New York and London: Routledge. 2003
- FEITOSA, Charles. Explicando a filosofia com arte. Rio de Janeiro, Ediouro, 2004.
- FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- FISCHER, Renate & LANE, Harlan. Looking Back; a reader on the history of Deaf Communities and their Sign Languages. Hamburg: Signum-Verl. 1993.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 10 ed. São Paulo: Loyola. 2004.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 33. ed. 2007.
- _____. Vigiar e punir. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

- _____. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7. ed. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Rio de Janeiro: Papirus Ed, s/d.
- FUSELLIER-SOUZA, Ivani. *Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes: Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des individus sourds sans contact avec une communauté sourde*. IN: PONTO DE VISTA. Revista de Educação e Processos Inclusivos: Estudos Surdos. Florianópolis: CED, UFSC.2003, p.51-80.
- GATTI, Bernardete A . Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. Texto apresentado na faculdade de Educação da USP, 2004.
- GOLDIN-MEADOV, Susan. Hearing Gesture: How Our Hands Us Think. Engand: Harvard University Press, 2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) Psicologia e o compromisso social. São Paulo: Cortez, 2003. 163-182 p.
- _____. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompon Learnig, 2002.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HERNÁNDES, Fernando (2000). Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed.
- HOLYCROSS, Edwin Isaac. The Abbe De l'Épée; founder of the manual instruction of the deaf and other early teachers of the deaf. Ohio: USA, 1913.
- JOBIM e SOUZA, Solange (organização). Mosaico: imagens do conhecimento - Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- LABORIT, Emmanuele. O Vôo da Gaiivota. Ed. Best Seller. 1994.
- LACERDA, Cristina & GÓES, Maria Cecília (orgs). Surdez; processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
- LANE, Harlan. The mask of benevolence; disabling the deaf community. San Diego: DawnSignPress. 1999. Paperback.

- LODI, Ana Claudia et alii (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação. 2.ed. 2006.
- _____. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação. 2.ed. 2003.
- LULKIN, Sérgio Andres. *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998
- MACHADO, Paulo César & SILVA, Vilmar. Trajetórias e movimentos na educação dos Surdos-Mudos. Site www.virtual.udesc.br.2004.
- McNEILL, David. Hand and Mind. Chicago: The University of Chicago Press. 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOTA, Ana Cláudia Fossati. *Muito Prazer, Siri!* In: Vergamini, Sabine A. A. (Org.) Mãos Fazendo História. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2003.
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. Deaf in America; voices from a culture. Massachusetts: Harvard University Press. 1988
- PEREIRA, J. Cascaes. Os ciganos voltaram. Editora UFSC: Florianópolis, 2003.
- PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PIMENTA, Nelson. Aprendendo Lsb. Complementação. Livro do Professor. LSBVideo: Rio de Janeiro. 2004.
- PLATÃO. Diálogos; o banquete-Fédon Sofista-Político. Abril Cultural, São Paulo, 1979.
- PRADO FILHO, Kleber. Michel Foucault; uma história política da verdade. Florianópolis: Editora Insular.2006.
- QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira; estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

- QUADROS, Ronice M. & MASSUTTI, Mara. *CODAs brasileiros: LIBRAS e Português em zonas de contato*. IN: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). Estudos Surdos II. Petropolis: Editora Arara Azul. 2007.
- SACKS, Oliver. Vendo Vozes; uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Letras, 2007. 6 reimpressão.
- SAMAIN, Etienne. (1998). Um retorno à Câmara Clara. Rolando Barthes e a antropologia visual. In: O Fotográfico. SP: Hucitec.
- SÁNCHEZ, Carlos M. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord. 1990.
- SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.
- SILVA, T. T. da (org.). O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- _____. Alienígenas na sala de aula; uma introdução aos estudos culturais em educação. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. Identidade e diferença; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ROS, Silvia Zanatta Da (et. al). *O ensinar e aprender, a pesquisa e a sociedade da imagem: apontamentos*. In: LENZI, L. e col. IMAGEM: Intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 101-117
- SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Atualidade da educação bilíngüe para Surdos; processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. vol. I e II.
- _____. Pedagogia (improvável) da diferença; e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP& A. 2003.
- SOURDS et CITOYENS. Le pouvoir des signes. Bicentenaire de L'Institut National de Jeunes Sourds de Paris. 1989/1990.
- STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. University of Buffalo Press, New York, 1960.
- STRNADOVÁ, Vera. Como é ser Surdo. Petrópolis: Babel Editora. 2000.
- TRASK, R. L. & MAYBLIN, Bill. Introducing Linguistics. Icon Books: United Kingdom. 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. S.P. Cortez, 1996.

- VAN CLEVE, John Vickrey & CROUCH, Barry. A. A place of their own: creating the Deaf Community in America. Washington: Gallaudet University Press, 1998. 5 ed.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- _____. Mind in Society. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.
- _____. Obras escolhidas. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- _____. Obras escolhidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. Aprender a Ver. Petrópolis: Ed. Arara Azul. 2005.
- WRIGLEY, Owen. Politica da Surdez. Traduzido em português. CD oferecido pela NUPES, Porto Alegre, s/d.

Sites:

www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM - 8k

www.maosquefalam.com/iframe_info_if4.htm - 23k

www.dfjug.org/DFJUG/rybena/rybena_linha_tempo.jsp - 18k - 8 nov. 2004

www.editora-arara-azul.com.br

www.ines.org.br/ines_livros/32/32_009.HTM - 22k

www.uergs.rs.gov.br

http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_003.HTM <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete>

www.filologia.org.br/ixcnlf/12/17.htm - 20k

<http://www.scielo.br/scielo.php?>

www.Surdos-Mudosnobrasil.hpg.ig.com.br

www.apagina.pt/arquivo

http://www.ronice.ced.ufsc.br/page_livro.htm

http://www.cnpq.br/gpesq2/garea6/apg801/reg_se/uf_rj/i_ufrj/g_1610/gp1610.htm

<http://noticias.uol.com.br/licaodecasa/materias/medio/portugues/ult1706u16.jhtm>

<http://www.oohodahistoria.ufba.br/o1claudi.html>

<http://br.news.yahoo.com/060317/5/12tpu.html>

<http://www.bibli.fae.unicamp.br/etd/artigo01.pdf>

<http://images.google.com/images?q=olhos&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar+imagens>.