

EDITORIAL DO FÓRUM 5

Celebramos neste editorial o “reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (Lei no. 10.436 de 24 de abril de 2002).

Por ser considerada por muitos a língua natural das pessoas surdas, ela deve ser respeitada e, agora reconhecida, com certeza mais valorizada e divulgada nos meios escolares e sociais.

E , como que numa prévia comemoração, abrimos os Fóruns deste ano apresentando o CD-ROM do Dicionário de LIBRAS, que chega como um presente a todos para festejar mais esta conquista.

Um abraço,

Mônica Campello

PARADIGMA DA INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Romeu Kazumi Sasaki

Especialista em aconselhamento de reabilitação,
consultor de inclusão social e autor do livro
“Inclusão: Construindo uma sociedade para
todos”

Envolvimento pessoal

O meu envolvimento pessoal com o tema “integração e inclusão” aconteceu a partir de 1947 e durante a década de 50, quando eu estudava nos cursos então chamados primário, ginásial e secundário. Nos cursos primário e ginásial, fui vizinho de carteira de um aluno chamado Ubirajara Fortes, que tinha deficiência física bem acentuada que o impedia de participar nas atividades recreativas da escola; ele mal conseguia segurar um lápis e foi durante nove anos o primeiro da classe em todas as matérias. Já no curso colegial, fui amigo de José Washington, um aluno com seqüela de pólio, que jogava bola conosco, mexia com todas as garotas e tirava notas médias como eu e por isso estudávamos juntos na casa dele para as provas.

Recuperei esta passagem da minha vida escolar somente depois que me tornei um profissional na área das deficiências e então pude avaliar o quanto aquela experiência de conviver com duas pessoas que tinham deficiência tão diferente uma da outra havia moldado a minha visão sobre as possibilidades de sua integração na sociedade. O conceito de inclusão ainda não era conhecido nas décadas de 60 e 70. Outros conceitos envolvendo pessoas com deficiência são tratados em um outro texto (Sasaki, 2002a)

Envolvimento profissional

O meu envolvimento profissional com o tema “integração e inclusão” começou em 1960, quando entrei para o campo da reabilitação de pessoas com deficiência. Naquele ano, o campo da reabilitação já estava com 15 anos de experiência, portanto com bastante conhecimento acumulado no que se referia aos métodos e técnicas de cada especialidade mas muito incipiente na prática da integração social, seja na família e na escola, seja no trabalho e na comunidade.

Na condição de conselheiro de reabilitação profissional, atuei mais fortemente no processo de integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A bandeira da integração, nas décadas de 60 e 70, era exatamente a de apresentar às empresas as pessoas deficientes capazes de desempenhar funções competitivas. Nessa mesma época, quando as escolas especiais e as classes especiais se expandiam, a prática da integração escolar em classes comuns também seguia o modelo médico da deficiência adotado pela reabilitação profissional, ou seja, somente as pessoas deficientes mais capazes eram aceitas nas escolas comuns.

Impacto dos movimentos de pessoas com deficiência sobre a sociedade

A partir de 1979 até os dias de hoje, venho participando de movimentos dirigidos por pessoas com deficiência, por meio de associações e centros de vida independente. Estes movimentos foram responsáveis pelo despertar da consciência da sociedade em geral a respeito dos direitos das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho etc. Esses movimentos foram os pioneiros em apontar as formas injustas pelas quais as pessoas com deficiência eram tratadas na hora em que procuravam ter acesso aos bens e serviços garantidos por esses direitos. E eles foram também pioneiros em alertar para a necessidade de mudanças radicais na sociedade, quando — em 1981 — publicaram a Declaração de Princípios da Disabled Peoples' International (DPI) e implementaram o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Fases da educação para pessoas com deficiência

A história da atenção educacional para pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Fase de exclusão — Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar.

Fase de segregação institucional — Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial.

Fase de integração — Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos.

Fase de inclusão — Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Essência da integração

Participando desses movimentos, pude aprender a identificar barreiras atitudinais, arquitetônicas e programáticas presentes na escola, no mercado de trabalho, no lazer e demais setores da sociedade. A criação e a implementação de soluções para tais barreiras foram mostrando a todos os militantes que a prática da integração, tão defendida durante tantos anos, ocorria e ainda ocorre de três formas (*in* Sasaki, 1997, p. 34-35):

- Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.
- Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.

Nenhuma destas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade (escolas, empresas etc.) em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de:

- moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.);
- lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas não necessariamente com independência.

Vista de outra maneira, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social.

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas deficientes que realmente estejam preparadas.

Surgimento do paradigma da inclusão

Poderíamos dizer que a semente da inclusão foi plantada pela DPI (no Brasil, conhecida como a Organização Mundial de Pessoas Portadoras de Deficiência), uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em sua Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades (citado por Driedger & Enns, 1987):

“o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação [*grifo meu*] e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena

participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas.” (Sassaki, 1997, p. 39)

Desde então, vários outros documentos internacionais (por exemplo, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, em 1983, e as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em 1994, ambos da Organização das Nações Unidas, e a Declaração de Salamanca, em 1994, da Unesco) têm enfatizado esse conceito, dando assim início à conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção, o lado da necessidade de modificarmos a sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos etc.) para as necessidades das pessoas. Os dois primeiros documentos tratam de todos os aspectos da atividade humana, incluindo a educação, e o terceiro é todo dedicado à educação inclusiva.

Os praticantes da filosofia da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se estas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.).

Modelo social da deficiência

O modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras se manifestam por meio de: seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades; suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.).

Transição da integração escolar para a inclusão escolar

Enquanto processos sociais, a integração escolar e a inclusão escolar são ambos muito importantes. O que todos desejamos é a construção de escolas inclusivas. Para tanto, contudo, o processo de integração terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas nas escolas. De fato, nem todos os alunos com deficiência necessitam que a escola seja modificada, pois alguns estão aptos a se integrarem na escola como esta se encontra. Mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar plena e igualmente da escola se esta não se tornar inclusiva.

Estamos na fase de transição de um paradigma para outro. Assim, é inevitável que as duas palavras (integração e inclusão) sejam faladas e escritas com diversos sentidos por diferentes pessoas:

- Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando “inserção do aluno com deficiência preparado para conviver na escola regular” e a inclusão significando “modificação da escola como um pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar sua escolarização e exercer a cidadania”.

- Outras pessoas utilizam as palavras integração e integração total ou plena, da seguinte forma: a integração com o sentido de “inserção do aluno com deficiência preparado para conviver na escola regular” e a integração total correspondendo ao moderno conceito de inclusão, sem no entanto usarem a palavra inclusão. Este é o caso da maioria dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até aproximadamente 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão nos sistemas educacionais — a Declaração de Salamanca.
- Ainda outras pessoas utilizam apenas a palavra integração, tanto no sentido de integração como no de inclusão, nunca porém usando as palavras inclusão e integração total.
- Há também pessoas que utilizam indistintamente os termos integração, integração total e inclusão, ou seja, como se fossem sinônimos, todos significando uma única coisa: “inserção do aluno com deficiência preparada para conviver na escola regular”.

Alguns princípios da inclusão escolar

O movimento de inclusão escolar começou incipientemente por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 naqueles países e também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Este movimento tem por objetivo a construção de uma escola realmente aberta para todas as pessoas, sob a inspiração de princípios, tais como: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida.

Educação inclusiva na prática

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já começou a buscar o seu caminho, mesmo com pouca ajuda técnica ou financeira, porém com grande determinação por parte de alguns diretores, professores e pais, assim como de alguns secretários estaduais e municipais de educação.

Os resultados ainda são pequenos porém crescentes e animadores. A cada dia que passa, fico sabendo de mais um grupo de pessoas neste imenso país desejando conhecer e aplicar a filosofia e a metodologia da inclusão escolar, partindo do pressuposto de que todos os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. É bastante visível o crescente movimento inclusivista, alimentado pela adesão de setores da sociedade (escolas, associações, empresas, órgãos governamentais, instituições especializadas, mídia etc.) aos princípios da inclusão social.

Posso citar, apenas a título de ilustração da referida adesão, as Secretarias de Educação de Goiás, do Paraná e de Minas Gerais, com as quais estou envolvido como consultor de inclusão nas áreas de educação escolar e de educação profissional. Nesses estados, a exemplo do que ocorre em

milhares de municípios brasileiros, as escolas regulares estão se transformando em unidades inclusivas enquanto escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares. Ao mesmo tempo, estão sendo implementadas as mais diversas medidas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, ressaltando-se entre outras a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais, a modificação nas estratégias de ensino e aprendizagem, a aplicação da teoria das inteligências múltiplas, as adaptações de recursos didáticos e a introdução de tecnologias (assistiva, de informática, de locomoção etc.).

Comprova este crescimento do movimento da educação inclusiva uma amostra de 250 publicações, em língua portuguesa, de livros, artigos de revista, matérias de jornal, apostilas e outros formatos com textos sobre projetos de escolas inclusivas, práticas inclusivas em salas de aula etc. (Sasaki, 2002b).

Após conhecer a inclusão, não consigo imaginar a volta da sociedade para práticas não-inclusivas. Felizmente, a inclusão é um processo mundial irreversível.

Referências bibliográficas

- DRIEDGER, D., ENNS, H. *Declaración sobre equiparación de oportunidades*. Estocolmo: Disabled Peoples'International, jan. 1987).
- NAÇÕES UNIDAS. *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência*. São Paulo: CVI-AN/Apade, 1996.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, pp. 6-9.
- _____. O processo de inclusão escolar: Bibliografia parcial em português. São Paulo: 2002b (apostila).
- _____. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. [Conhecida como a Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994] Genebra: Unesco, 1994.
- UNITED NATIONS. *World Programme of Action concerning Disabled Persons*. Nova York: United Nations, 1983.

BIBLIOTECA CLÁSSICOS DA LITERATURA EM LIBRAS/PORTUGUÊS

Clélia Regina Ramos¹

Meu primeiro contato acadêmico formal com os estudos sobre surdez aconteceu em 1991, na UERJ, no Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada às Ciências Sociais, curso coordenado pela professora Eulália Fernandes. Na época, eu já tinha um projeto a ser desenvolvido, que veio a se tornar o Vejo Vozes, um programa de televisão para crianças surdas (que foi ao ar em 1994 e 1995 na TVEducativa do Rio de Janeiro), totalmente falado em LIBRAS.

A idéia para a realização desse projeto teve inspiração no meu filho, que como toda criança brasileira, era, e ainda é, um telespectador apaixonado.

Certa vez assistia com ele ao antigo **Ra-Tim-Bum** (depois transformado em Castelo Ra-Tim-Bum), na TV Cultura, programa infantil educativo, de ótimo nível, e pensei que seria ótimo se as crianças surdas pudessem compreender em sua plenitude um programa como aquele.

O acaso, um pouco de sorte e a imensa boa vontade de um grupo de pessoas (em especial Márcia Goldfeld, Mônica Schmidt, Oscar Saraiva, Sílvia Duarte, e outros) tornaram o que era sonho realidade e, até hoje, esse programa, que teve 17 episódios gravados e exibidos, recebe pedido de cópias do Brasil todo.

Durante a realização do programa, tive a oportunidade de conviver mais intensamente com alguns surdos, entre eles os surdos Marlene Pereira do Prado e Nélon Pimenta, que em um episódio sugeriu que seu personagem, um palhaço, contasse uma história infantil em LIBRAS, no caso “Os três porquinhos”.

Eu já havia visto em vídeos americanos feitos por surdos, a narração de histórias, mas foi a primeira vez que vi, ou que pude compreender, por conhecer um pouco da LIBRAS, o que atualmente posso denominar com certeza de Língua de Sinais poética, em ação.

Para quem conhece a LIBRAS, e, segundo os princípios lingüísticos que assumi como premissa, que entendem as línguas de sinais enquanto línguas naturais com todas as características e aplicabilidades das línguas orais, existe uma clara diferenciação entre um discurso científico, um discurso religioso, e um discurso poético, por exemplo.

Assim, vi, naquela ocasião, pela primeira vez, a Língua de Sinais poética em uso.

Um texto que li na época da universidade, **Alice no país das maravilhas**, em tradução do texto original em inglês de 1865, muito me impressionou, já que é normalmente conhecido por todos como uma história infantil e, na realidade, trata-se de uma obra bastante profunda em diversos níveis de análise.

Quando comecei a refletir sobre porque os surdos que eu conhecia apresentavam tantas dificuldades com a língua escrita; porque as manifestações artísticas surdas que eu já presenciara seguiam padrões da tradição oral; como funcionava a narrativa para os surdos, comecei a imaginar se seria realmente possível traduzir um texto literário escrito para a LIBRAS, língua gestual-visual, da modalidade oral? E ainda mais um texto como o **Alice no país das maravilhas**, tão repleto de jogos lingüísticos, figuras de linguagem sofisticadas?

Assim, quase como um desafio, resolvi trabalhar no mestrado com uma aproximação teórica dessas questões, conhecer mais profundamente a LIBRAS, conhecer mais profundamente o texto **Alice no**

¹ Jornalista formada pela Escola de Comunicações e Artes/USP em 1979 e pós-graduada em Ciências da Comunicação em 1982, por questões familiares (um filho nascido surdo em 1985) passei a conviver com questões ligadas à surdez.

país das maravilhas, e, finalmente, realizar eu mesma a tradução do inglês para o português, o que foi feito.

Mestrado concluído, estava convencida que seria possível fazer essa tradução, e, em 1995, já com uma convivência bem mais estreita com a LIBRAS e com a comunidade Surda, senti que poderia partir para a etapa seguinte do trabalho, exatamente a tradução do texto literário para a LIBRAS e a posterior discussão de como o trabalho se dera.

No segundo semestre 1995, logo depois de concluído o mestrado, consegui uma bolsa da FAPERJ, que durante 4 meses me manteve no regime de pesquisa, o que foi muito importante, já que, naquela época havia sido fundado na Faculdade de Letras o Laboratório de Linguagem e Surdez, coordenado pela professora Lucinda Ferreira Brito, onde existia toda a estrutura necessária para que o trabalho pudesse avançar. Espaço, filmadora, fitas, muitos surdos circulando, etc.

Em função desse Laboratório ser ligado ao departamento de Lingüística, e, talvez, em função da forte influência que a professora Lucinda exercia sobre meu trabalho naquele momento, me colocava muito interessada em observar o exercício da tradução propriamente dita, fascinada pela observação das línguas em uso.

Por entender a comunidade surda como bilíngüe e bicultural, acreditava também, que para que essa tradução pudesse ser representativa, ter um valor, deveria ser realizada por um grupo de surdos, cada um deles representando quase que um “tipo” de surdo hipotético: um bilíngüe meio a meio, um bilíngüe com uma língua mais desenvolvida que outra, enfim, esse tipo de abordagem que podemos denominar “objetiva”.

Reuni (ou melhor, tentei reunir...) uma equipe de surdos assim constituída: uma surda que seria aquela proficiente nas duas línguas, uma outra que era mais fluente em LIBRAS e um terceiro que basicamente tinha o domínio da LIBRAS, mas talvez nem a LIBRAS, não houve tempo de observar melhor. Todos eles eram meus “informantes” e eu utilizava uma “estratégia de leitura” que visava a melhor compreensão possível do texto em português, com o que eu acreditava ser a “tradução textual” para a LIBRAS a seguir. Eu tinha a preocupação de anotar cada passo do trabalho, com o que chamei de “observações de leitura” relatando todas as questões levantadas nos encontros.

Tudo muito bem planejado, parti para o trabalho! Mas ... a primeira informante era uma pesquisadora do próprio laboratório, quase uma relíquia lingüística, por conta de ser proficiente em LIBRAS, oralizada, pós-graduada e, inclusive, hoje, professora concursada da própria faculdade. Ou seja, profissional absolutamente requisitada para participar de toda e qualquer pesquisa do laboratório e fora dele. Informante difícil, tensa, com muitas responsabilidades assumidas.

A segunda informante, jovem estudante do INES, com poucos recursos financeiros, acreditava que poderia ter algum tipo de reconhecimento monetário mais efetivo que a minha ajuda de custo para o ônibus. Talvez por falta de esclarecimento de minha parte, ela acreditava que daquele trabalho poderia render um emprego, talvez.

Gostaria de fazer nesse momento uma parada para colocar uma questão que permeia toda e qualquer pesquisa realizada com surdos no Brasil: quem paga a conta? Os pesquisadores ouvintes? Os próprios surdos que teriam a obrigação de ajudar nessas pesquisas que visam a melhoria das suas condições de vida? Porque as instituições financiadoras certamente não o fazem, dizem que não pode, fazer, etc. A nós, pesquisadores, professores, profissionais, cabe administrar uma situação em sua grande maioria das vezes prejudicial ao surdo. E à pesquisa, evidentemente.

Tenho trabalhado com surdos em vários projetos nesses últimos onze anos e esse é um ponto muito sério e que deve ser bastante refletido por todos: exatamente **o status do surdo nas pesquisas realizadas**. Se por um lado a quase absoluta maioria dos surdos que se mostram dispostos a colaborar nesse tipo de projeto não cumprem as exigências acadêmicas que propiciariam a eles o recebimento de bolsas de estudo por exemplo, em geral estes surdos estão envolvidos com as lutas políticas dos surdos e pressionam os pesquisadores ouvintes para terem suas reivindicações aceitas, trazendo uma constante tensão para o ambiente da pesquisa. Assim, um trabalho do tipo que eu acabei desenvolvendo, como relatarei adiante, fica bastante difícil de ser realizado, já que acaba

acontecendo um círculo vicioso do “porque você recebe para pesquisar e eu não?” e do lado dos ouvintes “os surdos não querem colaborar”, “os surdos estão muito mercenários”, etc.

Um dos resultados gerados por esse tipo de situação é a tendência de se realizar pesquisas mais na linha “objetiva”, no sentido que os surdos funcionam mesmo como os tais “informantes”, com poucos encontros realizados, sem condições de se aprofundarem questões importantes, sem a possibilidade real de os surdos interferirem nos estudos realizados.

Já ouvi de muitos surdos, mas de muitos surdos mesmo, a afirmação que fulana ou fulano se aproveitam do surdo. É um sentimento certamente difundido em larga escala na comunidade surda e que não podemos fingir não existir. Fica o registro e o desejo de discutir mais profundamente essa questão.

Voltando aos meus “informantes”... No primeiro encontro participaram as duas surdas às quais já me referi. Segui a metodologia por mim estabelecida, ou seja, leitura conjunta do texto e o pedido de que elas “recontassem” o mesmo em LIBRAS.

No segundo encontro, um surdo que realizava trabalhos de ilustração para o projeto do dicionário de LIBRAS/Língua Portuguesa, chegou para colaborar. Eu já sabia que ele não oralizava quase nada, o que estava inclusive aguçando minha curiosidade. Tentei seguir o mesmo procedimento do encontro anterior, ou seja, esmiuçando o texto em português, e, com ajuda da informante oralizada, íamos traduzindo para a LIBRAS, eu apontava todos os jogos lingüísticos, dirigindo a leitura bastante fortemente.

Na segunda parte do encontro, quando os surdos deveriam “recontar” o texto lido, o surdo realmente ficou bastante abalado, pois não conseguia estabelecer uma linha narrativa coerente, alegando falta de memória. Propus a ele que desenhasse, mas mesmo assim ele ficou muito nervoso. E assim, acabamos suspendendo o encontro e marcando nova sessão.

Evidentemente o surdo não quis continuar no grupo e pediu desligamento imediato. Na sessão seguinte a surda jovem também avisou que não continuaria.

Certamente mudanças deveriam acontecer, já que meu projeto inicial certamente estava naufragando.

Acredito que aquele tenha sido o momento exato no qual a metodologia do trabalho foi finalmente definida, passando de um modelo que considerava basicamente os surdos como “informantes” de uma cultura (e de uma língua, evidentemente), para a compreensão do seu papel como potenciais produtores dessa cultura.

O contato inicialmente clínico que tive com a surdez (em função da descoberta da surdez do meu filho), depois escolar (acompanhando meu filho), e finalmente acadêmico, percurso normalmente realizado pelos ouvintes (com ordem variável) que desenvolvem trabalhos de qualquer espécie com a comunidade surda, chegou a um ponto que denomino “encruzilhada cultural”. Qual o caminho que a pesquisa seguiria dali para frente?

Depois de um momento de parada total, quase de estupefação, finalmente a chegada de Marlene Pereira do Prado ao Laboratório de Linguagem e Surdez redirecionou totalmente minhas perspectivas.

Marlene era , e ainda é, funcionária da UFRJ. Eu já tivera contato com seu chefe por ocasião da filmagem do **Vejo Vozes**, da qual Marlene participara, e ele foi muito receptivo à liberação de sua funcionária para aquele trabalho específico. Munida de um desejo muito grande que mais uma vez ele pudesse compreender a importância de liberar Marlene duas vezes por semana para pesquisa, fui ter uma conversa com ele e, incrivelmente, ... consegui!

Apenas alguns detalhes burocráticos, duas ou três cartas daqui para ali e pronto, lá estava Marlene disponível por um ano (e depois mais um ano), para se dedicar à nossa pesquisa. Depois desse prazo, Marlene foi convidada para trabalhar na faculdade de Fonoaudiologia como monitora de LIBRAS para crianças surdas e para alunos da faculdade e tivemos mais um ano de trabalho conjunto uma vez por semana, também com liberação do trabalho.

A possibilidade de trabalhar com apenas uma surda trouxe para o trabalho novos questionamentos.

A retomada da história pessoal de Marlene, o fato que ela, com muitas dificuldades com o português escrito (e razoáveis dificuldades com o português falado), iria dali para frente ser a responsável pela tradução do texto, e, a incrível capacidade por ela demonstrada nesse trabalho absolutamente inédito fizeram-me perceber que o mesmo só teria sentido se realizado absolutamente em igualdade de condições. Reservei para mim o título de “supervisora”, já que a responsabilidade formal de relato do trabalho era minha, porém é importante que fique claro, a tradução, certamente foi realizada em parceria.

Com o passar dos meses, o inicial ordenamento de tarefas, busca de resolução de todos os problemas que surgiam foi sendo substituído por um trabalho verdadeiramente de “tradução cultural”, ou seja, um trabalho em que não só duas línguas, mas também duas culturas estão ali representados.

Marlene e eu construímos uma dinâmica na qual o mergulho no texto e na fantasia construída por Lewis Carroll era o ponto de partida. A chegada era o texto em LIBRAS e sua posterior filmagem era o objetivo final.

Com os doze capítulos de **Alice no país das maravilhas** traduzidos e filmados, Marlene retomou seu texto em LIBRAS para avaliação. A proposta (minha) era que a pesquisadora “reescrevesse” em português o texto traduzido para a LIBRAS. O resultado, fac-similar, encontra-se no **Anexo 3** da minha tese de doutorado e está disponível a quem quiser fazer uso em pesquisas.

O objetivo daquela parte do trabalho era a retomada do texto em LIBRAS pela tradutora para que a mesma pudesse detectar possíveis falhas em sua tradução, já que tínhamos como meta inicial a realização de um texto final em vídeo profissional, com legendas, ou mesmo um CD-ROM, o que não foi possível realizar naquele momento.

Ao retomar aquele primeiro texto filmado em LIBRAS e a posterior releitura em português realizada por Marlene, cheguei à conclusão que o texto final ao qual chegamos não poderia ser considerado como um texto autêntico culturalmente da LIBRAS e da comunidade surda, mas sim um texto híbrido, influenciado por mim enquanto pesquisadora ouvinte, que conduzi fortemente a leitura de Marlene e acabei influenciando na própria tradução para a LIBRAS.

A versão que apresentarei a seguir (trecho), porém, pelo fato que foi conduzida por Marlene e a intérprete filha de pais e com irmãos surdos, Wanda Lamarão Quintanilha, se aproxima do que acredito virá a se constituir uma modalidade poética da LIBRAS, propiciada pelo conceito que proponho de Tradução Cultural.

Antes da apresentação, gostaria de, rapidamente, retomar o relato do percurso do trabalho para se chegar até a realização deste CD-ROM.

Após a defesa da minha tese, em outubro de 2000, na qual propus enquanto conclusão do trabalho o desenvolvimento de uma biblioteca de Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português, parti para a tentativa da realização de um pós-doutorado que viabilizasse o projeto.

Mantive contatos com a Universidade de São Paulo e com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, a princípio, se interessaram pela idéia. O tempo foi passando e nenhuma das alternativas se concretizava...

Em agosto de 2001 tive a notícia que a FAPERJ estava lançando um novo programa, o TPE/Tecnologia na Pequena Empresa, no qual disponibilizava empréstimos para micro-empresas interessadas em desenvolver um projeto na área tecnológica.

Como sou uma das sócias da editora Arara Azul (ex-Babel Editora), resolvi encarar esse desafio.

Em outubro/2001 tive o projeto aprovado e, assim, assumi o compromisso de realizar seis CDs até outubro/2002. Devo lembrar que o empréstimo concedido ficou em torno de 50% do que eu havia solicitado.

Constituí uma pequena equipe com a ajuda de Cátia Cristina Silva, pedagoga, que assessora o projeto não só na parte educacional mas em toda a produção; Marlene Pereira do Prado, surda; Wanda Quintanilha Lamarão, intérprete; Tania Rodrigues, responsável pelo lay-out do CD, equipe de filmagem/ALIF produções e equipe de edição de imagens e programação/INTERIMAGE. Para a realização do segundo CD, cujo texto escolhido foi *Iracema*, de José de Alencar, já estamos trabalhando na tradução com Heloíse...../surda e o intérprete Roberto.....

TRADUÇÃO CULTURAL: PREMISAS FILOSÓFICAS

A questão da tradução (ou da interpretação, quando em situação de fala) para os surdos não tem apenas a particularidade que destacamos em sua denominação - **cultural**, mas é, em sua fundamentação, também filosófica, até mesmo existencial.

A tradução de textos literários para a LIBRAS pode ajudar a satisfazer a necessidade de sua própria compreensão enquanto sujeito bicultural. Por serem minoria lingüística e bicultural, os surdos trazem em sua constituição como seres humanos a possibilidade da compreensão de dois mundos diversos. Compreender filosoficamente e poder comunicar-se com estes dois mundos faz parte de sua constituição como pessoa e como cidadão.

Enquanto o surdo não puder se apropriar adequadamente da cultura ouvinte, isso significando não só exercer plenamente seus direitos de cidadão, mas poder circular livremente por todas as instâncias sociais – o que inclui necessariamente a língua escrita e a tradição literária, ele continuará a ser tutelado por alguém ou por alguma instituição. A mãe, o professor, o intérprete, todos esses personagens exercem funções absolutamente necessárias em momentos específicos da vida do surdo. Mas o surdo só será pleno quando puder estar **sozinho** em alguns momentos.

A existência de legendas abertas ou ocultas na televisão; filmes nacionais legendados; serviço de intérpretes gratuitos; próteses auditivas gratuitas ou subsidiadas; telecomunicações facilitadas (TDD, fax, pagers, computador, internet); escolas, professores e profissionais qualificados; garantia de vagas na universidade; qualificação profissional e emprego garantido; são tantas as lutas a serem travadas e tão grande o rol de necessidades especiais que um cidadão surdo deve ter satisfeito para que possa exercer plenamente seu papel social, para que ele possa dar conta do seu papel social!

A literatura, a possibilidade de compreender e fazer literatura talvez seja sua possibilidade de exercer a solidão, sua possibilidade de se fazer inteiro, como acredito. E o caminho aqui proposto da realização de traduções culturais talvez seja um atalho bastante facilitador para que se chegue a isso.

A terminologia utilizada *tradução cultural* não tem a pretensão de ser inédita, nunca antes realizada. Apenas busquei uma expressão que pudesse expressar com maior precisão a obviedade muitas vezes esquecida do significado intrínseco de uma tradução - ser ela um movimento não só entre línguas mas também entre culturas.

Uma das premissas teóricas das quais partimos- o biculturalismo da comunidade surda, ainda não é regra geral na comunidade surda brasileira. Ainda são poucos os surdos que buscam, ou melhor dizendo, têm condições de exercer seu potencial bilíngüe e bicultural. De um passado muito próximo temos toda uma geração de surdos que perseguiram (por influência social e educacional) o modelo ouvinte: **oralização, busca de valores da individualidade do ser humano e não da coletividade surda, isolamento, negação da LIBRAS**. Recentemente, com as mudanças proporcionadas pelo novo status da Língua de Sinais, com a fundação, em 1987 da FENEIS, e outras conquistas nessa direção política e social, um pequeno grupo de surdos bastante politizados e combativos vem defendendo a cultura surda enquanto valor único e imprescindível à formação do cidadão surdo.

Após séculos de opressão social e cultural, a comunidade surda busca sua auto-afirmação através da valorização daquilo que eles denominam cultura surda, qual seja, qualquer manifestação cultural efetivada por surdos em LIBRAS.

Como a maioria dos indivíduos componentes dessa parcela politizada vivencia o lado oposto do chamado modelo oralista, ou seja, **valorização do uso da LIBRAS, grupo de amigos surdos, preferência por locais de trabalho no qual não há necessidade de utilização do português**, normalmente o que acontece nesse processo é que a língua oral (falada e escrita), um dos pilares de sustentação do modelo negado, e a literatura produzida pela humanidade até hoje passa a ser também, de certa forma, objeto de repúdio.

E aí, voltamos à ponta de um círculo vicioso que coloca novamente o surdo tutelado infinitamente, já que se ele não se apropria da língua escrita, etc, etc. A proposta da tradução cultural é quebrar essa amarra: é a proposta do movimento, da articulação, do debate aberto. É trabalhar conjuntamente para que os surdos possam exercer livremente sua plenitude bilíngüe e bicultural e, quem sabe, em um futuro não muito distante, iniciar um outro processo mais individualizado de produção cultural. Mas que não acontecerá nunca enquanto esse círculo vicioso não se desfizer.

Evidentemente, a tradução cultural não é apenas um conceito político, mas uma proposta metodológica.

Devemos, então, discuti-la também. Algumas questões podem ser colocadas; vamos traduzir ponto a ponto, ou é melhor uma tradução livre; respeitamos a forma ou o conteúdo?

Existe farta literatura, específica para traduções entre língua orais, demonstrando que a questão de porque e como traduzir não apresenta dificuldades só para nosso modelo língua escrita/LIBRAS.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO REALIZADA

A LIBRAS pode ser realizada em quase qualquer posição corporal, assim como a fala oral. Em todas as situações de filmagem, porém, o posicionamento da tradutora, em pé, possibilitando sua movimentação em um espaço delimitado pela câmera de vídeo, pôde ser observado como “natural”.

Como um escritor que respeita as margens do texto que escreve, ela demonstra consciência que seu texto irá se desenvolver dentro desses limites. Não se pode esquecer que a tradutora já tinha experiência anterior com filmagem de textos em LIBRAS, o que pode ter desencadeado sua atitude tão segura diante de uma câmera de vídeo. Por outro lado, penso que seu comportamento também pode estar ligado à figura do intérprete ouvinte de LIBRAS, presente em inúmeras ocasiões na vida dos surdos, cuja postura é normalmente em pé, buscando uma centralização no campo de visão dos surdos que o “ouvem”.

O aproveitamento do espaço, apesar dessa limitação, é total. Situações como entradas e saídas em buracos (que são recorrentes em todo o texto), a existência de uma fileira de lâmpadas no teto do túnel, os crescimentos e diminuições de Alice fazendo com que ela passe a enxergar o mundo de maneira diferente a cada momento, os próprios diálogos entre dois personagens com alternância de posicionamento, fazem da narrativa em LIBRAS um constante esticar e recolher de braços, com movimentos circulares, avanços e recuos.

A cabeça e o tronco normalmente acompanham estes movimentos dos membros superiores, sendo que os membros inferiores não parecem ser muito utilizados.

É sabido que os sinais de pontuação como os entendemos estão relacionados com as condições de produção das línguas orais, ligados basicamente à respiração do emissor. E que os parágrafos trazem também importantes informações sobre a coerência e coesão discursivas, sendo os mesmos bastante regrados.

Sou levada a acreditar na não existência de sinais de pontuação “clássicos” em LIBRAS. Evidentemente, até mesmo por se tratar da tradução textual de uma obra escrita (na qual paradas, exclamações, interrogações, etc, estão normalmente presentes no texto), os sinais de pontuação são detectados no texto em LIBRAS. Mas, organizados de maneira bastante diferente, basicamente conectados aos **personagens e não aos acontecimentos**.

Não pude observar também a existência, neste texto em LIBRAS, estruturas indicativas de início e fim da história.

Quero mencionar aqui uma conversa que tive com o professor Jim Kyle (ouvinte, do Centro de Estudos Surdos da Bath University/Inglaterra) por ocasião do *III Encontro Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos*, na Venezuela, em 1995, discutindo informalmente esse tema.

Segundo ele, uma pesquisadora de seu grupo realizou pesquisa em uma comunidade aborígene australiana sobre a questão das narrativas orais, observando a existência do que ela denominou

“narrativas circulares”, na qual as histórias estaria sempre retomando outras narrativas, quase que em um processo de “memória viva”.

Teriam as culturas puramente orais a preocupação com a preservação de sua história e por isso sempre estariam buscando a referência aos outros textos de sua cultura? Ou essa questão estaria mais ligada à própria organização mental dos povos letrados e dos não-letrados? E no caso dos surdos, que mesmo sendo monolíngües (no caso de apenas falarem a língua de sinais), tendem a ser biculturais e participarem da sociedade “letrada”, como esse processo se daria?

A tradutora foi deixada livre para que o texto em LIBRAS acontecesse da maneira que ela assim o desejasse, mas tendo clareza que seu trabalho seria de uma tradução textual. Seus esforços foram sempre nesse sentido, ou seja, a tentativa de fazer a “melhor tradução possível”. O que se tem como resultado, portanto, é uma evidente e violenta interferência em uma produção cultural, até então, puramente oral.

Outra questão observada, quanto à utilização dos discursos direto e indireto, percebi que a tradutora busca dividir o texto em discurso direto e discurso indireto, seguindo, a princípio as indicações do autor. Notei, porém (e isso ficou mais claro com o desenvolvimento do trabalho), que a organização proposta pela língua escrita de certa maneira “aprisionava” a tradutora. A tendência dela foi a de transformar muitos dos discursos indiretos em discursos diretos. O que, evidentemente, muda toda a organização textual (se pensarmos nas línguas orais, evidentemente). Isso seria admissível em uma tradução entre textos escritos?

Normalmente, quando se trata de um discurso indireto, a tradutora assume um posicionamento mais parado, mais regular, mais “tranquilo” (neutro?), as expressões faciais estão suavizadas. Nos discursos diretos, o ritmo se altera. No caso do aparecimento do coelho na história, por exemplo, o ritmo é frenético. Teríamos, então, uma indicação da existência dos discursos direto e indireto em língua de sinais, pontificados pela alteração do ritmo das frases e pela expressão facial. Fica aqui uma proposta para novas pesquisas.

As frases parecem “encurtar”. Essa questão é importante e delicada, pois, como é sabido que as línguas de sinais são vítimas de inúmeros preconceitos, entre eles o de que seriam línguas “concretas”. Temo em teorizar sobre isso sem uma pesquisa mais profunda. Algumas vezes também aconteceram “encomprimentos” na tradução, mas o que normalmente observei é que eram decorrentes do fenômeno “explicação”. Nas inúmeras oportunidades que tive de presenciar a interpretação do português para a LIBRAS percebi a existência de um fenômeno chamado de “explicação” (essa nomeação faz parte do linguajar dos intérpretes). Quando em uma situação de interpretação o intérprete percebe que os surdos não “conhecem aquela palavra”, como normalmente se diz, ou, sendo mais fiel ao fenômeno, desconhecem os conceitos a ela ligados, é normal que se dê uma parada na tradução propriamente dita e se “explique” o que não foi entendido.

Muitas vezes tentei entender o fenômeno, atribuindo o mesmo ao em geral baixo nível escolar dos surdos (com a conseqüente defasagem cultural), ou às próprias dificuldades do intérprete, que, muitas vezes cursou apenas até o segundo grau, o que, na realidade ainda não é exigido por lei, já que a profissão de intérprete de LIBRAS não é regulamentada.

Quando iniciamos nosso trabalho, uma das grandes preocupações foi que Marlene tivesse o melhor entendimento possível do texto escrito e, ao mesmo tempo, a maior liberdade possível em sua tradução para a LIBRAS. Marlene sempre teve bastante claro que seu trabalho seria para “ser lido” por surdos, que a tradução não era um recontar de uma história e sim a elaboração de um texto em LIBRAS. Que seria filmado e se transformaria em uma espécie de “livro”, que poderia ser retomado inúmeras vezes, que o leitor poderia parar quando quisesse e fazer as pesquisas necessárias ao seu entendimento, etc.

Mesmo assim, durante todo o texto em, LIBRAS a “explicação” aparece. Muitas das vezes acompanhada de sinais antecipando o fenômeno, tais como “vou explicar”, “calma”, “espera”, o que deixa de lado a dúvida se Marlene estaria incluindo a “explicação” no texto em si. Para mim

fica a sensação da necessidade de notas de rodapé, que muitas vezes encontramos em traduções de textos literários.

Outra manifestação recorrente é a repetição de palavras simples, como por exemplo; “olha, olha”, “fala, fala”, muitas vezes repetindo-se quatro, cinco vezes o mesmo sinal. Percebo esse fenômeno também nas conversações informais dos surdos.

No passado associei este acontecimento com o trabalho de oralização geralmente feito com as crianças surdas, que faz uso extremo da repetição. Porém, atualmente, acredito que esteja ligado exatamente à questão da pontuação, em um primeiro momento, e a um fenômeno bem mais complexo, que futuramente pretendo avaliar, o das figuras de linguagem em LIBRAS.

UMA RÁPIDA LEITURA

A seguir, apresento uma leitura do capítulo apresentado.

No primeiro parágrafo do texto escrito, apresenta-se o narrador das aventuras de Alice, introduzindo a menina na história, descrita por ele em uma situação de cansaço, de tédio diante de uma tarde modorrenta. Pensa Alice: “para que serve um livro sem figuras nem diálogos?” .

Em LIBRAS a narração é iniciada em primeira pessoa, com a própria Alice conduzindo a narrativa. Alice narrando suas próprias aventuras, assumindo um papel diferente daquele reservado por Lewis Carroll . Em várias ocasiões essa mistura entre Alice e o narrador acontecerá no texto em LIBRAS. Como já observei anteriormente, a diferenciação entre os discursos direto e indireto em LIBRAS se dá de maneira absolutamente diversa de como acontece em língua escrita.

A expressão facial e os sinais realizados pela narradora/personagem refletem com clareza a preguiça sentida por Alice desde o primeiro momento, enquanto que no texto escrito, apenas no segundo parágrafo é que o narrador explica que o calor deixava Alice sonolenta e estúpida. Mas, como quando o discurso é direto, também naquele momento o calor que Alice sentia e sua preguiça transparecem nos sinais realizados por Marlene, no momento, a narradora.

A partir do surgimento do Coelho Branco, acelera-se o ritmo do texto. Com a rotação do corpo em direção à saída de cena, o Coelho é definido por sua maneira de ser, apressado.

O ritmo normal do texto só é retomado quando o personagem passa a ser descrito pelo narrador.

Quando Alice inicia sua queda na toca do Coelho, o texto em LIBRAS passa a acontecer como se fosse uma “queda livre em câmara lenta” sugerida pelo texto original. Mas, como falar em câmara lenta em um texto escrito em 1865?

Se no texto escrito essa passagem, que é longa, o leitor pode até se esquecer por um momento que Alice está naquele movimento de queda, já que a menina vai estabelecendo conexões com as coisas que irão surgir diante de seus olhos, no texto em LIBRAS, Alice e o narrador estão no mesmo movimento. Em um movimento de câmara lenta... Não posso deixar de lembrar que Marlene teve acesso ao desenho animado realizado pelos Estúdios Disney, onde Alice exatamente faz esse percurso em câmara lenta. De qualquer maneira, a realização em LIBRAS propiciou a provável “cópia”, o que não seria possível em uma tradução de qualquer língua escrita.

A tradução proposta por Marlene parte do princípio que Alice e todas as personagens do texto são surdas. Assim, nossa heroína não ouve as “pisadinhas nervosas” do Coelho Branco e sim percebe sua chegada através das sombras que suas agitadas orelhas refletem nas paredes do túnel. No diálogo inicial de Alice com o Rato, quando a menina desconfia que o mesmo não fala inglês e o provoca em francês, Marlene se interroga se o Rato é apenas oralizado, e depois fala em ASL (Língua Americana de Sinais). Em todas as ocasiões do texto que aparecem alusões à audição ou fala, a solução é idêntica.

A opção pela tradução “nacionalizada” também é marca do texto, mesmo com uma certa interferência minha no sentido de personagens desconhecidos para ela como o Grifo, a Morsa e alguns outros serem mantidos. Mas em situações mais prosaicas como nas perguntas de geografia, por exemplo, Marlene inseriu o Brasil, na questão dos antípodas ela substituiu Inglaterra e Nova Zelândia por Brasil e Japão, na vizinhança da praia ao invés de trem ela optou por ônibus.

Interessante observar é a questão das poesias que aparecem no texto escrito. A primeira, quando o rato conta sobre o porquê de seu medo de gatos, a famosa poesia em forma de rabo de rato, mesmo com todo trabalho de compreensão anterior que realizamos, foi impossível para Marlene traduzir, só ficando mesmo a forma do rabo do rato como “decoração”.

Nas outras poesias, percebi que Marlene sempre optou por movimentos em forma de dança para sinalizá-las, como se as rimas (são todos versos com rimas) tivessem essa representação em LIBRAS.

Desde o mestrado (antes mesmo, na escolha da obra que seria o texto-fonte da tradução para a LIBRAS), uma questão que despertou meu interesse foi como aconteceriam os trocadilhos, as paródias, em LIBRAS.

Como era esperado, as maiores dificuldades que Marlene teve em seu trabalho de tradução foram exatamente nesses momentos, não pela impossibilidade de a LIBRAS traduzir os jogos, mas em função da não proficiência da mesma em português.

Mesmo assim, sempre com muito esforço, os jogos lingüísticos estão presentes no texto traduzido para a LIBRAS.

O que se vê é indiscutivelmente LIBRAS, graças à competência lingüística de Marlene em LIBRAS. Mas o texto-base do qual os jogos foram traduzidos não é português, e sim, um texto híbrido que produzi, “facilitei”, para que Marlene pudesse realizar sua tradução. Com a chegada de Wanda ao grupo, houve uma certa modificação nesse cenário, mas, muitas vezes ainda tenho a impressão que Marlene estava traduzindo idéias e não um texto escrito.

Muitas das soluções encontradas por Marlene em sua tradução foram surpreendentes. Porém, até onde vão meus conhecimentos de LIBRAS, não me sinto habilitada para avaliá-las. Ou seja, é urgente que a comunidade surda passe a participar ativamente das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores ouvintes e, ainda melhor, passem a desenvolver pesquisas, ou passem a coordená-las. Acredito que, a partir desse trabalho, possamos conjuntamente, surdos e ouvintes, elaborar e desenvolver a proposta com a qual encerro esta minha apresentação, uma Biblioteca de Clássicos da Literatura em LIBRAS, na qual o processo de tradução cultural poderá ser melhor desenvolvido.

Convido a todos os presentes para conhecerem o trabalho e nos ajudarem com críticas e sugestões.

Obrigada.

Clélia Regina Ramos

Dinamização de Leitura em Biblioteca Infantil para Crianças Surdas

Autora: Ana Maria Vargas da Silva

Apoio: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Orientação: Prof. Rosita Edler

“Um Projeto de dinamização de Leituras na Biblioteca Infantil criado especialmente para mediar as interações da Criança surda com a diversidade literária devidamente contextualizada em seus respectivos ambientes, contadores de história, dramatizações literárias e recursos de comunicação visual visando despertar o interesse pela leitura, desenvolver a capacidade de leitor autônomo, incentivado pelas dinâmicas promovidas por Professores Dinamizadores de leituras e a participação dos Monitores surdos mediando as atividades em língua de sinais. “

INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Órgão do Ministério da Educação e do Desporto, atende a cerca de 700 crianças e jovens surdos da Educação precoce ao 2º grau. Tem por meta principal, além do Educandário, desenvolver, divulgar e intercambiar Estudos e Pesquisas sobre as filosofias e metodologias de ensino, inovações pedagógicas e contribuições científicas para o ensino de surdo, visando a melhoria constante na qualidade das ações pedagógicas propiciando condições básicas para qualificação e inserção social do surdo.

Através do instrumental da leitura interagimos com o mundo, pois atribuímos significado a uma variedade de signos (simbólicos, irônicos e indexadores) que constituem linguagens que surgem a cada momento na vida social. O leitor em potencial utiliza-se dos sentidos para a percepção dos diversos tipos de signos que comunicam a abrangência da mensagem veiculada pelos diversos meios de comunicação como a linguagem oral, linguagem escrita, rádio, televisão, etc... Tendo impossibilidade em perceber os estímulos sonoros e, paralelamente, buscando a compensação da audição pela visão, o surdo apoia-se especialmente nos meios de comunicação visual para interagir e acessar as informações(livros, jornais, revistas, cartazes, out-doors, etc...).

O ensino sistemático da leitura tem início efetivo nas classes de alfabetização. É a partir deste momento, principalmente, que a criança começa a operar com a função representativa dos signos alfabéticos atribuindo a eles conceitos, imagens e significados proporcionalmente limitados pela bagagem lingüística, discursiva e cognitiva de cada leitor. Ou seja, quando a criança está diante de um objeto de leitura a forma como este se apresenta (cores, imagens, dimensões, texturas, etc.) desencadeia um estímulo sensível provocando reações analíticas configurando uma interpretação da mensagem. Assim, é importante que as experiências de leituras sejam vivenciadas desde o início deste aprendizado para que ocorra a consolidação do conhecimento.

Sabemos que no cotidiano da criança oriunda da classe popular, e, mais especificamente da criança surda, é raro o tempo e espaço oferecidos para a realização autônoma da leitura. O projeto Sala de Leitura oferece á criança surda do INES este espaço e tempo onde também se integram ações pedagógicas que dinamizam as vivências de leitura, explorando a diversidade dos signos encontrados na literatura para o enriquecimento de sua bagagem lingüística, discursiva, cognitiva e emocional.

A Comunicação Visual em Salas de Leituras para Crianças Surdas, refere-se a criação de uma identidade visual para o espaço físico onde se desenvolvem atividades pedagógicas que levam a criança a descobrir e interagir no Universo da Leitura.

Sabendo que o sentido da VISÃO é o mais importante na percepção do mundo, principalmente para o surda O designer faz uso estratégico da tipologia, sinalização, dos signos da língua de sinais e da escrita, das ilustrações das capas dos livros, do desenho de crianças leitoras e do processo da comunicação, etc, e cria uma linguagem visual atraente, colorida e comunicativa na Sala de Leitura. A comunicação visual estabelecida funciona como mediadora nas relações: criança ⇔ ambiente de leitura, criança ⇔ orientador, criança ⇔ livro.

Os recursos visuais aplicados na Sala de Leitura criam uma atmosfera cativante e a dinâmica das atividades inovadoras desenvolvidas através do lúdico, da fantasia, do suspense, da participação e envolvimento emocional nas histórias, tornam significativas as primeiras experiências de leitura, ainda porque a criança passa a conviver com os referenciais estimulantes e diversificados que a Literatura pode oferecer como: autores, ilustrações, seqüências lógicas das histórias, enredos, tipologia, textos, temáticas e informações contidas nos livros infantis, coleções, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, etc.

Esta proposta traz benefícios a qualquer criança, particularmente ao surdo, porque promove a conscientização do pequeno leitor que fará uso desta competência enriquecendo o vocabulário visual e gráfico, dando expansão a imaginação criadora e ao saber, através da prática da leitura como fonte de prazer, estudo e informação.

As atividades implícitas nesta proposta vêm sendo realizadas no INES a cerca de seis anos. Esperamos por meio desta Inovação Pedagógica semear o

instrumental da leitura na criança surda *que* é sem dúvida uma ponte para desenvolver sua eficiência lingüística e favorecer a inserção social,

JUSTIFICATIVA

Com a finalidade de oferecer ao surdo a partir da alfabetização uma atividade complementar para enriquecer o vocabulário, desenvolver a imaginação criadora, estimular a leitura, propiciar de forma significativa, dinâmica e inovadora experiências com a leitura de livros infantis e informativos, jornais, revistas e histórias em quadrinhos, criou-se a Sala de Leitura Infantil.

No cotidiano da escola o campo visual do aluno é predominado por paredes cinzas e concretadas. Daí, a necessidade de dar características especiais à Sala de Leitura para tornar essa atividade atrativa e comunicativa aos olhos da criança diante do contraste causado por um panorama visual rico em cores, imagens, linguagens e significação, visando estimular e motivar o pequeno leitor a manifestar-se com interesse e autonomia construindo recursos próprios para desenvolver a sua capacidade de leitura.

O surdo apresenta defasagens na sua capacidade de conceituação, socialização, compreensão, e na aquisição da linguagem oral, utilizando-se da língua de sinais para se comunicar. A percepção do mundo é realizada pelo sentido do tato e principalmente pela VISÃO. Diante da problemática que envolve os objetivos pedagógicos, a falta de referências visuais no seu cotidiano, a comunicação através da língua de sinais e a percepção do mundo pelo sentido da visão, evidencia-se a importância da Comunicação Visual que veicule as mensagens a este Cliente Especial.

O programador visual é um profissional que está atento a formulação de um trabalho que leva em conta a percepção, a correção no âmbito da visibilidade, legibilidade, identidade, conforto, a adequação do emprego da escala, estética, comunicação e atenção á função e utilidade, posicionando satisfatoriamente o homem em relação ao meio. Estes itens devem ser considerados na criação de uma Identidade Visual para a Sala de Leitura, devendo funcionar como mediadora na interação de espaço físico com os objetivos pedagógicos para a criança surda e, em contrapartida, o orientador da atividade.

Sendo a professora implantadora desta atividade pedagógica no I.N.E.S. e com graduação no Curso de Comunicação Visual, desenvolvi simultaneamente uma Identidade Visual e uma Identidade Pedagógica, visando, de modo dinâmico e interativo, a formação de crianças leitoras.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- Atendimento á necessidade social de comunicação das crianças portadoras de deficiência auditiva.
- Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem.

- Desenvolvimento da criatividade dos alunos
- Apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula.
- Despertar o interesse pela leitura.
- Enriquecimento do vocabulário.
- Aquisição de hábitos e atitudes de leitura.
- Valorização, pelo aluno, do que a leitura lhe oferece.
- Interação com diversidade de tipos, textos, ilustrações, autores, temáticas e informações.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Clientela: Alunos do Jardim a 4ª Série

Capacidade do Espaço Físico: 20 a 25 turmas

Atendimentos por Turma: 2 atendimentos por semana de 45 minutos cada.

Recursos Humanos:

Coordenador: É papel deste profissional mediar os interesses mútuos entre os professores dinamizadores de leitura e a equipe pedagógica.

Professor Dinamizador de Leitura: Este profissional deverá estar atento e atuante, mediando as relações proximais que surgirão no decorrer do processo de formação do pequeno leitor; utilizar-se principalmente da cultura literária explorando as propostas contextuais, diversificadas pelos autores, ilustradores, tipologias encontradas na ambientação literária da Sala de Leitura, visando propiciar situações de intertextualidade para enriquecimento cognitivo, discursivo, lingüístico e emocional do aluno.

Também é papel do dinamizador de leitura planejar e agendar de acordo com o calendário escolar as atividades geradoras do conteúdo ano letivo e especificar semanalmente na agenda as atividades trabalhadas com cada turma, organização da biblioteca (manutenção, seleção, levantamento, atualização e registro do acervo literário). Participar de cursos para atualização quanto a Literatura Infantil, Contador de Histórias, Bilingüismo, Processos de aquisição de Leitura, Importância da leitura e literatura, etc. Contactar com a Casa da Leitura a fim de inteirar-se das propostas e estabelecer trocas. Orientar e acompanhar a atuação do Monitor surdo. Participar e divulgar conforme combinado a proposta de trabalho e os resultados obtidos aos orientadores e professores das turmas atendidas.

Monitor surdo: Para favorecer a toda clientela a oportunidade enriquecedora de travar interações sobre diversas temáticas curriculares e de interesses dos alunos e contar histórias em L.I.B.R.A.S. orientado e apoiado pelo professor dinamizador de leitura.

Planejamento: O planejamento geral consiste em distribuir diante do número de atendimentos por ano letivo as atividades geradoras do conteúdo, devidamente agendados conforme o calendário escolar.

Atendimentos por ano: de 64 a 80 tempos de 45 minutos

Atividades

Leitura de livre escolha

Atividades geradoras :

- Visita e exploração da Biblioteca Infantil
- Exposição de Livros
- Histórias Infantis
- Banca de Jornal
- Contos de Fadas
- Folclore
- Copa da Leitura
- Atividades de encerramento do ano

Temas de apoio ao trabalho de sala de aula

HISTÓRICO

ano	Local	Área (m2)	Quant. Turmas séries	Alunos Quant.	Prof.	Atendimento	Obs
1991	Pavilhão Saul Borges	12	19-CA e 1ª. Série	152	Ana Vargas	1 por sem.	
1992	Setor de fonoaudiologia	14	17- CA e 1ª. Série	136	Ana Vargas	1 por sem.	Em caráter provisório
1993	3ª. And. Prédio central	60	16-CA, 1ª. Série e AD	128	Ana Vargas	1 por sem.	
1994	3ª. And. Prédio central	60	23- CA, 1ª. 2ª. Série e AD	184	Ana Vargas Zaida Ramos	1 por sem.	
1995	3ª. And. Prédio central	60	20- CA, 1ª. 2ª. Série e AD	160	Ana Vargas Zaida Ramos	1 por sem.	Remontagem da sala em outro espaço

BIBLIOTECA INFANTIL

A Biblioteca Infantil Configurou-se através de duas identidades : a Identidade Pedagógica, e a Identidade Visual

IDENTIDADE PEDAGÓGICA

A Identidade Pedagógica refere-se a seleção, disposição e metodologia de trabalho dos conteúdos literários. Consiste em contextualizar e intercambiar a diversidade literária em seus respectivos ambientes na Sala de Leitura, propiciando ao pequeno leitor a formação de uma cultura literária básica. Assim definiu-se os seguintes ambientes:

Histórias Infantis - Neste ambiente descontraído sobre carpete e almofadas, com os livros expostos em varais e cenário que rompe com as estruturas das paredes, o aluno desenvolve a imaginação criadora, expressa suas emoções, participa das fantasias sugeridas pelos autores interage com ilustrações, encontra letras, palavras e da significado as suas experiências durante a as atividades de Contar Histórias e a Leitura de Livre Escolha.

Folclore - Este ambiente foi projetado para ser uma estante de meia altura com teto sugerindo uma casinha de sapê, contendo a bibliografia disponível. O Brasil tem em sua cultura e tradições vários personagens, lendas, trajes típicos, jogos de sorte e azar, brincadeiras, músicas, festas etc. que as escolas, comunidades e os meios de comunicação divulgam no decorrer do ano. Assim temos um vocabulário rico a ser vivenciado e conceituado pela criança propiciando a sua integração cultural.

Biblioteca - A utilização do livro como fonte de estudo e informação, é o objetivo deste ambiente que consta de cinco estantes respectivamente classificada pelas disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Coleções (diversos), conforme se apresentam na grade curricular. A apresentação visual desta estantes é fundamental para estimular o manuseio e a exploração dos livros, por exemplo 50% da área disponível deverá estar ocupada com livros selecionados e abertos nas páginas dos assuntos que no momento estarão sendo trabalhados em salas de aula, proporcionando condições contínuas de relações próximas. A postura de pesquisador será adquirida pelo aluno a medida em que o dinamizador de leitura de modo natural e frequente durante as atividades diversas, recorrer a este ambiente para elucidar dúvidas e curiosidades surgidas.

Conto de Fadas - A luta do bem contra o mal, a coragem do príncipe, a beleza e a bondade das princesas, a estrutura da família real, os encantos, a magia, os

feitiços, são características envolventes dos Contos de Fadas, participando da formação da personalidade do pequeno leitor.

Para conceituar os arquétipos Rei, Rainha, Príncipe, Princesa, Fada, Bruxa, de modo que as expectativas e a formação de imagens surtidas no decorrer de leitura, contação de histórias e dramatizações ocorram de modo significativo, foi concebida uma estante em forma de castelo com um espaço ambientado para cada personagem.

Banca - A banca de jornais contém em si uma literatura instantânea, expressiva do momento social e de linguagens, textos e diagramações distintas das outras formas literárias. Nela encontramos principalmente os jornais, as revistas e as histórias em quadrinhos. As atividades desenvolvidas neste ambiente propõem a leitura e debate de notícias selecionadas pelas crianças assim como o lazer promovido pelas histórias em quadrinhos. A caracterização é feita através da réplica de uma banca de jornal identificando o local de aquisição desta forma literária. -

A metodologia pedagógica é o resultado, advindo de uma visão elucidada pelas experiências vividas com os alunos, suas necessidades, interesses e resultados obtidos, a troca com colegas professores e indiscutivelmente as oportunidades de amadurecimento, aquisição de conhecimentos obtidos no INES através de cursos, palestras, debates, seminários, reuniões no centro de pesquisas orientadas pela professora Rosita Edler.

A valorização da construção do conhecimento (Vigotsk), visando o despertar para a busca de recursos próprios a fim de desenvolver a capacidade de leitor autônomo, considerando a bagagem linguística, discursiva, cognitiva, emocional e as condições perceptivas desta criança especial que tem na Visão e no tato como principais instrumentos de relação com o meio, e ainda, a contribuição inegável da Língua de Sinais participando dinamicamente da comunicação e da estruturação do conhecimento, são fatores fundamentais para a estruturação metodológica.

Em linhas mais específicas para atingir aos objetivos propostos temos uma Identidade Visual criada para agilizar as interações durante a exploração da diversidade literária, as atividades lúdicas, inovadoras e dinâmicas promovidas pelo professor, a atuação de um monitor surdo e principalmente um olhar especial para os interesses manifestados pelo aluno durante as atividades de modo a respeitar, valorizar, estimular o processo individual que venha a aflorar das relações aluno x aluno, aluno x professor, aluno x turma, aluno x livros, aluno x ambiente de leitura.

Metodologia (síntese)

- A valorização da construção do conhecimento , visando o despertar para a busca de recursos próprios a fim de desenvolver a capacidade de leitor autônomo.
- A consideração da bagagem linguística, discursiva, cognitiva e emocional .
- As condições perceptivas desta criança especial que tem na visão e no tato como principais instrumentos de relação com o meio
- A contribuição inegável da Língua de Sinais participando dinamicamente da comunicação e estruturação do conhecimento

- As atividades lúdicas, inovadoras e dinâmicas promovidas pelo professor dinamizador de leitura.
- A atuação de um monitor surdo mediando em LIBRAS as interações nas atividades e contando histórias .
- Uma Identidade Visual criada para agilizar as interações durante a exploração da Sala de Leitura.
- Respeitar , valorizar e estimular o processo individual que venha aflorar das relações : aluno x aluno, leitor x livros, leitor x dinamizador de leitura, leitor x turma, leitor x ambiente de leitura.

IDENTIDADE VISUAL

O caráter inovador desta proposta pedagógica está fundamentalmente atribuída a Identidade Visual criada para a Sala de Leitura

Identidade Visual é a roupagem que dará características especiais a Sala de Leitura, dando uma configuração visual para o aluno de forma, comunicativa, significativa, harmoniosa, interativa e funcional.

Sendo o universo da Leitura o manancial a ser dinamizado com o aluno pelo estímulo visual e o apoio do professor animador da atividade, e tendo por matéria prima a diversidade de literaturas como: livros informativos, literatura infantil, jornais, revistas, etc. E que cada um em sua estruturação contém: capa, contracapa, textos diagramados com seus respectivos títulos e subtítulos, tipos de letras, ilustrações, paginação, a performance da Identidade Visual criada defini-se como um macro-livro e a premissa usada tem origem na BAUHAUS “a forma segue a função”.

Assim temos, uma Sala de Leitura definida em seus ambientes e recursos visuais padronizados de forma a garantir a continuidade e a qualidade desta Inovação Pedagógica

Diante de uma capa atrativa o aluno é motivado a entrar e de imediato faz uma leitura panorâmica das paredes internas da sala apoiando-se na comunicação visual estabelecida. O uso estratégico dos signos simbólicos, icônicos e

indexadores (letras, imagens, sinais) na composição de uma linguagem arquitetonicamente aplicada nos diversos ambientes criados pela classificação da literatura causa uma redundância na mensagem possibilitando unia relação proximal do pequeno leitor, pois este terá no seu campo visual referenciais que consideram interativamente a sua bagagem, lingüística, discursiva e cognitiva uma vez que as informações escritas estarão acompanhadas de imagens, sinais e formas.

CONCLUSÃO

No decorrer destes seis anos de experiências na Sala de Leitura, que vem atendendo a cerca de 15 a 20 turmas por ano, pude constatar com entusiasmo a participação, o interesse, a alegria e a dinâmica produzida durante as atividades pelos leitores. Os eventos tornaram-se expectativas do calendário escolar e hoje podemos afirmar que a criança surda que frequentou a Sala de Leitura passou a se encantar com as fantasias dos contos de fada e a magia das lendas do saci, do guarana e outros, a rir com as histórias em quadrinhos, a compartilhar e discutir com os colegas as notícias dos jornais e revistás, eliminando cada vez mais as barreiras entre o leitor e o livro, sentindo-se cada vez mais integrado no processo social.

OBJETIVOS E METAS

FASES DO PROJETO

91 a 94

- Levantamento das necessidades a partir da análise e observação das experiências com os alunos.
- Criação e aprimoramento dos recursos visuais que se fizeram necessários.
- Implantação de uma proposta provisória.

95

- Fundamentação teórica
- Formatação do projeto – Identidade Visual

96 ⇒ Laboratório de Dinamização de Leituras, Dramatização Literárias, Monitores e Língua de Sinais e Eventos de Leitura.

Proposta de trabalho para o ano 2001 ***Profª Rachel lopes de Paula***

JUSTIFICATIVA

Com a chegada do novo século e novo milênio, a Biblioteca Infantil e juvenil deverá desempenhar seu papel fundamental em ajudar nossos alunos / leitores a compreenderem a dimensão histórica que representa o ano 2001, para o Brasil e o Mundo cada vez mais globalizado. Como fazer que nossos alunos transitem em nosso passado, compreendam os fatos atuais e repensem nosso futuro de uma maneira lúdica, mas não menos reflexiva ?

Nós professores dinamizadores de leitura e monitores das bibliotecas infantil e juvenil utilizaremos várias linguagens (teatral, cinematográfica, jornalística , Fotográfica,e periódicas) como pretexto para que os alunos recorram aos livros em busca de respostas e aprofundamentos nas questões levantadas. Será de importância fundamental a comunicação visual elaborada pela professora Ana Vargas e a participação de toda a equipe para dar significação e contextualizar visualmente as atividades programadas para este ano.

Profª Rachel

2) BIBLIOGRAFIA

- Folheto do 1 Rio Gráfico
Centro Cultural Banco do Brasil (1993)
Realização Lúcia Rito –

- PIR UM PLM PIM (ano 1)
Salas de Leituras “O prazer de Ler na Escola”
Walda Antunes

- Design e Comunicação Visual
Bruno Munari

- Língua de Sinais e Educação de Surdos
Maria Cecília Moura
Ana Cláudia B. Lodi
Série Neuropsicologia VL3

Classificadores em LSCB

Maria Cristina da C. Pereira
Lucinda Ferreira Brito / UFRJ out / dez 88
Edições 70 Ltda

EQUIPE

- *Ana Vargas*
- *Elizabeth Vaz*
- *Rachel Lopes*
- *Bianca (monitora)*
- *Leandro (monitor)*