

Σ SIGMA

Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

Línguas de Sinais: acessibilidade, emergência e práticas pedagógicas inclusivas

Organizadores

Anne Carolina Pamplona Chagas

Mário Benjamin Dias

Olivier Le Guen





Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

Equipe Editorial

Editor-chefe

Thiago Azevedo Sá de Oliveira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
sigma@iesap.edu.br

Editores associados

Gustavo Gonçalves Quintanilha | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Leandro de Freitas Pantoja | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Raquel Teixeira da Silva | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Lindisay Giany Moreira | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Vera Lúcia Gonçalves de Almeida | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil

Conselho Científico

Bruna Fernanda Soares de Lima-Padovani | Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil
Edna dos Santos Oliveira | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Eduardo Alves Vasconcelos | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Helen Costa Coelho | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
João Cezar de Castro Rocha | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
Katia de Nazaré Santos Fonsêca | Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil
Kelly Cristina Nascimento Day | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Leandro Garcia Rodrigues | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
Márcia Denise da Rocha Collinge | Instituto Federal do Pará (IFPA), Brasil
Marcus Vinícius Medeiros Pereira | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil
Marilucia Barros de Oliveira | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Regina Célia Fernandes Cruz | Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
Romário Duarte Sanches | Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Brasil
Soraya Paiva Chain | Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil
Tania Elias Magno da Silva | Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil

Equipe Técnica

Renato Rodrigues da Silva | RS Marketing e TI, Brasil
Rubem de Medeiros Pinheiro | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil
Socorro Andrade | Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), Brasil

SIGMA

Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá

Revista Científica Sigma
ISSN Eletrônico 1980-0207
Volume 3, número 2, 2º semestre, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto de Ensino Superior do Amapá
Elaborada por Socorro Andrade.- CRB2/1.122

R454 **Revista Científica Sigma** [recurso eletrônico] / Instituto de Ensino Superior do Amapá, Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas. - v. 3, n. 2 (jul./dez.2022). - Macapá: Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas, 2022.

Semestral

Descrição baseada em: v. 3, n. 2 (2022)

Modo de acesso: <http://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma>

ISSN: 1980-0207

1. Multidisciplinaridade - Periódicos. 2. Ensino. 3. Pesquisa. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá. II. Núcleo de Produções e Publicações Técnico-científicas.

CDD: 22 edição, 001.5

Esta revista não assume a responsabilidade das ideias emitidas por meio dos artigos que compõem o referido número, cabendo-as exclusivamente aos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desse periódico desde que citada a fonte.

Indexada em: Diadorim (Brasil), World Cat (EUA), Livre (Brasil), Road (Reino Unido) e Sumários (Brasil).

A **Revista Científica Sigma** (ISSN 1980-0207) constitui-se em periódico acadêmico que se reporta à divulgação de pesquisas multidisciplinares, estando sob a responsabilidade editorial do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

SUMÁRIO

Editorial – Valorização das Línguas de Sinais	
Thiago Azevedo Sá de Oliveira.....	05
Apresentação	
Anne Carolina Pamplona Chagas	
Mário Benjamin Dias	
Olivier Le Guen.....	06
Acessibilidade para surdos em bibliotecas bilíngues: LIBRAS/Português	
Andréa dos Guimarães de Carvalho.....	08
Originalité de la langue des signes micro-communautaire de l’Ile du Marajó (Brésil) par rapport à la Langue des Signes Institutionnelle Brésilienne (LIBRAS)	
Emmanuella Martinod.....	27
Mapa conceitual como instrumento de práticas pedagógicas inclusivas com alunos surdos	
Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller	
Leonard Euler Valente Feitosa	
Juliana Rodrigues da Rocha.....	47
O surdo unilateral na escola: observações, reflexões e perspectivas para práticas pedagógicas inclusivas	
Ricardo Desidério.....	57
A Língua Brasileira de Sinais como demarcadora de fenômeno social	
Ronaldo Manasses Rodrigues Campos.....	70
As pesquisas em Línguas de Sinais Emergentes no mundo: descrição e análise	
Anne Carolina Pamplona Chagas.....	83
Formas de llamados de atención en la Lengua de Señas Maya Yucateca	
Olivier Le Guen	
Geydi Georgina Pech Aban.....	102
La formation des sass dans les Langues Émergentes: une comparaison entre la LSMY et deux Langues des Signes D’afrique de L’ouest	
Angoua Tano	
Olivier Le Guen.....	123
A Pedagogia histórico-crítica: interface entre o saber clássico e o centro de interesses dos estudantes – um relato de experiência	
Geraldo Grossi Junior.....	143

EDITORIAL

VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

A discussão a respeito das Línguas de Sinais, sobretudo no Brasil, é recente, embora seja crescente o número de publicações relacionadas à abordagem desse tema. Há que se destacar a importância de se garantir visibilidade científica ao estudo de aproximadamente 150 Línguas de Sinais localizadas no planeta, segundo estima o site *Ethnologue – Languages of the Word*. Nesse sentido, a Revista Científica Sigma, mantida pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, ressalta o mérito de tal questão.

As Línguas de Sinais garantem à comunidade surda o pleno exercício da cidadania, o que comporta a afirmação inclusiva de identidades, a pluralidade comunicativa, o acesso à escola, à universidade e ao mundo das práticas cotidianas do trabalho e do lazer. Outrossim, o presente número, trazido à lume durante o segundo semestre do ano vigente, em meio ao período que inclui o Dia Internacional das Línguas de Sinais, a saber, 23 de setembro, assinala o compromisso social endossado por esse periódico, cuja mantenedora possui origem vinculada ao ano de aprovação da Lei n. 10.436/2002, que institui a LIBRAS como língua materna da comunidade surda do Brasil.

Prof. Dr. Thiago Azevedo Sá de Oliveira

Editor-chefe

APRESENTAÇÃO

A Revista Científica Sigma apresenta na edição denominada *Línguas de Sinais: acessibilidade, emergência e práticas pedagógicas inclusivas*, Dossiê Temático composto por 9 artigos, voltado à área da inclusão, com foco central na surdez, na importância das práticas pedagógicas inclusivas e nos estudos em Línguas de Sinais Emergentes e Minoritárias, de modo a ressaltar a importância de estudar, descrever e valorizar essas línguas, seus usuários e sua comunidade.

O primeiro artigo, "Acessibilidade para surdos em bibliotecas bilíngues: LIBRAS/Português", de Andréa dos Guimarães de Carvalho, observa as ações desenvolvidas pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI), da Universidade Federal de Goiás-UFG, a fim de atender as necessidades linguísticas e de acessibilidade aos surdos.

O artigo intitulado "Originalité de la Langue des Signes micro-communautaire de l'île du Marajó (Brésil) par rapport à la langue des signes institutionnelle brésilienne (LIBRAS)", escrito por Emmanuella Martinod, apresenta a análise de uma Língua de Sinais (LS) microcomunitária utilizada na Ilha do Marajó, cuja finalidade do texto consiste em avaliar as diferenças estruturais e as similaridades entre essa LS e a LIBRAS.

O terceiro artigo, intitulado "Mapa conceitual como instrumento de práticas pedagógicas inclusivas com alunos surdos", escrito por Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller, Leonard Euler Valente Feitosa e Juliana Rodrigues da Rocha compartilha relatos de experiência acadêmica sobre o uso de mapas conceituais como instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos da Educação Básica.

O texto intitulado "O surdo unilateral na escola: observações, reflexões e perspectivas para práticas pedagógicas inclusivas", escrito por Ricardo Desidério, propõe uma reflexão sobre como a invisibilidade dos surdos unilaterais no seu

fazer existir, em diversos espaços, a exemplo da escola, pode dificultar seu processo de aprendizagem.

O texto escrito por Ronaldo Manasses Rodrigues Campos, intitulado “A Língua Brasileira de Sinais como demarcadora de fenômeno social”, versa sobre a possibilidade de inserção do surdo na sociedade através da LIBRAS, bem como acerca dos ainda marcantes processos de estigmatização e exclusão pelo uso dessa.

“As pesquisas em Línguas de Sinais Emergentes no mundo: descrição e análise”, de Anne Carolina Pamplona Chagas, tem por objetivo apresentar um breve panorama das pesquisas desenvolvidas em Língua de Sinais Emergentes no mundo, bem como apresentar a língua utilizada pela comunidade de surdos da Vila de Fortalezinha, município de Maracanã, Estado do Pará.

O foco central da pesquisa de Olivier Le Guen e Geydi Georgina Pech Aban em “Formas de llamados de atención en la Lengua de Señas Maya Yucateca”, sétimo artigo, são as formas e usos de chamadas de atenção utilizadas na Língua de Sinais Maya Yucateca, a fim de evidenciar que essas formas também são influenciadas pelo ambiente cultural no qual os surdos estão inseridos.

O texto “La formation des SASS dans les Langues Émergentes: une comparaison entre la LSMY et deux Langues de Signes d’Afrique de L’Ouest”, de Angoua Tano e Olivier Le Guen, apresenta estudo comparativo entre dois grupos de línguas rurais, sendo dois da África Ocidental e um da América Central mediante análise dos tipos de especificadores de tamanho e forma utilizados por essas comunidades surdas.

Ao final, essa edição traz o artigo “A Pedagogia histórico-crítica: interface entre o saber clássico e o centro de interesses dos estudantes – um relato de experiência”, em seção livre, escrito por Geraldo Grossi Junior. O autor discute a inclusão a partir de uma experiência na disciplina de Matemática, no Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – Projeto Tucum.

Boa Leitura a todos!

Prof^a. Dr^a. Anne Carolina Pamplona Chagas (EA-UFPA)

Prof. Dr. Mário Benjamin Dias (EA-UFPA)

Prof. Dr. Olivier Le Guen (CIESAS)

Organizadores

**ACESSIBILIDADE PARA SURDOS EM BIBLIOTECAS
BILÍNGUES: LIBRAS/PORTUGUÊS.**

**ACCESSIBILITY FOR THE DEAF IN BILINGUAL LIBRARIES:
LIBRAS/PORTUGUESE.**

Andréa dos Guimarães de Carvalho 

RESUMO

A leitura, em geral, proporciona melhor entendimento, aprendizado e conhecimentos essenciais que contribuem para a formação de estudantes surdos no período da graduação. Com isso, o objetivo desta pesquisa é observar as ações desenvolvidas pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI), da Universidade Federal de Goiás - UFG voltadas para atender as necessidades linguísticas e de acessibilidade, articuladas a questões bilíngues, desse público. Grossi (2008), Cosson (2014) dentre outros sustentaram as discussões deste artigo. Na metodologia, foram aplicados questionários aos servidores das bibliotecas e para alguns surdos que as frequentavam a fim de compreender como as unidades executavam o atendimento dos usuários surdos, e quais as ações de acessibilidade eram desenvolvidas. Os resultados destacaram que as bibliotecas e seus servidores desejam ser mais acessíveis, porém, falta qualificação LIBRAS e motivação para promoverem ações mensais bilíngues.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Surdos. Literatura. Bibliotecas Universitárias.

ABSTRACT

Reading, in general, provides better understanding, learning and essential knowledge that contribute to the formation of deaf students in the graduation period. With this, the objective of this research is to observe the actions developed by the Integrated Library System (SIBI), of the Federal University of Goiás - UFG, aimed at meeting the linguistic and accessibility needs, articulated to bilingual issues, of this public. Grossi (2008), Cosson (2014) among others supported the discussions in this article. In the methodology, questionnaires were applied to library workers and to some deaf people who frequented them in order to understand how the units performed the service of deaf users, and what accessibility actions were developed. The results highlighted that libraries and their servers want to be more accessible, however, they lack LIBRAS qualification and motivation to promote monthly bilingual actions.

KEYWORDS: Accessibility. Deaf. Literature. University Libraries.

INTRODUÇÃO

Em vários ambientes acadêmicos, a acessibilidade ainda é um grande desafio. As dificuldades estão nas salas de aulas, em congressos e em bibliotecas. No

ambiente das bibliotecas observa-se as tentativas de renovação e busca de espaço no mundo digital. É louvável a atitude de se buscar sempre a renovação. Entretanto questionasse o que esses profissionais estão desenvolvendo, e o que já é feito no cotidiano para melhorarem o atendimento e o melhor reconhecimento dos alunos surdos dentro das bibliotecas da Universidade Federal de Goiás - UFG e, com isso, ser um ambiente motivador de pesquisa e leitura científica que promova e contribuam para o acesso a mais informações, conhecimentos e aprendizagem via acervo literário expansivo, presente nas bibliotecas que constituem o Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) desta Universidade.

O intuito desse trabalho foi observar e entender como funciona o SIBI em relação acessibilidade e como busca se desenvolver em relação a inclusão, sendo ele com projetos, divulgação e até mesmo qualificação para os servidores. Procuramos fazer pesquisa de campo para entendermos como acontece os atendimentos na visão do usuário surdo e do servidor que trabalha no SIBI - Sistema Integrado de Bibliotecas - UFG e conseguimos entender como funciona as leis para garantir a informação para esse usuário que carece de uma auxílio além de que os surdos precisam ser instigados como os ouvintes. Autores como Grossi (2008), Cosson (2014) mostram também a importância da Leitura e este trabalho tem o intuito de mostrar como as bibliotecas são uma parte importante para que a comunidade surda tenha mais acesso à leitura.

Este trabalho está organizado em três partes: na primeira seção, intitulada "Bibliotecas, Literatura e Surdez", procura-se estabelecer a relação entre a importância da literatura, o espaço das bibliotecas e a educação de surdos; na segunda parte, o tema desenvolvido versa sobre a "Acessibilidades nas bibliotecas" e, na terceira, procura-se fazer uma análise dos questionários utilizados na pesquisa.

1 BIBLIOTECAS, LEITURA E SURDEZ

O termo "biblioteca", segundo Houaiss (2001), vem da junção de dois termos gregos: βιβλίον (Ibiblion) e θήκη (teca). O primeiro termo com o significado de "livro" e o segundo, "caixa" ou "depósito". De forma geral, a biblioteca é um local onde são guardados livros, publicações diversas e documentos, mas as bibliotecas são mais do que um local de reunião de acervo literário e documental. De acordo

com Silva (2015, p. 39), é possível perceber o espaço da biblioteca como um repositório de memória da sociedade:

[...] uma memória coletiva, originada das memórias individuais; depositária da história objetiva e ideológica da sociedade. Poeticamente, pode-se dizer que a biblioteca é toda memória do mundo, um lugar que se apresenta com mecanismos complexos de armazenamento e acesso à informação, mas que traz a possibilidade de dispor dos conhecimentos passados disponíveis.

A importância das bibliotecas como “memória coletiva” da humanidade, justifica a necessidade de estudos sobre a história desses espaços de conhecimento. A história das bibliotecas pode ser iniciada com a Biblioteca de Alexandria,

[...] a primeira com aspirações universais e, com sua comunidade de estudiosos, tornou-se o protótipo das universidades da era moderna. O grande estoque de livros reunido em Alexandria definiu uma nova concepção a respeito do valor do conhecimento. O objetivo era reunir tudo que estivesse disponível (BATTLES, 2003, p. 36).

Na Antiguidade, academias e bibliotecas eram frequentadas pela aristocracia. As demais classes sociais, formadas por pequenos comerciantes, camponeses e escravos, não tinham amplo acesso aos livros guardados nas bibliotecas. Foram necessários muitos séculos e novas tecnologias, como a imprensa de tipos móveis, para que as bibliotecas se tornassem locais abertos a todos aqueles que desejassem usufruir do prazer da leitura e do conhecimento registrado nos livros.

A leitura é um processo cultural, do qual participa o indivíduo alfabetizado que tem contato com livros, jornais e revistas. O ato de ler, no entanto, não consiste apenas em decodificar letras e símbolos. A leitura individual amplia a capacidade cognitiva e transforma o leitor em uma pessoa questionadora e curiosa diante dos fatos do mundo. O hábito da leitura torna o leitor mais apto para resolver seus problemas cotidianos, relacionar-se com pessoas e crescer em sua vida profissional.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p. 3).

A prática da leitura para pessoas ouvintes é, em geral, um processo que se inicia na infância e se desenvolve ao longo da vida, visto que a ampliação dos conhecimentos de cada indivíduo depende de sua interação com diferentes tipos de leitura. O mesmo ocorre com as pessoas surdas, no entanto, de forma mais complexa. Para o surdo a sua língua materna, LIBRAS, é viso-espacial, enquanto a leitura de textos tem base oral, o que torna o processo mais difícil, uma vez que precisa transformar os símbolos impressos em imagens significativas.

O hábito da leitura amplia no leitor a capacidade de questionar o senso comum e posicionar-se diante de novas ideias, aceitando-as ou recusando-as, a partir de sua própria reflexão. De acordo com Cosson (2014, p. 37), no processo de leitura o que interessa é o texto, tanto em suas linhas como em suas entrelinhas:

[...] por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto.

De acordo com Cosson (2014), portanto, ler é “decifrar”, “decodificar” o texto, desvendando a sua estrutura a partir das suas muitas “camadas”. Sob esse ponto de vista, a alfabetização, de forma geral, é falha em relação ao ato de ler já que, na maioria das vezes, não se observa verdadeiro empenho da escola para iniciar seus alunos ao hábito da leitura.

A partir de pesquisa feita pelo Pró-Livros, Itaú Cultural e IBOPE inteligência (2020), foi possível observar que o Brasil teve uma queda de cerca 4,6 milhões de leitores. No período de 2015 até 2019, entretanto, a faixa etária que mais teve desenvolvimento e interesse na leitura foi a de crianças entre 5 e 10 anos. Esses leitores leem por vontade própria. Um fato facilmente comprovável é que o hábito da literatura, quando adquirido no início da infância, é vital para a formação do leitor adulto. Esse hábito deve ser cultivado precocemente, no decorrer da infância e da juventude.

As escolas e as bibliotecas são espaços fundamentais para que uma comunidade tenha um número expressivo de leitores e, por isso, vale questionar

como as bibliotecas têm desempenhado o seu papel de formar leitores e, também, como está ocorrendo a inclusão nesses espaços.

Quando se trata de leitura, o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes é bem diferente. Nos primeiros anos de vida, porém, o potencial de desenvolvimento de surdos e ouvintes é semelhante, considerando que, segundo Piaget (1982), todos nascem com inata capacidade de desenvolvimento intelectual. É desejável, portanto, a exposição de crianças a diferentes estímulos, para que se desenvolvam plenamente.

Uma criança surda carrega vários obstáculos em sua infância para chegar a ser um leitor apto, já que seus pais não aceitam a LIBRAS como L1 ou podem aceitar, mas as escolas regulares não têm total domínio para uma alfabetização bilíngue para os surdos colocando a LIBRAS como L2 quando os pais são ouvintes. Dessa forma, torna-se cada vez mais difícil para o surdo, desenvolver-se social e familiarmente.

O Decreto n. 5.626, publicado em 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O decreto n. 5.626 torna obrigatório às Instituições Federais de Ensino e Educação, de acordo com o artigo 23, proporcionar os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa em salas de aulas e em outros espaços educacionais, como exposto em seus parágrafos 1º e 2º:

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005)

Com a promulgação das Leis n. 10.098 e n. 10.436, esperava-se que os surdos tivessem acesso à comunicação, à informação e à educação. Anos depois de editado, o Decreto n. 5.626 mostra-se algumas vezes sem efeito no cotidiano das escolas, pois os alunos não conseguem ter um ensino bilíngue. Atualmente, podemos ver crianças surdas e ouvintes juntas em uma mesma sala de aula, sem que haja uma inclusão satisfatória para o surdo. A partir da constatação dos fracos resultados dessa “inclusão”, surgem questões relativas ao insucesso dessa inclusão e da acessibilidade que a lei impõe:

Apesar dos avanços, as leis não conseguiram incluir verdadeiramente o surdo no ambiente escolar, colocando-o como um aluno que necessitava de educação especial. No inciso III, do artigo 4º, da LDB - Lei de Diretrizes e bases, lê-se que será garantido “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Crianças surdas que têm a LIBRAS como L1 e crianças ouvintes, cuja L1 é a Língua Portuguesa, não conseguem se comunicar entre si. Como poderia haver inclusão em uma sala de aula que apresente essa realidade? A falta de uma lei que apoie o ensino de LIBRAS no ensino fundamental ou médio, torna difícil a comunicação entre dois alunos com línguas diferentes em uma única sala. O que se observa é que os intérpretes se tornam professores dos alunos surdos, pois o professor regente não tem domínio da Língua de Sinais. As exigências para inclusão da LIBRAS como disciplina curricular não estão sendo cumpridas, como disposto no Art. 9º do Decreto n. 5.626 22, de dezembro de 2005:

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir LIBRAS como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais; I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da LIBRAS como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

O que tem acontecido, contudo, é que a carga horária oferecida por essas instituições, tem se mostrado ineficaz. Não qualifica os professores ao domínio da língua, nem lhes permite a fluência necessária para esclarecer as dúvidas de um discente sem a ajuda do intérprete. Segundo Lacerda (2006, p. 176):

- a) A escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.) e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes;
- b) os professores, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo;
- c) os alunos ouvintes, que acolhem, como podem a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela;

d) o aluno surdo, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) a família, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola.

Lacerda (2006) observa o que acontece em várias escolas que, mesmo após a promulgação dessas leis, continuam a oferecer aos alunos uma educação bem distante de ser inclusiva e acessível. Outro local onde encontramos dificuldades no acesso e na inclusão da comunidade surda é nas bibliotecas. Segundo a Revista; "Biblioteca Pública: princípios e diretrizes", da FNB (2010 p. 23), a Biblioteca Pública é definida como:

A biblioteca pública é o centro local de informação, disponibilizando prontamente para os usuários todo tipo de conhecimento. Os serviços fornecidos pela biblioteca pública baseiam-se na igualdade de acesso para todos, independente de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou status social. Serviços e materiais específicos devem ser fornecidos para usuários inaptos, por alguma razão, a usar os serviços e materiais regulares, por exemplo, minorias linguísticas, pessoas deficientes ou pessoas em hospitais ou prisões.

Portanto, a diretriz das bibliotecas se mostra aberta para acessibilidade, não importando qual a condição do usuário. Sendo assim, a partir das declarações, surgem perguntas sobre a acessibilidade dos surdos às bibliotecas e sobre a competência dos servidores desses locais, no que diz respeito ao uso da Libras. Na Universidade Federal de Goiás - UFG, onde foi criado o primeiro curso presencial de Letras: Libras do país, segundo Resolução CEPEC Nº 1574 (2018), da Universidade Federal de Goiás - UFG, há referência a uma biblioteca setorial. A necessidade da acessibilidade dentro da Faculdade de Letras é de extrema importância, pois esse Curso foi uma grande conquista para a comunidade surda, principalmente do Estado de Goiás.

A UFG oferece aos surdos um processo seletivo criado pela UFG inclui no qual 15 vagas do curso Letras: LIBRAS são destinadas para surdos, que são submetidos a um processo especial como informa o Art. 1º III pelo CONSUNI, n. 31/2012. Por conta disso, podemos pensar se a UFG e, principalmente a FL, mostra-se acessível para esses alunos que ingressam na Faculdade desde 2013 a necessidade de contato com as bibliotecas são de extrema importância em qualquer Curso Universitário. Além deste curso de graduação ser o único no período noturno e ter a única biblioteca do Sistema de Bibliotecas/UFG dentro de uma Faculdade, facilitando

bastante o acesso dos estudantes surdos pois não precisam se deslocar muita das vezes pelo campus até a Biblioteca Central-BC.

Apontamos então as bibliotecas do Sistema de Bibliotecas - UFG. No ano de 1973, a Biblioteca Central/BC foi criada com a junção do acervo de 13 bibliotecas departamentais e começou a funcionar no prédio da Faculdade de direito. Nos anos 80 o Ministério da Educação concedeu um local próprio para a biblioteca localizada no Campus Samambaia. Nesse momento ocorreu a divisão do acervo entre a Biblioteca Central e a Biblioteca Campus Colemar Natal e Silva/BSCAMI, com o tempo outras bibliotecas foram sendo criadas para comportar os outros Campus da UFG em outros estados de Goiás.

No momento, o SIBI/UFG é composto por nove bibliotecas voltada para o público universitário e uma escolar que são totalmente livres para a comunidade em geral, porém apenas alunos da Instituição ou pessoas que tem vínculo direto com a UFG como: professores e técnicos administrativos efetivos podem fazer o empréstimo e a devolução de livros. Essas bibliotecas são: a Biblioteca Central Prof. Alpheu da Veiga Jardim, localizada no Campus 2, com funcionamento de segunda a sexta-feira; Biblioteca Seccional Campus 1 (BSCAMI) – Campus Colemar Natal e Silva, localizada no Setor Universitário; Biblioteca Seccional Campus Aparecida de Goiânia (BSCAP), situada no Bairro Conde dos Arcos, Ap. de Goiânia; Biblioteca Seccional Cepae Prof. Geraldo Faria Campos (BSCEPAE) localizado também no Campus 2, única biblioteca escolar dentro do SIBI/UFG; Biblioteca Seccional Letras e Linguística (BSLL), também localizada no Campus 2, na Faculdade de Letras, com um acervo mais voltado para os alunos dessa unidade; Biblioteca Seccional Jataí – Jatobá (BSREJ – Jatobá), Setor Parque Industrial/ Jataí-GO, que agora faz parte da UFJ; Biblioteca Seccional Jataí – Riachuelo (BSREJ - Riachuelo).

A Faculdade de Letras é a única com cursos no período noturno que tem uma biblioteca do Sistema de Bibliotecas/UFG. Isso facilita o acesso dos estudantes surdos, pois não precisam se deslocar até a Biblioteca Central - BC. Os surdos podem estudar nesse local, já que a UFG tem um programa que busca garantir acessibilidade para todos.

As bibliotecas são importantes para crianças, jovens e adultos surdos conhecerem a sua própria língua, desenvolverem melhor escrita em português e também uma boa sinalização. No site da BC - UFG conseguimos perceber a grandiosidade de seu acervo. Segundo informações retiradas desse site, as

bibliotecas da UFG são informatizadas e, como outras bibliotecas universitárias, participam do Portal CAPES. No Histórico do Site do Sistema de Bibliotecas SIBI/UFG, há uma série de informações sobre o acervo disponível e outros serviços:

[...] mais de 12 mil títulos de periódicos eletrônicos com textos completos e mais 80 bases de dados com resumos de documentos científicos. Também mantém convênios com o IBICT e com a Bireme para o serviço de Comutação Bibliográfica (Comut). Oferece diversos serviços, alguns deles restritos à comunidade da UFG – que é composta por estudantes de graduação e de pós-graduação com matrícula atualizada na instituição, servidores docentes e técnico-administrativos ativos e inativo.

O Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI), tem também sob sua responsabilidade o Portal de Periódicos da UFG, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional, coordenados pela Gerência de Recursos Tecnológicos (GRT). No Laboratório LAI – Laboratório de Acessibilidade Informacional, desenvolvido por uma parceria com o Núcleo de Acessibilidade UFG e o SIBI/UFG-Sistemas de Bibliotecas/UFG, há equipamentos de tecnologia assistiva e serviços para pessoas com deficiência.

Até a última atualização no site da biblioteca, no dia 13 de março de 2020, às 8h e 11min, encontravam-se disponíveis para alunos com deficiência os seguintes equipamentos: Lupa Digital Portátil utilizada para pessoas com baixa visão que amplia as palavras dando mais comodidade para os usuários; ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais facilitando também a leitura para usuários com baixa visão; assinadores para auxílio no preenchimento de assinatura para pessoas com alguma dificuldade; computadores adaptados com softwares leitores e ampliadores de tela para pessoas com deficiência visual e até mesmo deficiência motora; digitalização e conversão de material para alunos cegos; escaner digitalizador de imagens; folheador de páginas para pessoas com alguma deficiência motora; Impressão em braile; Leitor de livros digitais e regletes para a escrita em braile.

As informações disponíveis no site do SIBI/UFG (www.bc.ufg.br) têm tradução para LIBRAS. Nesse site, não é informado se há pessoas capacitadas para atender, nas bibliotecas, usuários surdos que possam necessitar de acompanhamento para acessar o acervo e se informar sobre o funcionamento da biblioteca. Normalmente há treinamento *online* para alunos e servidores, visando a emissão das carteirinhas

da biblioteca e, nesse site, tem-se acesso a algumas explicações em libras de como o usuário da biblioteca deve se portar e utilizar o acervo. Há registros de atividades voltadas para acessibilidade e inclusão, mas parecem escassas as ações especialmente focadas em surdos ou libras. No ano de 2018 ocorreu a “Semana Nacional do Livro”, registrada nos sites da UFG, como podemos ver no *folder* exposto no Anexo 1.

Um marco para a comunidade surda foi a criação da Bibliolibras: Biblioteca Bilíngue de Literatura Infantil e Juvenil, em LIBRAS e Português, no Curso de Letras/LIBRAS, da Universidade Federal de Goiás. Essa biblioteca foi criada com o intuito de contribuir para a acessibilidade de crianças surdas e deficientes visuais. O acervo da biblioteca foi criado com o objetivo de auxiliar essas crianças a terem contato com histórias de tradicional oral, como os contos de fadas, as fábulas e outros textos de tradição oral.

A Bibliolibras é um site que conta em seu acervo com 12 livros audiovisuais bilíngues, apresentados oralmente por um narrador, em português; em LIBRAS, por intérpretes e, também, em português escrito. Os textos são adaptações de contos tradicionais, recolhidos pelos Irmãos Grimm.

O projeto teve apoio da TV UFG, que apresenta essas histórias em libras em um Inter-programa, alcançando assim outras crianças e abrindo ainda mais a possibilidade de a comunidade ter acesso a essas narrativas. O projeto atende crianças surdas, com deficiência visual, e também crianças ouvintes que, talvez, não tenham acesso as essas histórias. Como a Literatura é muito importante para a formação pessoal das crianças, é expressiva a importância da Bibliolibras para essas crianças.

2 AVALIAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

No desenvolver da pesquisa foram criados dois questionários. Um deles foi apresentado aos alunos surdos (Anexo 2) e o outro, aos servidores (Anexo 3). No processo de avaliação desses questionários conseguimos obter alguns dados sobre a atuação dos servidores e a percepção dos alunos surdos que frequentam as bibliotecas do SIBI, em especial a biblioteca setorial da Faculdade de Letras. Os três alunos que responderam à pesquisa não se consideram deficientes auditivos.

Definem a si mesmos como surdos e, como tal, apontam a necessidade de comunicação em LIBRAS.

Na resposta a uma das perguntas do questionário, um aluno surdo informa que não sentia dificuldade antes da pandemia. Provavelmente, esta pessoa era oralizada e sabia ler lábios por conta das máscaras fica impossível a leitura de lábios. Neste caso a solução seria um atendente saber LIBRAS.

Os alunos foram questionados em relação a projetos feitos pelas bibliotecas e dois discentes responderam que participaram de algum projeto na biblioteca setorial. Outro aluno comentou sobre a Bibliolibras e a hora do conto, um projeto de extensão da Faculdade de Letras, UFG, aberto para a comunidade em geral. As histórias são contadas em LIBRAS e em Português.

Uma das questões mais importantes foi sobre a comunicação dos surdos com os servidores. Na visão dos usuários surdos, apenas um se sente seguro para conversar e ser compreendido. Os outros dois têm alguma dificuldade e se sentem mal por não conseguirem se comunicar. Precisam escrever ou levar algum colega ouvinte para ajudá-lo. Há usuários surdos que já deixaram de ir à biblioteca por não se sentirem confortáveis ao pedir informação.

Outra questão aborda a opinião dos surdos sobre o que deveria ser mudado em relação à acessibilidade e um depoimento refere-se à organização dos livros e a como é feita a catalogação. Se os livros não estiverem no lugar, eles não conseguem encontrar o que procuram. Tal situação os leva a procurar a ajuda de algum servidor. Outro questionamento foi feito em relação à necessidade de material em LIBRAS ou ELIS (Escrita da Línguas de Sinais). Se houvesse maior disponibilidade de material em LIBRAS, teríamos mais surdos dentro de uma biblioteca.

A necessidade de que a Universidade se mostre mais aberta para a inclusão e a diversidade é fundamental para os surdos na UFG. No documento que trata da Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás, de 2017, no eixo 4 (2017, p. 13-14) encontramos na Meta 1, que tem como objetivo “Garantir a acessibilidade informacional com a implantação e implementação do Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI) nas Regionais” (2017, p. 13), as seguintes ações:

- Criar metodologia de implantação do trabalho no LAI e nas bibliotecas das Regionais.
- Buscar recurso financeiro e estrutural para funcionamento adequado do LAI e das bibliotecas das Regionais para atendimento das

especificidades das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades (ex. impressora 3D, tela grande para computador).

- Elaborar material de divulgação impresso e em canais de comunicação dos serviços prestados pelo LAI.

- Oferecer serviços de digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais, computadores adaptados com softwares leitores e ampliadores de tela, impressão em braile, lupa ampliadora digital portátil, escaner leitor de livros, escaner digitalizador de imagens, folheador de páginas, entre outros equipamentos e serviços de acessibilidade. - Buscar recursos e códigos de vagas junto ao MEC para ampliação do número de profissionais efetivos para o atendimento no LAI.

- Buscar a aquisição, desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos/pedagógicos e bibliográficos acessíveis (ex. gravações em libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e/ou solicitada.

- Realizar a articulação entre Universidades do Brasil para desenvolvimento de sítios eletrônicos para armazenamento e disponibilização de materiais bibliográficos acessíveis já produzidos.

- Buscar recursos para implementar o projeto Biblioteca Acessível, em parceria com as Bibliotecas Setoriais da UFG (sinalização interna e externa; realocação de espaços individuais e para pesquisa, banco de dados, repositório nacional de material digital – livros, apostilas, aplicativos diversos, entre outros).

Algumas dessas metas se consolidaram com o avanço dos anos e outras ainda precisam ser desenvolvidas, em relação acessibilidade e inclusão dentro da UFG.

Quanto ao questionário oferecido aos servidores das bibliotecas, todos têm mais de quatro anos de prestação de serviço no SIBI. Dos quatro servidores que responderam ao questionário apenas um se sentiu seguro ao atender um surdo, pois teve o auxílio de um intérprete. Os outros se mostraram inseguros e incapazes por não conseguirem ter uma comunicação plena como acontece com os ouvintes.

A partir da leitura desses depoimentos, percebemos que alunos surdos procuram menos as bibliotecas e que, infelizmente, não há um programa de capacitação que vise uma boa fluência para que os bibliotecários possam ter uma plena comunicação com o usuário surdo. Três servidores informam que conhecem a LIBRAS, mas o contato que tiveram não possibilita o uso da língua profissionalmente e que não se considera uma pessoa que saiba LIBRAS.

Tivemos o entendimento que até mesmo os servidores consideram as bibliotecas pouco acessíveis para o usuário surdo. Na pergunta feita em relação a acessibilidade em geral das bibliotecas onde esses servidores trabalharam, três entendem que não havia acessibilidade. Houve um momento, porém, em que uma

estagiária que conhecia LIBRAS trabalhou no local, fazendo que os alunos surdos se sentissem mais amparados.

No quesito projetos que já foram desenvolvidos pelas bibliotecas temos uma diversidade de experiências que nos faz pensar sobre como esses servidores se sentem em relação à falta de domínio para se comunicar com usuários que fazem parte da UFG. Há o núcleo de acessibilidade e outros projetos de contação de história e acessibilidade dentro dessas bibliotecas (Anexo 4).

Conseguimos observar que esses servidores sentiram a necessidade que têm as bibliotecas de ser acessíveis, com afirmativas de que esses locais são públicos ou simplesmente por ser a acessibilidade algo que precisa ser abordado e discutido.

Observa-se, portanto, a necessidade de mudanças que não poderíamos ver se uma pessoa surda que convive e passa por esses acontecimentos nos faz pensar e abrir os olhos para tantas coisas que precisam ser mais observadas e tratadas de uma melhor forma e com tudo isso conseguimos chegar no propósito do nosso trabalho; mostrar as duas vertentes de surdos e servidores do SIBI/UFG eles entendem que acessibilidade é algo que precisa ser tratado e estudado, fazendo projetos que consigam chegar no público que realmente precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos abordar a amplitude das bibliotecas da UFG e percebemos como a acessibilidade precisa estar presente na Universidade. A biblioteca é um local de informação e comunicação sendo assim podemos entender que os servidores realmente tem o interesse em buscar acessibilidade dentro desses locais, entretanto, ainda falta muito, não apenas projetos para divulgação dessas bibliotecas para que chegue aos usuários surdos, sendo eles estudantes da UFG ou da comunidade em geral, pois a Universidade busca sempre ser inclusiva e acessível para todos, e todos os projetos e qualquer outra coisa desenvolvida pela UFG é voltada para a comunidade em geral.

Podemos ver que os servidores realmente têm interesse em tornar a biblioteca acessível para os surdos. O LAI foca em acessibilidade, mas sentimentos que falta muito acesso aos usuários surdos, materiais em LIBRAS e em ELIS isso faria com que eles tivessem mais interesse em frequentarem a biblioteca em busca de informação e não apenas por "obrigação" em alguns casos apenas por conta da

Faculdade de Letras/LIBRAS, por exemplo, já que existem muitos surdos nesse curso.

Os questionários e os levantamentos bibliográficos nos deixaram entender essa situação que infelizmente abrange a Faculdade de Letras e o Curso de Letras/LIBRAS. Contudo, entendemos que oficinas externas e internas na universidade deveriam ser realizadas, com uma boa divulgação, fazendo que os surdos se sintam confortáveis em relação a ir nas bibliotecas da UFG e que quando chegarem no local encontrem pessoas capacitadas para conversarem e resolverem o problema daquele usuário surdo utilizando sua língua materna, mesmo que a UFG disponibiliza intérpretes eles não têm a liberdade de irem a hora que querem pois precisam marcar horários.

Com os servidores fluentes isso abriria a porta do preconceito existente aos surdos irem apenas por querer procurar um livro por diversão ou por necessidade. Abrangendo a comunidade em geral para que pais de filhos surdos tenham interesse em levar suas crianças na biblioteca escolar da UFG a BSCEPAE e também frequentando "A hora do conto" para escutar histórias em LIBRAS. Dessa forma, divulgando ainda mais a Bibliolibras e, com isso, melhorando até mesmo a aceitação desses pais em relação a surdez, trazendo isso como algo normal e sem complicações.

Em resumo, os resultados principais, retirados dos dados, destacaram que as bibliotecas do SIBI desejam ser mais acessíveis, porém, de acordo com os entrevistados, tanto sob a perspectiva dos surdos como dos servidores, falta qualificação e motivação para os servidores públicos para promoverem ações mensais bilíngues com a aprendizagem e uso da LIBRAS para se comunicarem melhor e auxiliarem os alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas.** Trad. João Virgílio Gallerani Cutter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003. 239 p.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar de Souza. Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento. **Revista Polyphonia**, v. 28, p. 45, 2016.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca Pública**: princípios e diretrizes. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. de Processos Técnicos, 2000.

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, n. 18, abr. 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Apresentação. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 117-119, 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Rose Mendes. **Comunicação, cultura e biblioteca**: uma reflexão sobre o modelo de comunicação do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás-UFG, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. RESOLUÇÃO CEPEC Nº 1574. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**: Tradução e Interpretação em Libras/Português, grau acadêmico Bacharelado, modalidade Presencial, da Faculdade de Letras, para os alunos ingressos a partir de 2014. Goiânia: Universidade Federal de Goiás-UFG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI n. 31/2012**. Altera a Resolução CONSUNI n. 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. Goiânia: Universidade Federal de Goiás-UFG, 2012. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7657-resolucoes-do-programa-ufginclui>. Acesso em: 20 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. SIBI/ UFG. **Site do Sistema de Bibliotecas da UFG**. Disponível em: <https://www.ufg.br/p/6386-sistema-de-bibliotecas>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás**. Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade. Goiânia: Universidade Federal de Goiás-UFG, 2017.

ANEXOS

Anexo 1

**As bibliotecas são mais do que suas coleções
Semana nacional do livro e da biblioteca**

<p>29 de outubro</p> <p style="text-align: center;">Manhã</p> <p>Abertura: Exposição Tetê – a, tetê Artista: Nay Gonçalves</p> <p>9:30h – Sala de áudio e vídeo Palestra “Escola inclusiva: o desafio de aprender com as diferenças” com a Dra. Denise de Oliveira</p> <p>11h – Sala de áudio e vídeo Exibição de um curta metragem: A menina que odiava livros</p> <p style="text-align: center;">Tarde</p> <p>14h – Sala multifuncional Minicurso – Artigos acadêmicos: princípios e normas da ABNT com a Msa. Esdra Basílio</p>	<p>30 de outubro</p> <p style="text-align: center;">Manhã</p> <p>Abertura: Exposição Notas íntimas arbitrárias Curadoria: Karine Camila Oliveira Artista: Emilliano Alves de Freitas Nogueira</p> <p>9h às 10:30h – Sala cantinho da leitura Hora do conto com Natália e Ana Júlia (Bolsistas do Laboratório de Acessibilidade Informacional – LAI)</p> <p>10:30h às 11h - Sala de áudio e vídeo Exibição de um curta metragem: Peppa Pig - “ A biblioteca”</p> <p style="text-align: center;">Tarde</p> <p>16h às 18h – Hall do térreo Oficina de pipas com os servidores César Araújo e Edimar Dantas</p> <p style="text-align: center;">Noite</p> <p>19:30h às 22h – Teatro de arena Palestra “Gênero e os desafios do assédio institucional” com a Dra. Maria Meire de Carvalho, a Dra. Ionara Rabelo e a Esp. Damaris Morais</p>
---	---

29 e 30 de outubro
Informações
3371-2741
Será emitido certificado de participação

Fonte: UFG (2018). Disponível em: <https://www.ufg.br/e/22098-semana-nacional-do-livro-e-da-biblioteca-na-regional-goias>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Anexo 2 – Questionário para Usuários Surdos

1. Você se considera:
Surdo ()
Deficiente auditivo ()
Outro
2. Você estuda na UFG?
Sim ()
Não ()
3. Você considera a UFG acessível para a surdez ou deficiência auditiva?
4. Já participou de algum projeto em relação a Libras dentro da Faculdade de Letras? Na biblioteca? E em outras faculdades?

5. Ao pedir informação para algum funcionário da biblioteca você usa sua língua materna?
Sim. Consigo ser compreendido e entender o funcionário.
Não. Preciso escrever ou levar algum colega ouvinte para me ajudar.
Não. Já deixei de ir na biblioteca por não me sentir confortável ao pedir informação.
Às vezes, quando uso a sinalização e a oralização.
Outro.
6. O que você acha que deveria melhorar nas bibliotecas da UFG?
7. Você acha que os funcionários das bibliotecas estão preparados para atendê-los?
Sim
Não
Outro
8. Há algo que você considera interessante incluir neste questionário?

Fonte: Própria autora (questionário alicado).

Anexo 3 – Questionário para Servidores do SIBI/UFG.

1. Você trabalha a quanto tempo na biblioteca?
- 1-2 anos
- 2-3 anos
- 4- ou mais anos
2. Já atendeu algum usuário surdo? Se atendeu, como foi a experiência? Sentiu-se capaz de atendê-lo?
3. Você conhece a Libras: Língua Brasileira de Sinais? Em caso afirmativo, onde aprendeu?
4. Considera a biblioteca onde trabalha acessível para usuários surdos?
5. Já trabalhou em alguma biblioteca que você considerava acessível?
6. Em seu local de trabalho, desenvolveram algum tipo de projeto para acessibilidade na biblioteca? Quais? Se não, pensam em desenvolverem algo?
7. O que você acha sobre a necessidade da acessibilidade?
8. Há algo que você considera interessante incluir neste questionário?

Fonte: Própria autora (questionário alicado).

Anexo 4

Em seu local de trabalho, desenvolveram algum tipo de projeto para acessibilidade na biblioteca? Quais? Se não, pensam em desenvolverem algo?

4 respostas

Sim. No local há o núcleo de acessibilidade. Porém, até o momento, não há alunos que sejam surdos, apenas com baixa visão. Desenvolvemos um circuito de vivências em 2019, em que os alunos faziam um percurso, dentro do ambiente da biblioteca, como se fossem cadeirantes e cegos. A dinâmica nos fez perceber que a biblioteca não encaixava totalmente em alguns requisitos de acessibilidade, nos fazendo modificar alguns espaços.

Tínhamos uma bolsista que nos auxiliava em projetos de acessibilidade. Cantávamos histórias em libras e ensinávamos alguns sinais aos alunos. Porém ainda precisamos realizar muitas coisas. Penso que poderíamos começar com a capacitação em libras aos servidores.

Sim. Capacitações em Libras para servidores.

Sim, alguns. Desenvolvemos um projeto intitulado: "Diversidade: muito além da inclusão", ofertando no expositor de livros, uma ampla temática sobre a diversidade humana, de cor, raça, credo, gênero, e de pessoas com deficiência, tais como: "O silencioso mundo de flor", "Minha irmã é diferente", "O campeão", "Tom", "A felicidade das borboletas", "Mãos de vento, olhos de dentro", "As cores no mundo de Lúcia", entre outros. Fizemos Contação de histórias, os professores e alunos, na nossa encantadora roda viva literária, que acontece semanalmente com as turmas do 1@ ao 5@ ano do Ensino Fundamental, no espaço da Biblioteca da escola, no CEPAE/UFG. Outro projeto que fizemos foi o "Setembro verde: mês oficial da

Sim. Capacitações em Libras para servidores.

Sim, alguns. Desenvolvemos um projeto intitulado: "Diversidade: muito além da inclusão", ofertando no expositor de livros, uma ampla temática sobre a diversidade humana, de cor, raça, credo, gênero, e de pessoas com deficiência, tais como: "O silencioso mundo de flor", "Minha irmã é diferente", "O campeão", "Tom", "A felicidade das borboletas", "Mãos de vento, olhos de dentro", "As cores no mundo de Lúcia", entre outros. Fizemos Contação de histórias, os professores e alunos, na nossa encantadora roda viva literária, que acontece semanalmente com as turmas do 1@ ao 5@ ano do Ensino Fundamental, no espaço da Biblioteca da escola, no CEPAE/UFG. Outro projeto que fizemos foi o "Setembro verde: mês oficial da inclusão social das pessoas com deficiência", destacando o Dia mundial das línguas de sinais, o dia nacional do surdo, e o dia nacional das pessoas com deficiência. Neste projeto, enfoquei a apresentação da Lei Brasileira de Inclusão, a L.B.I. 2015, que assegura os direitos de inclusão das pessoas com deficiência na nossa sociedade. Apresentei a lei, em forma de ticket a ser destacado e lido pelos alunos. Em cada encontro, líamos dois ou três fragmentos da lei e discutíamos a pertinência daquele assunto. Foi um projeto extremamente proveitoso, para conhecer as necessidades das pessoas com deficiência e os seus direitos de inclusão para a construção de uma sociedade com um olhar mais atento ao bem-estar do outro, na tentativa de minimizar o sofrimento que o outro sente com aquela limitação.

Fonte: Própria autora (excertos retirados do questionário alicado).

Sobre a autora

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB

Contato: andrea.cenaudio@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9748-8772>

Artigo recebido em: 31 de agosto de 2022.

Artigo aceito em: 28 de novembro de 2022.

ORIGINALITÉ DE LA LANGUE DES SIGNES MICRO-COMMUNAUTAIRE DE L'ÎLE DU MARAJÓ (BRÉSIL) PAR RAPPORT À LA LANGUE DES SIGNES INSTITUTIONNELLE BRÉSILIENNE (LIBRAS)

SPECIFICITY OF THE MICRO-COMMUNITY SIGN LANGUAGE OF MARAJÓ ISLAND (BRAZIL) WITH RESPECT TO THE BRAZILIAN INSTITUTIONAL SIGN LANGUAGE (LIBRAS)

Emmanuella Martinod 

RESUMÉ

Cet article présente l'analyse d'une Langue des Signes (LS) micro-communautaire utilisée sur l'île de Marajó (région de Nordeste, Brésil). Nous tentons d'évaluer l'écart structurel entre la LS institutionnelle reconnue officiellement dans ce pays, la LIBRAS, et cette LS. Notre analyse, focalisée sur les aspects syntaxique et lexical, montre une large part de similarité entre les deux LS au niveau de l'utilisation de structures syntaxiques spécifiques aux LS, les transferts. Ces similarités s'expliqueraient par l'existence d'un socle invariant entre toutes les LS, au-delà même de la LIBRAS. L'analyse souligne également l'utilisation d'une forte proportion de lemmes propres à la seule LS micro-communautaire. Nous concluons sur une similarité entre les deux LS davantage liée aux caractéristiques propres aux LS en général. Les résultats sont mis en perspective avec les enjeux sur le terrain pour les populations concernées, notamment au niveau de l'accès à l'éducation.

MOTS-CLÉS: Langue des Signes. Brésil. Marajó. Typologie. Approche Sémiologique.

ABSTRACT

This paper presents the analysis of a micro-community Sign Language (SL) used on Marajó Island (Brazil). We try to evaluate the structural difference between the institutional SL officially recognized in this country, the LIBRAS, and this SL. Our analysis, focused on syntactic and lexical aspects, shows significant similarity between the two SLs in the use of syntactic structures specific to SL, i.e. transfers. However, these similarities can be explained by the existence of an invariant foundation between all SLs, even beyond LIBRAS. The analysis also highlights the use of a high proportion of lemmas specific to the micro-community SL alone. Overall, the observed similarity between the two SLs seems to be more related to the characteristics of SLs in general. The results are put into perspective with concrete challenges for the concerned populations, particularly regarding access to education.

KEYWORDS: Sign Language. Brazil. Marajó. Typology. Semiological Approach.

INTRODUCTION

La langue des signes (LS) utilisée sur l'île de Marajó (nord-est du Brésil) est une LS micro-communautaire. Ce type de LS s'est développé dans des régions où se trouve une communauté de sourds sans accès à une LS institutionnelle, c'est-à-dire en dehors de tout cadre éducatif et le plus souvent en milieu rural. L'analyse de ces langues permet d'examiner l'émergence et le développement d'un nouveau système linguistique, cas de figure inédit pour quiconque s'intéresse aux questions liées à la capacité humaine à communiquer. Les LS micro-communautaires ne sont pas rares dans le monde. Plusieurs travaux sur ces langues ont été menés dès les années 1980, jusqu'à connaître un intérêt grandissant chez les linguistes des LS depuis les années 2000 (voir notamment Zeshan 2008, qui rend compte du tournant opéré en linguistique des LS à cette période).

Ceci étant, la LS du Marajó constitue un objet d'étude relativement inédit dans la littérature. En effet, il n'existe, à notre connaissance, aucune description d'une LS micro-communautaire dont les locuteurs seraient, de fait, encore en cours de communautarisation, comme c'est le cas de la LS du Marajó. Nous reviendrons sur ce caractère atypique.

Par ailleurs, cette LS co-existe depuis 2007 avec une LS institutionnelle, qui est, elle, censément reconnue comme langue d'enseignement au Brésil: la LIBRAS. Introduite sur le territoire alors que la LS du Marajó était déjà en train de se constituer, la question de la similarité typologique entre cette langue dominante et la langue minoritaire qu'est la LS du Marajó se pose alors naturellement pour le chercheur.

Dans cet article, nous présentons les spécificités socio-historiques des deux LS, la LS du Marajó et la LIBRAS (section 1). Cette entrée en matière est essentielle pour cerner les enjeux de l'analyse linguistique effectuée. Dans un deuxième temps, nous explicitons notre approche théorique en linguistique des LS incluant des concepts analytiques spécifiques à l'étude de ces langues visuo-gestuelles (section 2). Notre problématique et la méthodologie mise en place sont ensuite exposées (section 3) avant d'en venir aux résultats (section 4) et à une réflexion dans une perspective élargie (section 5).

1 CONTEXTUALISATION HISTORIQUE DES DEUX LANGUES ET PLACE DANS L'ÉDUCATION

La LS du Marajó et la LIBRAS sont deux LS fortement différentes du point de vue de leur histoire et de leur place au sein de l'éducation de jeunes sourds.

1.1 LA LANGUE DES SIGNES DU MARAJÓ

Cette LS n'avait auparavant jamais fait l'objet d'une description linguistique. Notre travail de thèse (MARTINOD, 2019) constitue donc une étude *princeps*. Comme nous allons le voir, l'émergence de cette LS semble relativement récente, bien que nous ne disposions pas d'éléments suffisants permettant de dater précisément le moment où aurait émergé le premier familiolecte sur l'île.

L'île de Marajó est une région rurale située dans l'État du Pará, au Brésil. La majorité du territoire de l'île est recouvert de forêt amazonienne. Comme mentionné, la LS pratiquée à Soure, la capitale de l'île, a ceci de particulier qu'elle est utilisée par des signeurs sourds dont la communautarisation est encore en cours. En effet, jusqu'en 2006, l'existence des sourds au Marajó était totalement inconnue puisqu'ils n'étaient jamais vus dans l'espace public. C'est le mémoire d'une étudiante (BRITO, 2006) qui a mis en exergue la présence d'une cinquantaine de sourds dans la capitale et leur faible prise en charge scolaire. Ainsi, avant cette période, les sourds vivaient généralement dans le cercle familial, sans fréquenter le système scolaire. La question de la prise en compte de cette LS locale, ou même de la LIBRAS, ne s'était donc jamais posée.

Suite à la découverte de sourds isolés au Marajó, des rencontres régulières "entre sourds" ont été organisées, permettant aux différents familiolectes jusqu'alors pratiqués d'être mis en commun. La LS locale du Marajó résulte donc de ce processus, qui semble encore fréquemment enrichi par l'arrivée de nouveaux locuteurs sourds dans la communauté.

Par ailleurs, à partir de 2007, une politique d'éducation inclusive a commencé à être menée sur l'île par le Ministère de l'Éducation du Brésil. Cette politique s'appuyait sur le présupposé selon lequel les sourds du Marajó n'avaient pas de langue. En effet, la LS micro-communautaire de l'île ne pouvait être considérée comme une langue à parti entière en raison de sa jeunesse et de son contexte d'émergence. Il fallait donc au plus vite leur dispenser des cours de LIBRAS, la LS institutionnelle du pays, afin de les intégrer dans le système scolaire.

Cependant, en 2012, la directrice de la Faculté de Lettres de Universidade Federal do Pará (UFPA) basée au Marajó se familiarise avec l'approche théorique en Linguistique des LS développée à l'Université Paris 8: l'Approche Sémiologique (AS). Ce cadre fonctionnel fait l'hypothèse que les systèmes gestuels tels que ceux pratiqués par les sourds du Marajó sont en fait des langues à part entière. La connaissance puis l'utilisation de cette approche a mené à un changement dans la façon d'aborder la LS locale. Ainsi, à partir de 2012 le discours des professionnels (enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, formateurs d'enseignants) a changé et tendait alors à poser un regard différent sur la LS locale et à la valoriser. Cependant, cette période a dans le même temps entériné le recours à la LIBRAS sur l'île. En effet, faute de connaissances sur la LS locale, un diplôme universitaire Portugais/LIBRAS a été créé afin de former de futurs interprètes en LIBRAS. Par ailleurs, les entendants (professeurs ou parents d'enfants sourds) qui le souhaitaient ont commencé à suivre les premiers cours de LIBRAS qui étaient dispensés à Soure.

Nous nous sommes rendue sur l'île de Marajó en 2015 et 2017 pour y effectuer un recueil de données de LS. C'est ainsi que nous nous sommes aperçue que les LS qui y étaient utilisées échappaient à ce que nous avons pu lire auparavant dans la littérature en linguistique des LS. En effet, les LS recueillies sur place représentaient un stade de communautarisation atypique puisque leur utilisation dépassait le cadre familial: il ne s'agissait donc plus d'un familiolecte. Cependant, il était peu aisé de déterminer si les locuteurs du Marajó constituaient une communauté de locuteurs à part entière. À titre d'exemple, certains locuteurs s'étaient rencontrés durant leur enfance avant de se perdre de vue, puis de se retrouver à partir de 2006 lors de la mise en place de l'éducation inclusive.

La situation semblait davantage s'apparenter à une mise en commun de différents familiolectes élaborés dans le but de se comprendre. Par ailleurs, rappelons qu'à partir de 2007, cette mise en commun subissait également l'influence de la LIBRAS.

1.2 LA LIBRAS

En tant que LS institutionnelle du Brésil, la LIBRAS a, de fait, une histoire plus longue. Elle occupe par ailleurs, dans les textes de loi du moins, une place notable dans l'éducation des jeunes sourds brésiliens.

L'institutionnalisation de la LIBRAS a débuté dès le XVII^{ème} siècle lors de la

venue au Brésil d'Édouard Huet, professeur sourd français, sur demande de l'Empereur Dom Pedro II. Édouard Huet fut le directeur de l'Institut des Sourds-Muets de Rio, de 1857 à 1861 (FORMIGOSA, 2015; FUSELLIER-SOUZA, 2004). Ayant été formé en France, il a contribué à la propagation au Brésil de certains éléments de ce que l'on appelle aujourd'hui la vieille langue des signes française (VLSF, Bonnal-Vergès 2006). Par la suite, au XX^{ème} siècle, plusieurs missionnaires se sont intéressés à l'éducation des sourds et ont publié des ouvrages et dictionnaires sur le sujet, comme celui d'Eugênio Oates, en 1984, rapporté par Fusellier-Souza, 2004.

En 1994, la *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO et Ministère de l'Éducation et des Sciences espagnol)¹ constitue une étape importante pour l'éducation des sourds au Brésil. Ce travail des représentants de 92 gouvernements et 25 organisations internationales a abouti à des principes sur les politiques et pratiques en termes d'éducation pour les enfants avec "besoins éducatifs spéciaux". Concernant les enfants sourds, la Déclaration de Salamanque souligne le rôle de la LS².

De nombreux autres textes législatifs ont fait suite à cette déclaration mais ils sont bien souvent restés inappliqués (voire difficilement applicables) sur certains territoires. C'est le cas de la circulaire CNE (Conselho Nacional de Educação — Conseil National de l'Éducation)/CEB (Câmara de Educação Básica — Chambre/Bureau de l'éducation fondamentale) parue en 2001, en faveur d'une éducation inclusive:

Article 7: L'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers doit être réalisé dans les classes ordinaires de l'enseignement régulier commun, quels que soient les niveaux ou les modalités de l'éducation de base.

Article 2: Les systèmes d'enseignement doivent inscrire tous les élèves, et il revient aux écoles de s'organiser pour accueillir les élèves ayant des besoins particuliers, en assurant les conditions nécessaires pour une éducation de qualité pour tous.

Dans le cadre d'une recherche portant sur la mise en œuvre concrète de ces textes de lois, Carliez et al. (2016) — Université Paris 8 et Universidade Federal do Pará — se sont intéressés à la situation effective des sourds dans certaines régions isolées du Nord-Est du Brésil et notamment dans l'État de Pará. À partir de 2007, les auteurs se sont donc rendus sur l'île de Marajó ainsi qu'à Fortalezinha (île

¹ Consultable ici: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.

² "L'importance du langage des signes comme moyen de communication pour les sourds, par exemple, devra être reconnue, et il faudra assurer l'accès de tous les sourds à l'éducation au moyen de ce langage" (Article 21).

d'Algodual), puis, en 2011 et 2012, dans l'État du Pernambuco, à Porto de Galinhas. Les auteurs ont pu constater qu'aucun des sourds rencontrés sur ces territoires n'avait eu accès à une éducation en LIBRAS, ni en aucune autre LS d'ailleurs.

De fait, ce constat devrait être mis en perspective avec le système éducatif brésilien en général, en particulier dans certains États plus défavorisés. En effet, un recensement effectué par Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) rapporte qu'en 2010, à Soure, 11 543 habitants sur les 24 488 n'avaient reçu aucune instruction et que, par ailleurs, seuls 2,07% des 18-24 ans étaient inscrits dans l'enseignement supérieur. À plus large échelle, la grande région du Nordeste est par ailleurs la région avec le plus de personnes sans instruction (IBGE, 2012)³.

Les premières recherches en linguistique des LS au Brésil ont débuté vers le milieu des années 1990, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (CARLIEZ et al., 2016). Ces travaux s'inscrivaient alors dans une approche formelle, écartant pendant une longue période les aspects sociolinguistiques de la LS. Ainsi, il se pourrait que le développement des recherches dans cette approche théorique particulière ait contribué d'une part, certes, à légitimer l'utilisation de la LIBRAS mais, d'autre part, à mettre de côté les LS minoritaires qui étaient (et sont encore) pratiquées sur le territoire. Cependant, il convient de souligner que la situation semble évoluer depuis quelques années. Entre autres changements notables, le *corpus* LIBRAS⁴ constitué par l'UFSC à partir de 2010 inclut des éléments liés à la variation géographique de la LIBRAS, et donc, aux phénomènes linguistiques développés en marge des métropoles brésiliennes.

Cependant, sur le terrain, Carliez et al (2016) rapportent que la LIBRAS et le Portugais continuent d'être considérés comme les seules langues à acquérir lorsque l'on est sourd. D'autre part, la non-considération des LS locales semble s'étendre. Certaines régions rurales se trouvent alors en situation de diglossie entre LIBRAS et LS locales (FORMIGOSA, 2015). Cette auteure montre que la LIBRAS correspond alors à la version haute de la langue, tandis que les LS locales — qui ne sont d'ailleurs pas désignées comme des langues mais sont majoritairement considérées comme une simple *gestuelle* voire une *mimique*, etc.— correspondent à la version basse.

³ Publication bilingue de l'IBGE, Brasil em números, consultable en suivant ce lien: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2/bn_2012_v20.pdf.

⁴ <https://corpuslibras.ufsc.br/>. Voir également, entre autres et dans le cadre d'une autre université, Pereira (2011).

2 FONDEMENTS PRINCIPAUX DE L'APPROCHE THÉORIQUE

L'approche adoptée dans cette recherche a été développée depuis une trentaine d'années par l'équipe de linguistes des LS de l'Université Paris 8 autour des travaux du linguiste Christian Cuxac. Il s'agit de l'Approche Sémiologique (AS). Cette approche énonciativiste, cognitiviste et fonctionnaliste considère toutes les langues (Langues Vocales et Langues des Signes) comme étant le produit de leurs conditions d'émergence.

2.1 UNE SÉMIOGENÈSE COMMUNE À TOUTES LES LANGUES DES SIGNES

Concernant les LS, cette approche suggère une sémiogenèse commune à toutes les LS du monde. Les LS seraient ainsi ancrées dans un processus d'iconisation de l'expérience perceptivo-pratique. Ce processus se mettrait en place lorsqu'un individu sourd isolé dans un environnement entendant se met à utiliser son corps afin de mettre en gestes ce qu'il perçoit et expérimente du monde qui l'entoure, à des fins de communication (CUXAC, 2000; FUSELLIER-SOUZA, 2004). Si cet entourage se montre réceptif à ses premières productions et les utilise à son tour pour communiquer avec lui, le système se développera au fil des interactions. Progressivement, l'iconicité présente dès ces premières productions se structurera linguistiquement, permettant de dire tout en donnant à voir: les "structures de transfert", que nous présentons de façon plus détaillée dans la section 2.3. L'autre manière de dire, le dire sans donner à voir, mobilise des unités lexicales, des unités de pointage et des unités dactylogiques. Les unités lexicales seraient, en partie du moins, issues de la routinisation de certaines unités de transfert. Ces unités peuvent également présenter un degré plus ou moins important d'iconicité mais leur sens global est purement conventionnel.

Puisque toutes les LS s'ancrent dans ce même scénario d'émergence puis de structuration de l'iconicité, selon l'AS les structures de transfert constitueraient le tronc structurel et cognitif commun à toutes ces langues. Diverses études sur des LS différentes menées dans le cadre de cette approche viennent corroborer cette hypothèse (FUSELLIER-SOUZA, 2004; PIZZUTO et al., 2008; JIROU, 2008; SALLANDRE et al., 2016; etc.).

2.2 LE CONTINUUM DES LANGUES DES SIGNES

L'AS fait l'hypothèse d'une absence de discontinuité entre LS de degrés de communautarisation divers. En effet, différents degrés de communautarisation des LS co-existent: les LS institutionnelles, reconnues comme langues d'enseignement, telles que la LSF, LS française, ou la LIBRAS, les LS micro-communautaires et, enfin, les familiolectes qui, comme leur nom l'indique, sont des LS dont l'utilisation se limite au cadre familial.

Ce qui est suggéré par l'AS est qu'une LS peut évoluer diachroniquement d'un stade de communautarisation à un autre. Prenons le cas d'un familiolecte: s'il commence à être utilisé au-delà du cadre familial il deviendra alors une LS micro-communautaire. C'est l'étape actuelle de la LS du Marajó. De même, une LS micro-communautaire peut s'institutionnaliser dès lors que son utilisation s'étend et qu'elle est reconnue comme langue d'enseignement.

Ainsi, l'AS postule un lien phylogénétique — et ontogénétique — entre les LS non institutionnelles (LS micro-communautaires et familiolectes) et LS institutionnelles. Ces dernières auraient progressivement acquis ce statut simplement en raison d'un contexte sociolinguistique propice: échanges favorisés et encouragés par un regard positif sur les signes gestuels, large communauté de signeurs et, enfin, reconnaissance institutionnelle. Ce qu'il faut retenir est que les LS micro-communautaires, telle que la LS du Marajó, partageraient le même tronc structurel que les LS institutionnelles.

Sur ce point notamment, l'AS se démarque d'autres approches en linguistique des LS. Certains auteurs, notamment générativistes, ne reconnaissent pas explicitement ce lien phylogénétique entre LS. Leur hypothèse à ce sujet est qu'un familiolecte ou une LS micro-communautaire doit avoir suivi au moins une transmission inter-générationnelle afin d'être considéré comme une langue à part entière (voir MEIR et al. 2010 ou PADDEN, 2010). Cette transmission serait en effet pour ces auteurs, garante d'une nativisation propre à toute langue.

2.3 DES STRUCTURES LINGUISTIQUES SPÉCIFIQUES AUX LANGUES DES SIGNES

Comme mentionné plus haut, l'une des hypothèses de l'AS est que toutes les LS suivraient un même processus sémiogénétique. En d'autres termes, un individu sourd isolé en milieu entendant tenterait de communiquer avec son entourage en

ayant recours au “processus d’iconicisation de l’expérience perceptivo-pratique” (CUXAC, 2000). Si ses premières créations gestuelles sont perçues positivement par l’entourage et ré-utilisées en interaction, l’iconicité d’abord involontaire⁵ de ces productions se structurerait progressivement en “unités de transfert”. Ces dernières n’ont pas d’équivalent en langue vocale. Elles pourraient, pour certaines d’entre elles, s’apparenter à certains éléments de la gestualité co-verbale chez les entendants mais, dans les LS, elles sont bel et bien grammaticalisées et constituent des structures syntaxiques à part entière. Elles véhiculent par ailleurs un sens spécifique, par opposition aux signes lexicaux qui transmettent du sens générique.

Les trois principales structures de transfert sont le transfert personnel (TP), lorsque le locuteur incarne un personnage ou une entité (Figure 1, à gauche: la locutrice incarne une souris); le transfert de situation (TS), lorsque le locuteur représente une scène dans l’espace de signation, un peu comme s’il s’agissait d’une scène de théâtre (Figure 1, au centre: la locutrice place un ventilateur dans l’espace de signation — l’index levé — situé face à un autre meuble — la main plate —); et le transfert de taille et de forme (TTF), lorsque le locuteur décrit une entité (Figure 1, à droite: la locutrice esquisse la forme d’une bouteille particulièrement allongée). Ces trois structures principales peuvent se combiner entre elles et/ou avec d’autres types d’unités, comme les unités lexicales. Ceci donne lieu à un panel de structures de transfert plus complexes et observables en discours. Nous ne les détaillerons pas ici pas souci de concision mais le lecteur peut se référer à Sallandre (2014) et Martinod (2019) pour un inventaire illustré des structures possibles.

Figure 1 – Exemples de TP, TS et TTF, ici dans la LS du Marajó



Source: Corpus Martinod (2019)

⁵ “Involontaire”, puisqu’unique moyen de construire du sens pour le locuteur sourd.

3 QUESTION DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Compte tenu du contexte actuel de diglossie à Soure, nous pouvons nous demander quelle est la part d'influence de la LIBRAS sur la LS en cours d'émergence. L'intérêt de cette question est bien entendu linguistique et sociolinguistique. Cette question concerne plus particulièrement la linguistique de contact et revêt un intérêt de préservation linguistique. Cependant, des enjeux éducatifs sont également au coeur de cette recherche. En effet, comme mentionné en 1.1., à partir de 2006, l'enseignement de la LIBRAS aux sourds de l'île était perçu comme une priorité. Cette démarche a été engagée sans connaissances solides sur la LS locale, véritable langue 1 des locuteurs sourds alors concernés par l'apprentissage de la LIBRAS. De fait, cette LS micro-communautaire, au lieu de servir de passerelle vers l'apprentissage de la LIBRAS, a été d'emblée écartée. La description linguistique que nous proposons vise donc en partie à réhabiliter cette langue et, par là même, ses locuteurs.

Notre volonté première était de fournir une première description de la LS locale. Pour ce faire, nous avons effectué deux enquêtes de terrain, en juillet-août 2015 et en mars-avril 2017. Un corpus de données élicitées et de discours spontanés a été récolté auprès de dix locuteurs sourds (durée totale: huit heures). Afin de déterminer quels types d'unités étaient utilisés, nous avons procédé à l'annotation de 27 minutes de données, correspondant à 1830 unités, produites par quatre locutrices du corpus. Pour chaque unité, nous avons indiqué de quel type d'unité il s'agissait: unité de transfert (en précisant son type: TP, TS, TTF, etc.), unité lexicale (en précisant si elle était propre au Marajó ou issue de la LIBRAS), unité de gestualité de la culture environnante, unité de pointage, unité de dactylologie (de l'alphabet manuel), unité phatique ou unité dite "inclassable" sur laquelle nous ne pouvions statuer.

Dans la présente étude, nous nous focaliserons sur la similarité, ou non, entre les structures de transfert et unités lexicales relevées dans nos données et celles utilisées en LIBRAS. Concernant les structures de transfert utilisées en LIBRAS, nous avons comparé nos données à celles de l'étude de Sallandre et al (2016b). Cette étude porte sur des données similaires: des histoires élicitées auprès de quatre locuteurs. Elle présente l'avantage de nous fournir une quantification précise des différents types de structures de transfert utilisées par les locuteurs. Concernant les unités lexicales de la LIBRAS, nous avons fait appel à deux locuteurs de cette LS (l'un originaire du Nordeste, l'autre du Sud du Brésil) afin de les distinguer des unités

lexicales propres à la LS de Soure.

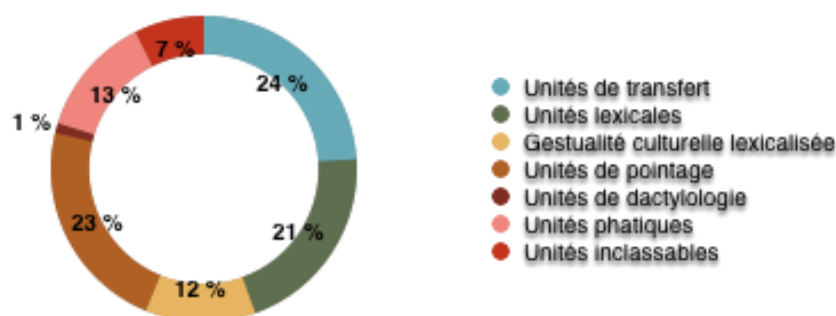
Ainsi, nous avons pu quantifier le nombre d'unités lexicales spécifiques à la LS locale dans nos données et, tenté d'évaluer la diversité des structures de transfert utilisée. Ces comptabilisations ont été effectuées à la fois pour l'ensemble des quatre locutrices et également pour chacune d'entre elles afin de préciser la part de variation inter-individus.

Pour cette analyse, nous avons utilisé le logiciel ELAN (Crasborn et Sloetjes 2008). Il s'agit du logiciel le plus largement utilisé pour l'annotation de LS.

4 RÉSULTATS

Cette quantification a mis en exergue un lexique commun de 57 unités lexicales (lemmes⁶) utilisées par ces quatre locutrices du Marajó, sur les 379 unités lexicales produites par l'ensemble des locutrices. Ce premier résultat permet de constituer le tout premier glossaire de cette LS. L'analyse permet également de mettre en avant l'intégration relativement importante de la gestualité culturelle brésilienne dans les LS examinées (12%). Par exemple, le fait de faire claquer ses doigts sur le côté de l'espace de signation afin de signifier "C'était il y a longtemps!". Ceci montre à quel point les locutrices sourdes ont utilisé les éléments de la gestualité environnante pour les intégrer à leur LS. Nous remarquons que les locutrices utilisent un peu plus d'unités de transfert (24%) que d'unités lexicales (21%).

Figure 2 – Proportion des différents types d'unités



Source: Martinod (2019)

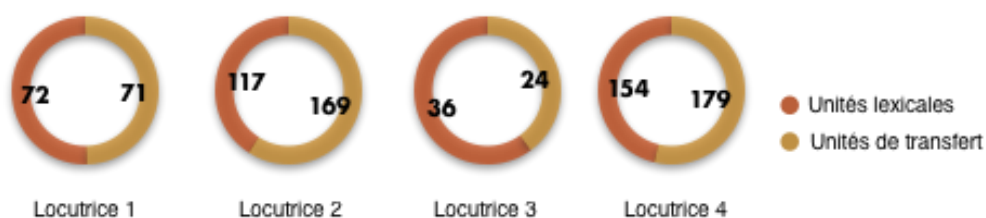
⁶ Il s'agit de lemmes, à ne pas confondre avec le nombre d'UL rapporté ensuite, qui représente des instanciations des différents lemmes.

Concernant la LIBRAS, l'analyse effectuée par Sallandre et al (2016b) faisait état de 38% d'unités de transfert contre 47% d'unités lexicales. Il semble donc que contrairement à la LS du Marajó, les unités lexicales soient davantage utilisées en LIBRAS. Dans la LS du Marajó, le recours plus important aux unités de transfert par rapport aux unités lexicales pourrait s'expliquer par le fait que ces dernières ne sont pas encore stabilisées dans l'usage.

4.1 NIVEAU SYNTAXIQUE: FOCUS SUR LES STRUCTURES DE TRANSFERT

En s'intéressant à la variation entre locuteurs, nous observons que deux locutrices (Loc. 2 et 4) utilisent le plus d'unités de transfert (respectivement, 169 et 179), et avec la diversité de structures la plus importante. Elles produisent en effet huit types de structures de transfert différents (voir Tableau 1).

Figure 3 – Nombre d'unités lexicales et d'unités de transfert produites par chaque locutrice



Source: Martinod (2019)

Tableau 1 – Nombre et types de structures de transfert produits par les locutrices

Locutrice	Nombre de structures de transfert observées	Types de structures de transfert observées
Locutrice 1	6	TP classique TP proforme/maintien Semi-TP Stéréotype de TP TS TTF
Locutrice 2	8	TP classique TP prescriptif Stéréotype de TP Semi-TP TP discours rapporté TS TTF Double transfert

Locutrice 3	4	TP classique Semi-TP TS TTF
Locutrice 4	8	TP classique TP proforme/maintien TP prescriptif Semi-TP Stéréotype de TP TS TTF Double transfert

Source: Martinod (2019)

Par ailleurs, seules trois structures de transfert se retrouvent chez toutes les locutrices. Nous les avons indiquées en gras dans le Tableau 1. Il s'agit des structures présentées dans la Figure 1 et auparavant décrites dans l'AS comme étant les "macro-structures de base": les transfert personnel, transfert situationnel et transfert de taille et de forme. En revanche, d'autres structures de transfert précédemment observées dans des LS institutionnelles telles que la LSF ou la LIS (LS italienne) ne sont jamais produites par les locutrices produisant peu d'unités lexicales (Loc. 1 et 3). Parmi ces structures non produites, nous pouvons citer le Double transfert (DT). Cette structure résulte de la réalisation concomitante d'un Transfert personnel (TP) et d'un Transfert de situation (TTF) (voir Figure 4: la locutrice est investie dans le TP d'un personnage fatigué qui se repose et réalise simultanément à l'aide de ses deux mains en mouvement un élément de la situation qu'elle décrit — un hamac —). Cette structure ne serait pas produite dans les premiers stades d'émergence d'une LS mais plutôt lorsque la LS atteint un état d'avancement important. En effet, sa réalisation implique un morcellement important du corps du locuteur et est décrite comme complexe à réaliser (SALLANDRE, 2003/2014).

Figure 4 – Exemple de Double transfert dans la LS du Marajó



Source: Corpus Martinod (2019)

En LIBRAS, chacune de ces structures de transfert a déjà été observée (SALLANDRE et al., 2016b), mais voir également (FUSELLIER-SOUZA, 2004, BOUTET et al., 2010; SALLANDRE, 2014). De ce point de vue, il semblerait donc que les deux LS aient recours aux mêmes structures. Par exemple, un cas de Transfert situationnel (TS) en LIBRAS est présenté en Figure 5: le locuteur réalise d'une part un TS puisqu'il représente un cheval avec sa main dominante (main droite dans ce cas-ci) tandis que sa main dominée (main gauche) représente une barrière, le locatif stable du TS.

Figure 5 – Transfert situationnel en LIBRAS



Source: Sallandre (2014)

4.2 NIVEAU LEXICAL

La Figure 3 nous montre que deux locutrices (Loc. 2 et 4) produisent un nombre plus important d'unités lexicales que les autres (respectivement, 117 et 154). Ceci a précédemment été décrit comme étant un indicateur d'un stade avancé dans l'émergence de la LS (Fusellier-Souza 2004, Martinod 2019).

Intéressons-nous de plus près à présent aux 57 lemmes observés dans les données du Marajó. Le Tableau 2 précise, pour les lemmes produits par chacune des locutrices, la proportion de lemmes issus de la LIBRAS et celle de lemmes spécifiques à la LS locale.

Tableau 2 – Proportion de lemmes issus de la LIBRAS pour chaque locutrice

	Locutrice 1	Locutrice 2	Locutrice 3	Locutrice 4	Ensemble des lemmes produits
Lemmes LIBRAS	33,33%	17,65%	7,69%	40%	24,56%

Lemmes Marajó	66,67%	82,35%	92,31%	60%	75,44%
----------------------	--------	--------	--------	-----	--------

Source: Corpus Martinod (2019)

Nous voyons ainsi que la majorité des lemmes produits sont spécifiques au Marajó (75.44%). Ceci se vérifie pour chaque locutrice prise individuellement, avec des écarts de proportion plus ou moins importants. Le lexique de la LS locale semble donc s'être imposé dans l'usage, au détriment de celui de la LIBRAS.

4.3 DISCUSSION

Notre analyse présente certaines limites, que nous présentons ci-dessous. Nous nous intéresserons dans un deuxième temps aux enjeux de nos résultats sur le terrain.

4.4 LIMITES DE L'ANALYSE

Premièrement, cette analyse a mis en exergue la variation entre locutrices. En particulier, la LS de deux d'entre elles (Loc. 2 et 4) semble se situer à un état d'émergence plus avancé que les autres. En effet, ces locutrices sont celles qui produisent la plus grande diversité de structures de transfert ainsi que le plus grand nombre d'unités lexicales (de la LS locale comme de la LIBRAS). Il semblerait que les échanges fréquents avec des interlocuteurs sourds comme entendants puisse favoriser cela, mais il faudrait un examen sociolinguistique permettant de le préciser et le quantifier. Par exemple, il serait intéressant d'établir le réseau social de chaque locutrice en incluant la fréquence des interactions.

Deuxièmement, nous rappelons que notre étude a porté sur une portion restreinte du corpus et nos résultats sont donc à considérer dans ce cadre. Par ailleurs, la comparaison effectuée avec les données de la LIBRAS est également à considérer précautionneusement. En effet, les données de la LIBRAS sont exclusivement élicitées alors que celles du Marajó sont à la fois des données élicitées et "spontanées" (discours libre entre locutrices). De ce fait, l'analyse de davantage de données permettraient d'entériner nos conclusions concernant les similarités avec la LIBRAS.

4.5 ENJEU ÉDUCATIF AU MARAJÓ

Notre analyse souligne le fait que la LS du Marajó est une langue à part entière qui utilise des structures similaires et tout aussi complexes que d'autres LS, dont la LIBRAS, mais également d'autres LS institutionnelles. Ceci a une conséquence de taille si l'on considère la question de l'enseignement de la LIBRAS sur l'île de Marajó. En effet, l'intention de départ visant à apprendre la Libras aux sourds de l'île étant donné qu'ils "n'avaient pas de langue" n'est pas tenable dans ce cadre. Au contraire, la LS locale devrait être préservée, et d'autre part, elle pourrait éventuellement servir de passerelle vers l'apprentissage de la LIBRAS.

Pourtant, lors de notre dernier travail de terrain en 2017, nous avons constaté que le prestige social associé à la LIBRAS, présent dès 2007 au niveau institutionnel, a perduré. Il semblait même croître. Ceci s'observait notamment dans les discours métalinguistiques sur cette LS, venant à la fois des locuteurs sourds et des entendants de l'île. La LS locale semblait perçue comme étant un frein à l'apprentissage, jamais comme un potentiel moyen d'apprentissage de cette dernière. Face au souhait grandissant de la population, entendante comme sourde, d'apprendre la LIBRAS, davantage de cours ont été proposés à Soure à partir de 2016, soit durant la période entre nos deux études de terrain.

4.6 VERS UN VÉRITABLE CHANGEMENT DE PARADIGME?

Le tournant amorcé par l'UFSC depuis 2010 concernant la recherche en linguistique des LS au Brésil semble se poursuivre. En effet, les LS micro-communautaires semblent être devenues un objet d'étude reconnu. Par exemple, en 2018 se tenait le deuxième congrès national de recherche en linguistique des langues des signes (2º Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística e Línguas de Sinais) à l'Universidade Federal de Goiás. Une conférence dédiée à la cartographie des LS micro-communautaire au Brésil y a notamment été donnée par l'UFSC. Reste à savoir si, et quand, ces préoccupations au niveau universitaire auront de véritables retombées sur le terrain dans la façon de considérer ces LS et dans leur utilisation en contexte éducatif.

CONCLUSION

Dans la perspective d'une évaluation de la similarité structurelle entre la LIBRAS et les données du Marajó, les résultats concernant les structures de transfert observées dans la LS du Marajó nous ramènent à l'un des postulats principaux de l'AS. Celui-ci concerne la sémiogenèse commune à toutes les LS, que nous décrivons en section 2.1. Le fait est que les structures de transfert observées dans la LS du Marajó sont également présentes en LIBRAS. Or sur ce point, nous ne pouvons pas parler d'influence de la LIBRAS puisque *toutes* les LS décrites à ce jour dans ce cadre utilisent également ces structures. Il semblerait qu'il s'agisse davantage d'un invariant propre aux LS en général, plutôt que le résultat d'un contact linguistique entre deux LS.

Ensuite, il semblerait également que la LIBRAS ait peu d'influence au niveau du lexique de la LS du Marajó. Il faut cependant préciser que la proportion de lemmes de notre corpus (issus de la LIBRAS ou non) pourrait s'avérer encore plus importante qu'il n'y paraît. En effet, parmi les 7% d' "unités inclassables" (Figure 2), se trouvaient notamment des unités à notre sens "en cours de lemmatisation". Bon nombre d'études en diachronie de LS ont en effet permis de montrer le processus de stabilisation lexicale d'unités auparavant utilisées en tant qu'unités de transfert (MANDEL, 1977; BRENNAN, 1990, JOHNSTON & SCHEMBRI, 1999/2007; ZWITSERLOOD, 2003 ou encore JOHNSTON & FERRARA, 2012). Par ailleurs, ce processus de lexicalisation a également été observé sur un laps de temps très court en LS (FUSELLIER-SOUZA, 2004 ; MARTINOD, 2019). Ces unités situées dans un état d' "entre-deux" que nous avons étiquetées comme "unités inclassables" auraient peut-être été lexicalisées si notre recueil avait eu lieu quelques mois plus tard ou dans un autre contexte discursif.

RÉFÉRENCES

BONNAL-VERGÈS, Françoise. Langue des signes française: Des lexiques des XVIII^e et XIX^e siècles à la dictionnaire du XXI^e siècle. **Glottopol, Revista Eletrônica de Sociolinguística**, n. 7, p. 160-190, jan. 2006.

BOUTET, Dominique, SALLANDRE, Marie-Anne, FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Gestualité humaine et langues des signes: entre continuum et variations, **Langage et société**, v. 1, n. 131, p. 55-74, mar. 2010.

BRENNAN, Mary. **Word formation in BSL**, Thèse de Doctorat, Stockholm, Department of Linguistics, Stockholm University, 1990.

BRITO, Thianny. **O ensino da língua portuguesa para surdos**, Mémoire de fin d'étude, Belém, Brasil, Universidade Federal do Pará, 2006.

CRASBORN, Onno, SLOETJES, Han, Enhanced ELAN functionality for sign language corpora, **Proceedings of the third Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora**, p. 39–43, 2008.

CUXAC, Christian. **La langue des signes française (LSF): Les voies de l'iconicité**, coll. Faits de langue, Paris, Éditions Ophrys, 2000.

FORMIGOSA, Ellen Susan Ferreira Furtado. **Étude de la variation linguistique de la LS au Brésil dans l'enseignement de la LIBRAS**, Mémoire de Master Sciences du langage, spécialité Didactique des langues étrangères. Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2015.

CARLIEZ, Maria Luizete Sampaio Sobral; FORMIGOSA, Ellen Susan Ferreira Furtado; CRUZ, Eder Barbosa. Accessibilité et égalité des chances aux micro-communautés des sourds brésiliens: Vers la reconnaissance des langues des signes pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortalezinha-PA et Porto de Galinhas-PE, **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, n. 45, p. 128–143, jun. 2016.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. **Sémiogenèse des langues des signes: Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens**. Doutorado em Linguística, Saint-Denis, Universidade Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2004.

JIROU-SYLLA, Gwenaëlle. Description d'une langue des signes informelle en dehors du milieu institutionnel. Analyse lexicale du parler gestuel de Mbour (Sénégal), **Les Cahiers de Linguistique Analogique**, n. 5, p. 135–180, dez. 2008.

JOHNSTON, Trevor; FERRARA, Lindsay. Lexicalization in signed languages: When is an idiom not an idiom, **Selected Papers from United Kingdom Cognitive Linguistics Association UK Meetings**, v. 1, n. 1, p. 229–248, jun. 2012.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. On defining lexeme in a signed language, **Sign language & Linguistics**, v. 2, n. 2, p. 115–185, jun. 1999.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. **Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics**, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

MANDEL, Mark. Iconic devices in American sign language. In: L. A. Friedman (Ed.), **On the other hand: New perspectives on American Sign Language**, New York, Academic Press, p. 57–107, 1977.

MARTINOD, Emmanuella. Corpus de Thèse: Structures Formelles du Langage - UMR 7023 (SFL) (2019), Ph.D. data. **ORTOLANG** (Open Resources and Tools for Language) [dataset], 2019. Disponible sur: <https://hdl.handle.net/11403/corpus-these>. Consulté le: 30 août. 2022.

MARTINOD, Emmanuella. **Approche typologique des composants minimaux porteurs de sens dans plusieurs langues des signes (LS) se situant à divers degrés de communautarisation. Implications pour une typologie des LS et apports d'un premier examen phylogénétique des LS du Marajó.** Thèse de Doctorat, Saint-Denis, Universidade Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2019.

MEIR, Irit, SANDLER; Wendy; PADDEN, Carol, & ARONOFF, Mark. Emerging sign languages. In: **Oxford handbook of deaf studies, language, and education**, v. 2, p. 267–280. Oxford: Oxford University Press, 2010.

PADDEN, Carol. Sign language geography. In: **Deaf around the World: The Impact of Language**, Mathur, G., & Napoli, D. J. (Eds.), OUP USA, p. 19–37, 2010.

PEREIRA, Karina Ávila. **Varição linguística da LIBRAS no contexto da Educação de surdos.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Pelotas, Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PIZZUTO, Elena, ROSSINI, Paolo, SALLANDRE, Marie-Anne, WILKINSON, Erin. Deixis, anaphora and highly iconic structures: Cross-linguistic evidence on American (ASL), French (LSF) and Italian (LIS) signed languages, **Theoretical Issues in Sign Language Research Conference (TISLR 9) Proceedings**, p. 475–495, 2008.

SALLANDRE, Marie-Anne. **Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité**, Thèse de Doctorat, Saint-Denis, Universidade Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2003.

SALLANDRE, Marie-Anne. **Compositionnalité des unités sémantiques en langues des signes. Perspective typologique et développementale**, Thèse HDR, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 2014.

SALLANDRE, Marie-Anne, DI RENZO, Alessio, GAVRILESCU, Robert. Various types of personal transfers (constructed actions) in nine sign languages, **Theoretical Issues in Sign Language Research Conference (TISLR 12) Proceedings**, La Trobe University, Melbourne, Australia, 2016.

SALLANDRE, Marie-Anne, DI RENZO, A., GAVRILESCU, R., & DANIEL, Alexandre. Embodiment and discourse cohesion in five sign languages. In: **International Society for Gesture Studies (ISGS)**, 2016.

ZWITSERLOOD, Inge Elisabeth Petra, **Classifying hand configurations in Nederlandse Gebarentaal (Sign language of the Netherlands)**, Thèse de Doctorat, Utrecht, Université d'Utrecht, 2003.

Sobre a autora

Emmanuella Martinod

Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Paris-VIII

Contato: emmanuella.martinod@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7122-7902>

Artigo recebido em: 12 de setembro de 2022.


Artigo aceito em: 25 de novembro de 2022.

MAPA CONCEITUAL COMO INSTRUMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS

CONCEPT MAP AS AN INSTRUMENT OF INCLUSIVES PEDAGOGICAL PRACTICES WITH DEAF STUDENTS

Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller 

Leonard Euler Valente Feitosa 

Juliana Rodrigues da Rocha 

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar relatos de experiência acadêmica sobre o uso de mapas conceituais, como uma proposta de instrumento de prática pedagógica inclusiva para surdos no Ensino Fundamental em série inicial e final, podendo resultar em uma melhor compreensão do conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula, em particular, nas disciplinas de Ciências e Matemática. Buscou-se desse modo, fazer uso das metodologias descritivas e qualitativa, devido suas abordagens estarem em consonância com a experiência dos acadêmicos. Acreditamos que o uso de imagens, especialmente do cotidiano, facilite o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Assim, se propõe que o mapa conceitual possa ser, um instrumento que proporcione o ensino/aprendizagem na prática pedagógica inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica de inclusão. Mapa conceitual. Surdos. Ciências e Matemática.

ABSTRACT

This article aims to share academic experience reports about the use of concept maps, being a proposal for an inclusive pedagogical practice instrument for the deaf in Fundamental teaching, which may result in a better understanding of the content being taught in the classroom, in particular, in the subjects of Science and Mathematics. In this way, we sought to make use of descriptive and qualitative methodologies, since their approaches are in line with the experience of academics. It is believed that the use of images, especially those of everyday life, facilitates the teaching-learning process of deaf students. Thus, it is proposed that the conceptual map can be a teaching and learning instrument as a pedagogical practice of inclusion.

KEYWORDS: Inclusive pedagogical practice. Conceptual map. Deaf. Science and Mathematics.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas constituem uma ação docente, que por vezes são realizadas em ambiente educativo, guiada por metodologias e práticas condizentes com o objetivo pedagógico. No entanto, é comum considerar apenas o roteiro

didático como pedagógico. Desse modo, a prática pedagógica se configura como uma ação consciente e participativa,

Não precisamos de esquemas complexos, para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mas tornamos a experiência do aprendizado profícua (CUNHA 2013, p. 63).

Refletindo sobre a prática pedagógica inclusiva com relação ao aluno surdo, e a dificuldade que o professor sente durante uma exposição de conteúdo de uma determinada disciplina, buscou-se proporcionar aos acadêmicos da disciplina IHP123 - Língua Brasileira de Sinais, de diferentes Cursos da Universidade Federal do Amazonas, ao abordar um dos temas propostos na ementa da disciplina, a realização de atividades pensadas em prática pedagógica inclusiva, de modo a proporcionar ao sujeito surdo acessibilidade ao conhecimento científico.

Para isso, propôs-se a construção de Mapa Conceitual como Instrumento de Prática Pedagógica Inclusiva, abordando temas da área da formação dos acadêmicos, levando em consideração a visualidade, como instrumento de apoio no processo de ensino - aprendizagem, que emerge da multi/interdisciplinaridade que cerca o ato educativo,

Na medida em que os alunos utilizarem mapas conceituais para integrar, reconciliar e diferenciar conceitos, na medida em que usarem essa técnica para analisar artigos, textos capítulos de livros, romances, experimentos de laboratórios, e outros materiais educativos do currículo, eles usarão o mapeamento conceitual como um recurso de aprendizagem (MOREIRA, 2010, p. 17).

Mapa conceitual (MOREIRA, 2010), apresenta diferentes conceitos, sendo que todos tem objetivos o mesmo objetivo, a saber, "conceituar", podendo ser mais inclusivo ou pouco abrangente. Desse modo, "mapa conceitual" se apresenta em forma de diagrama de significados; de relações significativas; de hierarquia conceituais. Ressalta-se que não há um modelo específico de diagrama a ser usado, no entanto, não se deve confundir determinados diagramas como: quadros sinóticos; diagramas de fluxo ou organogramas como forma de construção de mapa conceitual.

Em consonância com Moreira (2010), Piletti (1991) nos apresenta a Didática Especial, apontando sobre os procedimentos que favorecem a ampliação do conhecimento e de conceitos, estimulando o aluno ao pensamento operacional concreto, ao manipular o Mapa Conceitual, evidenciando significados atribuídos a

conceitos e relações entre conceitos, que segundo Moreira, podem se apresentar em Conceitos Básicos e Conceitos mais específicos.

É notório sempre deparar-se com a questão das dificuldades com relação aos recursos didáticos, que a depender do espaço onde o docente atua, estes apresentam diferentes níveis de carência. Assim, cabe ao professor adaptar-se e saber aproveitar os ricos estímulos proporcionados por meio de Mapas conceituais, motivando os alunos a associarem os recursos, explorá-los e tirar suas próprias conclusões.

Com relação à inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular, continua a levantar muitos questionamentos por parte de docentes que atuam em sala inclusiva, ou por parte de acadêmicos de diversas licenciaturas e futuros profissionais da educação básica, ao deparar com a complexidade da inclusão em torno do Surdo, quando esta requer que haja envolvimento de práticas pedagógicas, que contemplem não somente a Língua de sinais, mas, estratégias que proporcione ao aluno Surdo a aprendizagem significativa das temáticas abordadas em sala de aula inclusiva.

Conforme pontua Cunha (2013, p. 10): “A escola regular cumpre o seu papel quando atende a diversidade discente com equidade sem preconceitos, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando sua formação integral”. Ao tratar da diversidade, peculiaridade de cada indivíduo, o autor busca apontar para as questões das práticas pedagógicas, as quais não contemplam as diversidades presentes no ambiente escolar. Diante disso, o autor levanta três questionamentos: Como pautar a nossa prática pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem? O que é importante descobrir para poder atuar? Como atuar diante das descobertas?

Foi refletindo nestas questões que se propôs aos acadêmicos, participantes da disciplina IHP123, pensar nas possibilidades do trabalho pedagógico em turmas inclusivas. Como avaliariam o comportamento dos aprendentes surdos diante dos instrumentos pedagógicos disponíveis no ambiente escolar. Diante dos expostos, os acadêmicos participantes consideraram que, o mapa conceitual poderá ser instrumento mediador que possibilite trazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado.

Os Mapas conceituais produzidos pelos acadêmicos de diferentes cursos da Universidade Federal do Amazonas, participantes da disciplina IHP123 (Língua Brasileira de Sinais), busca de modo didático e pedagógico proporcionar a educandos surdos inclusos em diferentes espaços e série educacional, conhecimentos científicos

de temáticas que fazem parte do currículo escolar. A seguir, apresentamos os Mapas conceituais desenvolvidos por acadêmicos participantes dessa publicação.

1 MAPA CONCEITUAL UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA CIÊNCIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE, COM O TEMA DA CONSERVAÇÃO DA ÁGUA.

O Mapa Conceitual foi desenvolvido visando acessibilidade inclusiva a alunos surdos. O uso da imagem é uma forma de ensinar, já que contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devido ao potencial do sentido visual.

Lebedeff (2010) acrescenta que a experiência visual dos surdos engloba inúmeras significações e valores coletivos culturais:

Muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença da Língua de Sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras (LEBEDEFF, 2010, p. 176).

O Mapa conceitual é só um de vários recursos pedagógicos que pode ser utilizado para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos surdos em atividades curriculares. A pedagogia visual constitui-se como um novo campo de estudos que pode colaborar para uma educação que não só beneficie o sujeito surdo, mas que amplie as possibilidades de aprendizagem para todos.

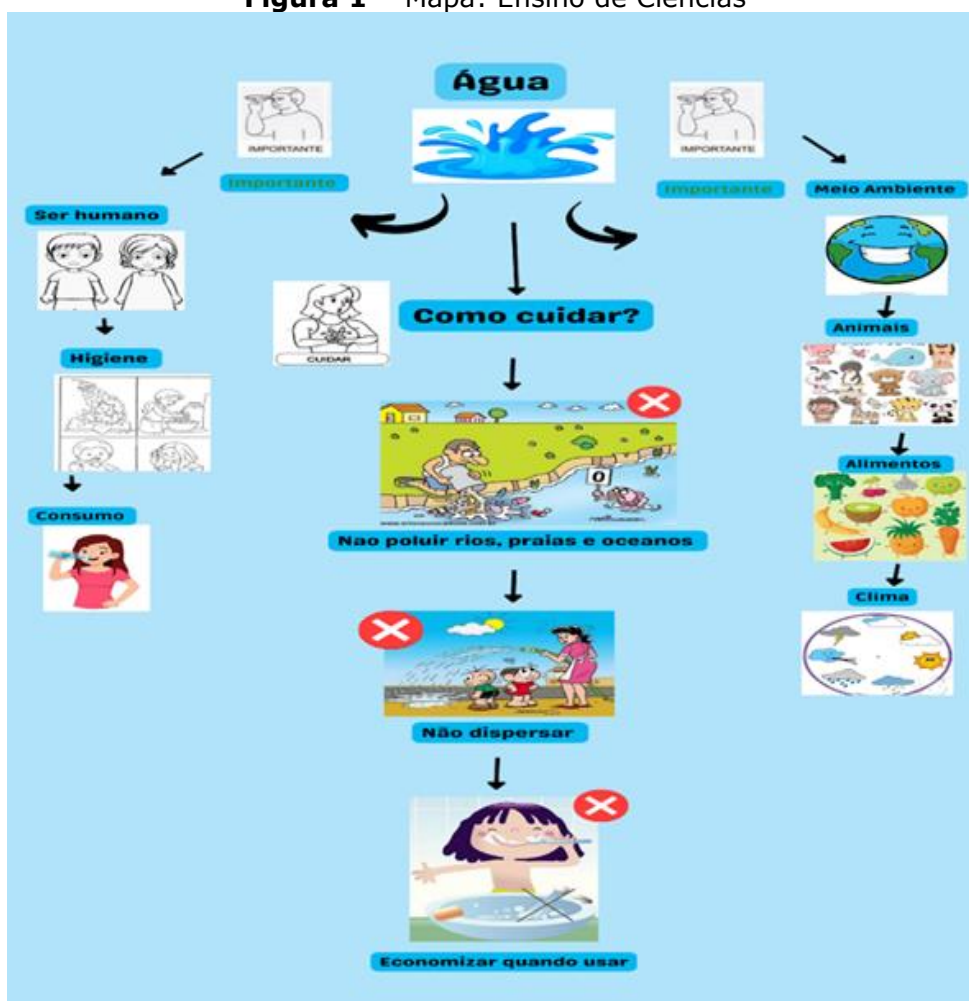
Sabe-se que a maioria das crianças surdas, por volta de 95% (BARBOSA, 2010; QUADROS, 1997), são filhas de pais ouvintes esse fato resulta na ausência de uma língua comum para a comunicação entre essas e seus pais. Optou-se pelo uso de imagens para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, já que não basta apenas apresentar os conteúdos em LIBRAS é preciso explicar os conteúdos utilizando de toda a potencialidade visual dos surdos.

O tema "Água" faz parte de um grande assunto que daria uma semana inteira de Feira Cultural ou Semana do Meio Ambiente, pensando nisso, as escolas sempre organizam cartazes, painéis, vídeos sobre a temática da água. Usando como recursos

imagens que envolvam a temática, o Mapa conceitual apresentado, busca ensinar/explicar, apresentar, incluir o aluno surdo no conhecimento científico.

O Mapa conceitual 1 foi pensado para alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com a abordagem do tema "Preservação do Meio Ambiente". O tema foi escolhido com base no calendário escolar na área dos Anos Iniciais, pensando na acessibilidade a alunos surdos e nas classes bilíngues. Nas escolas, o uso do texto didático se mostra pouco produtivo quando se se pensa nos alunos surdos, além disso, o trabalho de um intérprete de LIBRAS será muito mais efetivo acompanhado informação visual. O material serve de apoio ao professor, pois com ela pode ser aprofundado os objetivos pretendidos. Para o professor dos Anos Iniciais, facilitaria na apresentação do tema, já que nem sempre aquele aluno surdo sabe LIBRAS e está em processo de aprendizagem, e o professor incluiria esse material no plano de aula em sua Metodologia.

Figura 1 – Mapa: Ensino de Ciências



Fonte: Produção e acervo da autora.

Na imagem, foi trazida algumas fotos que representam o dia a dia da criança, fotos que principalmente são situações que elas já viram ou vivenciaram. O mapa tem o intuito de mostrar para que serve a água, porque é importante e como devemos cuidar, assim conscientizando os alunos de que o desperdício e poluição é errado, podendo nos afetar e afetar o meio ambiente.

2 MAPA CONCEITUAL PARA O ENSINO DE CLASSIFICAÇÃO DOS TRIÂNGULOS USANDO REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO

Para planejar e adaptar tarefas matemáticas com o intuito de obter uma melhor aprendizagem, Boaler (2018) considera que existem 6 perguntas que, se feitas e respeitadas na tarefa, aumentam a intensidade da aprendizagem. Uma dessas é se é possível acrescentar um componente visual.

Jo Boaler, uma autora educacional britânica e professora de Educação Matemática na Universidade de Stanford, em suas pesquisas com um grupo de neurociência em Stanford, descobriu a importância da visualização para o cérebro e para a aprendizagem da Matemática.

Nosso cérebro quer pensar visualmente sobre matemática, embora poucos materiais curriculares engajem os alunos no pensamento visual. Alguns livros de matemática apresentam figuras, mas raramente convidam os alunos a fazer sua própria visualização e a desenhar. (BOALER, 2020, p. 10).

A utilização de componentes visuais no processo de ensino-aprendizagem na educação básica é uma prática bastante difundida na contemporaneidade e em particular, na trajetória educacional de alunos surdos visando auxiliar especialmente no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (LEÃO et al., 2017).

Quando o professor procura utilizar imagens, dentro ou fora da sala de aula, com a finalidade de ampliar a possibilidade de ter uma interação do surdo com a realidade, ele cria oportunidades de comunicação que vão além das concedidas pela Língua de Sinais e, também, amplia as possibilidades dele se desenvolver.

Os docentes que possuem alunos surdos acreditam que a matemática é a disciplina que menos apresenta dificuldades para as crianças, com exceção dos problemas, cujas dificuldades óbvias estão na interpretação dos enunciados (NOGUEIRA; MACHADO, 1996).

Em atendimento à especificidade do aluno surdo, que é marcado pela representação visual, encontramos na Geometria um campo fértil para a exploração dos aspectos visuais. Tratando-se da área de Geometria, tem-se que

Estudar Geometria deve ser um ato que transcenda as memorizações, uma vez que esse ramo da Matemática poderá apoiar vários entendimentos e nos levar a compreender os fenômenos do cotidiano. Atividades desenvolvidas em Ensino de Geometria, comprovadamente, já indicaram o quanto é importante a visualização de materiais, porquanto despertam grandes motivações e facilitam a passagem do concreto para as abstrações mentais (CALDEIRA; MOITA, 2013, p. 3).

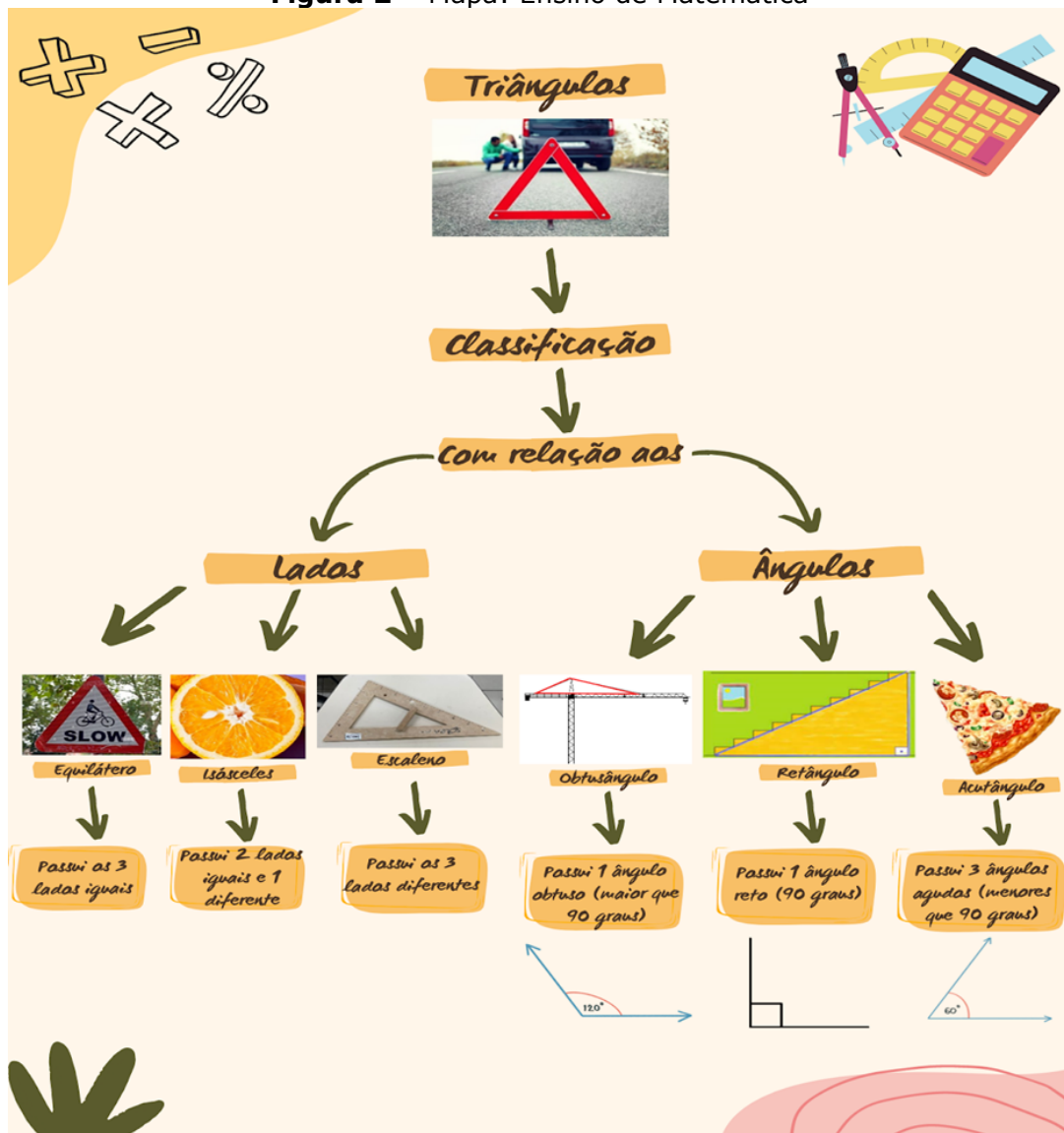
Para Costa et al. (2019), alunos surdos têm uma maior facilidade quando se trata de assuntos ligados à geometria, pois além de usarem uma linguagem de comunicação visual, o conteúdo também é predominantemente visual. Além disso, é bastante comum o ensino de geometria ser associado a questões cotidianas, com associações a formas geométricas do dia a dia. Porém, como garantir que os alunos surdos realmente aprendam tal conteúdo?

Para David Ausubel (1980/2002), a aprendizagem significativa ocorre quando o banco de informações na mente do discente se mostra através da aprendizagem por descoberta e recepção. Logo, o uso de mapas conceituais é proposto como um meio de negociação de significados e como instrumentos para a verificação de indícios do acontecimento da aprendizagem significativa.

O mapa conceitual 2, foi desenvolvido para auxiliar alunos de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais acerca do tema "Triângulos", mais especificamente sobre como podemos classificar um triângulo, que é muito importante para o desenvolvimento do estudo e das propriedades a respeito dessa figura geométrica.

A ideia do mapa é ensinar os alunos sobre cada tipo de triângulo usando imagens, em particular mostrando onde cada tipo de triângulo pode ser encontrado no dia a dia dos alunos, utilizando imagens de objetos reais. Pois, por estarem em contato com imagens do seu dia a dia, os alunos possuirão um conhecimento prévio, já introduzido em sua mente, que fará diferença quando eles forem colocados diante de imagens que precisarão ser lidas. Logo, espera-se que as crianças tenham uma maior facilidade de assimilar o conteúdo proposto.

Figura 2 – Mapa: Ensino de Matemática



Fonte: Produção e acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu propor o uso do Mapa conceitual como instrumento de práticas pedagógicas com alunos surdos como uma estratégia didática e inclusiva a partir da aplicação de diagramas e imagens. Para se ter uma compreensão do auxílio que o Mapa conceitual possa desempenhar como um instrumento da estratégia pedagógica, propôs-se aos acadêmicos participantes a construção de Mapa conceitual de assuntos que fazem parte dos conteúdos das disciplina de Matemática e Ciências, sendo essas as áreas de formação.

Oportunizou-se aos acadêmicos a compreensão de que o uso de imagens correspondente a temática trabalhada, assim como objetos ou situações que façam parte ou não do cotidiano do aluno, proporcionam maior interlocução entre o professor, o aluno e o saber a ser conquistado. Assim, para os acadêmicos, as imagens são simplificadoras no processo de aprendizagem, é um objeto de estudo e de pesquisa que pode produzir conhecimento.

Com isso, a hipótese do trabalho de que o Mapa Conceitual pode ser utilizado para uma abordagem ou apresentação de um conteúdo, facilitando a visão do que se pretende trabalhar. Para os acadêmicos, este instrumento se confirmou como uma forma de estratégia que proporcione ao aluno surdo incluso, meios de alcançar o conhecimento científico em disciplinas do ensino fundamental de séries iniciais ou finais.

Como professor, devemos entender a necessidade dos alunos e assim trabalhar sem excluir e sem criar dificuldades, proporcionar o direito a aprender e a educação. A prática pedagógica é importante, pois estabelece uma dinâmica de sala de aula mais participativa e inclusiva, transformando assim, a intensão de ensinar em prática docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Felipe Venâncio. **Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas:** a influência do uso da língua de sinais do português pelo examinador bilíngue. [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2007.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da Matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BOALER, Jo; MUNSON, Jen; WILLIAMS, Cathy. **Mentalidades matemáticas na sala de aula:** Ensino Fundamental. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

CALDEIRA, Verônica Lima de Almeida; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva. Cordeiro. Geometria para surdos: uma análise apoiada no ciclo da experiência kellyana. Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba: SBEM, 2013.

COSTA, Walber Christiano Lima da; BORGES, Fábio Alexandre; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. Reflexões acerca do ensino de geometria para alunos surdos incluídos em escolas comuns. **Revista BOEM**, v. 7, n. 14, p. 132-152, 2019.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira et al. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista de Educação**, v. 22, n. 1, p. 51-63, 2017.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler com outros olhos. **Relatos**, v. 36, p. 175-195, mai/ago. 2010.

MOREIRA, Marco Antônio (Org.). **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; MACHADO, Edna de Lourdes. O ensino de matemática para deficientes auditivos: uma visão psicopedagógica. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1996.

PILETTI, Claudino (Org.). **Didática especial**. São Paulo: Ática, 1991.

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

Sobre os autores

Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral Stoller

Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense – UFF

Contato: joanastoller@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0481-7758>

Leonard Euler Valente Feitosa

Graduando em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Contato: leonardeulerv@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4639-1153>

Juliana Rodrigues da Rocha

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Contato: lyanarodrigues15@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2680-1311>

Artigo recebido em: 29 de setembro de 2022.

Artigo aceito em: 28 de novembro de 2022.

O SURDO UNILATERAL NA ESCOLA: OBSERVAÇÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

THE ONE-SIDED DEAF IN SCHOOL: OBSERVATIONS, REFLECTIONS AND PERSPECTIVES FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Ricardo Desidério 

RESUMO

A surdez unilateral ainda é uma deficiência invisível e, de certa forma, no contexto escolar, crianças, adolescentes e adultos podem encontrar dificuldades em seu processo de aprendizagem. Porém, frente aos desafios da transformação histórico-cultural da qual a escola faz parte, este artigo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo levar o leitor a refletir a invisibilidade do surdo unilateral não apenas na sua garantia de direitos, mas principalmente no seu fazer existir em diversos espaços, assim como na escola, numa perspectiva que pensa em práticas pedagógicas inclusivas para esse aluno. Contudo, pequenas ações cotidianas na prática docente podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva, entretanto, nota-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre o surdo unilateral, compreendendo, assim, que o ambiente escolar constitui um espaço que necessita de ações pedagógicas efetivas como possibilidade de aproximação das reais necessidades de todo aquele que convive com a surdez unilateral.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez Unilateral. Inclusão. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

RESUMÈ

Single-Sided Deafness is still an invisible disability and, in a way, in the school context, children, adolescents and adults can find difficulties in their learning process. However, faced with the challenges of the historical-cultural transformation of which the school is a part, this bibliographic article aims to lead the reader to reflect on the invisibility of the unilateral deaf not only in their guarantee of rights, but mainly in their doing. exist in different spaces, as well as in the school, in a perspective of thinking about inclusive pedagogical practices for this student. However, small daily actions in teaching practice can contribute to the improvement of the teaching and learning process of students with hearing impairment, but, there is a need to deepen discussions about unilateral deafness, thus understanding that the school environment constitutes a space that needs effective pedagogical actions as a possibility to approach the real needs of everyone who lives with unilateral deafness.

MOTS-CLÉS: Single-Sided Deafness. Inclusion. Inclusive Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão, na década de 1990, amplia as discussões no âmbito educacional e nos leva a refletir sobre um ensino regular não mais de alunas e alunos sem deficiência, mas uma educação para todas e todos. Assim, foi possível pensar, por exemplo, que estudantes com quaisquer necessidades educacionais especializadas não deveria se adaptar à escola, mas, sim, que as escolas devem se adaptar a eles (VITALIANO, 2010).

Hummel; Silva (2017) apontam que o paradigma da inclusão prevê então a inserção de indivíduos com deficiências não somente nos ambientes educacionais, mas na sociedade como um todo, traçando, assim, uma reestruturação de ações e políticas públicas educacionais que garantam os direitos de igualdade da pessoa com necessidades educacionais especializadas nos espaços sociais e educacionais (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2004; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Assim, a Educação Inclusiva vem se instalando nas discussões acadêmicas, procurando insistentemente se fortalecer nas ações cotidianas das escolas, mesmo na atual conjuntura política em que não há ações concretas para tais fins, inclusive quando se trata da deficiência auditiva, que traz como pauta de discussão a educação de surdos. Para Nascimento; Santos (2016), a prática de inclusão

[...] e escolarização de alunos surdos pautada na modalidade de educação bilíngue, bem como o início da construção de uma política linguística e cultural adequada a esses alunos, vem acontecendo no cenário nacional amparada em documentos como a LDBEN – Lei n. 9.394/1996, Resolução CNE/CEB n. 2/2002, Lei de LIBRAS – Lei n. 10.436/2002, Decreto n. 5.626/2005, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECAD e o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja aprovação sem vetos representa um marco para a efetivação da educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues ou classes bilíngues (NASCIMENTO; SANTOS, 2016, p. 193-194).

Para os autores, o Plano Nacional de Educação vem para reforçar o “amparo legal que normatiza e determina as formas de atendimento educacional para as pessoas surdas do nosso país” (NASCIMENTO; SANTOS, 2016, p. 194), mesmo que isso não tenha sido de fato concretizado no atual governo.

Contudo, embora se constitua uma deficiência auditiva, a perda auditiva unilateral não se enquadra na definição técnica que assegura ao surdo unilateral acesso aos seus direitos, tal qual são concedidos às pessoas com deficiência. Apesar de alguns Estados já a considerarem em suas legislações, no Brasil, existe um Projeto de Lei n. 1.361/15, do Deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP), que ainda precisa ser analisado pelas comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Constituição e Justiça e de Cidadania, mas permanece parado desde sua proposição. Afinal, não se trata de uma prioridade na gestão pública.

Assim, nacionalmente, o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, restringe a deficiência auditiva à perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz, não reconhecendo o surdo unilateral (BRASIL, 2004). É certo que se trata de um grande avanço para uma participação efetiva na inclusão de pessoas com deficiência, principalmente se pensarmos no atendimento educacional para as pessoas surdas, mas por que tal indiferença entre a pessoa com deficiência auditiva? Por que a surdez unilateral se dá de forma invisível?

De tal modo, este texto tem por objetivo levar o leitor a refletir sobre a invisibilidade do surdo unilateral não apenas na sua garantia de direitos, mas principalmente no seu fazer existir em diversos espaços, assim como na escola, numa perspectiva de se pensar em práticas pedagógicas inclusivas para essa aluna ou esse aluno, tendo, assim, como abordagem metodológica pesquisas bibliográficas que fundamentam tais reflexões.

1 SURDEZ UNILATERAL

Segundo Mondelli et al. (2010), a perda auditiva unilateral é caracterizada pela diminuição da audição em apenas um dos ouvidos, podendo ainda ser responsável por dificuldades acadêmicas, tais como a alteração de fala e linguagem e dificuldades sociais e emocionais.

Sabe-se que os efeitos da perda auditiva unilateral são menores que os causados pela perda bilateral, porém, além do desconhecimento de que a deficiência também existe, ela pode acarretar diversas dificuldades ao surdo unilateral, principalmente ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem. Uma das situações de grande dificuldade está em ambientes com muito ruído, neles, os

indivíduos têm grande dificuldade de compreender a fala, tendo que, na maioria das vezes, se posicionar em direção a quem está falando, sempre do lado do ouvido bom. Além disso, um fator que é bastante comprometido também é a localização espacial das fontes sonoras. Segundo Mondelli et al. (2010),

a localização é afetada porque indivíduos com perda auditiva unilateral não tem o benefício do tempo interaural: quando um som provem de uma direção, a diferença de tempo interaural e diferenças de fase de sons contínuos nas duas orelhas permite que o indivíduo determine qual a direção que o som está chegando. A localização favorece no indivíduo o sentimento de segurança dentro de seu ambiente para fins de mobilidade e comunicação [...] (MONDELLI et al., 2010, p. 310).

Neste caso, para as pessoas com surdez unilateral, não há esse benefício, o que dificulta localizar o orador, perdendo-se, assim, a mensagem (MONDELLI et al, 2010). Logo, quando se tem estudantes com surdez unilateral é preciso ficar muito atento. Weich et al. (2012) aponta que:

a perda auditiva unilateral adquirida na infância pode resultar em alterações de fala e atraso de linguagem. Estes atrasos são resultado da pobre estimulação auditiva de uma orelha durante o período crítico de maturação auditiva. Assim, a criança com perda auditiva unilateral apresenta dificuldade na localização sonora e para compreender a fala em ambientes ruidosos, mesmo com a melhor orelha na direção do interlocutor. Na idade escolar, outros problemas podem ser observados, como a reprovação ou necessidade de reforço escolar (WEICH et al, 2021, p. 18).

Uma pesquisa realizada pelo *The Sydney Children's Hospitals Network*¹ (2017) aponta que algumas crianças com perda auditiva unilateral podem ter problemas com o processo de alfabetização, principalmente com dificuldades na leitura e escrita. Indicam ainda que muitas crianças precisam receber apoio dos pais e/ou responsáveis, de modo que reforcem o que ela aprendeu na aula, por exemplo. Já no caso das crianças que não recebem essa ajuda, elas podem ter grandes dificuldades de aprendizagens.

Assim, sem dúvidas, um diagnóstico precoce pode ser muito importante, como os programas de triagem auditiva, que promovem uma intervenção efetiva. A Triagem Auditiva Escolar (TAE), por exemplo, que está prevista na Política Nacional

¹ Trata-se de uma rede que tem por objetivo ajudar crianças e jovens a ter uma vida mais saudável, trabalhando em parceria para melhorar a saúde e bem-estar das crianças por meio de cuidados clínicos, pesquisas, educação e defesa.

de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA) (BRASIL, 2004), tem o objetivo de avaliar:

[...] sujeitos na idade escolar e detectar precocemente possíveis comprometimentos auditivos, contribuindo para um encaminhamento adequado e melhor prognóstico para o tratamento dos déficits provocados pela alteração. A detecção precoce da perda auditiva em crianças na fase pré-escolar e escolar, visa prevenir dificuldades de aquisição da fala, do desenvolvimento da linguagem, bem como demais aspectos relacionados à comunicação humana e que interferem na qualidade de vida da população (ALMEIDA et al., 2019, p. 74).

Logo, uma vez diagnosticado é preciso ficar atento em sala de aula e garantir que essa criança e/ou adolescente também usufrua dos seus direitos. Assim como as crianças e/ou adolescentes podem enfrentar grandes dificuldades em seu processo de aprendizagem, nos adultos, o impacto também pode ser bastante prejudicial.

A pesquisa denominada *Hearing Review* (GALLOWAY et al., 2019) aponta que a surdez unilateral em um adulto pode afetar não só a vida cotidiana, mas as atitudes e os relacionamentos das pessoas. Os autores então identificaram que as dificuldades podem ser divididas em três categorias: Impactos funcionais; Impactos psicológicos; e Impactos sociais/comportamentais.

Nos Impactos Funcionais, estão barulho e localização, que também são bastante comuns nas crianças. Neles, os participantes descreveram dificuldade em ouvir no ruído e má localização, não sabendo a origem do som. Um outro aspecto identificado nessa categoria foi a fadiga. Os participantes relataram experimentar fadiga devido ao aumento da carga cognitiva necessária durante atividades como conversas em ruído alto.

Já nos Impactos Psicológicos foram identificados medo e ansiedade. A maioria dos entrevistados apontou que a saúde mental foi afetada por sua perda auditiva. Nessa categoria, também foi possível identificar uma alteração na autoestima e dificuldade em situações sociais. Alguns participantes expressaram ter uma percepção própria ruim, na qual se sentiam um fardo para aqueles ao seu redor ou ansiosos e autoconscientes sobre suas dificuldades de comunicação.

Por fim, nos Impactos Sociais/Comportamentais, a pesquisa apresenta uma redução do engajamento social, em que a maioria dos participantes mencionam ter problemas de comunicação em situações sociais, resultando em sentimentos de desconexão do mundo ao seu redor. Em alguns casos, esses problemas fizeram com que o indivíduo se isolasse, evitando situações sociais. Além disso, os participantes

relataram interagir menos com a família e os amigos próximos devido às suas dificuldades. Nessa categoria, também foi observado que há uma grande perda de informações importantes, em que participantes relatam perder informações importantes durante uma conversa, desde as mais triviais, como piadas, o que os deixam com a sensação de que estão fora do contexto. Como resultado, os participantes, muitas vezes, precisam pedir às pessoas que repitam, gerando frustração para o participante e para quem está perto (GALLOWAY et al., 2019).

Assim, crianças, adolescentes e adultos com surdez unilateral precisam de uma atenção especial em seu cotidiano, principalmente em todo seu processo educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Segundo Albuquerque (2020), o conceito de prática pedagógica inclusiva de modo geral apresenta-se de forma diversificada e abrangente, referindo-se a inúmeros aspectos e tendências. Para a autora:

[...] os trabalhos voltados para a prática pedagógica inclusiva, ou seja, para o fazer pedagógico, discutem a escolarização dos alunos com deficiência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No âmbito da Educação Especial, a prática pedagógica inclusiva manifesta-se, de forma mais acentuada, a partir da Declaração de Salamanca (1994), ocasião em que são estabelecidos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (ALBUQUERQUE, 2020, p. 2-3).

Assim, segundo Albuquerque (2020), os estudos sobre prática pedagógica inclusiva, voltados para estudantes com deficiência, “estão centrados nas ações e nas relações entre os sujeitos, no cotidiano escolar e discutem a dinâmica do processo de escolarização na perspectiva da inclusão” (2020, p. 3). Afinal, tal participação possibilita vivenciar experiências que dialoguem com a relação entre teoria e prática. Dewey (2011), alertando-nos para a importância da experiência, aponta para que o educador se atente à individualidade dos educandos e critica a concepção da educação tradicional que pouco os prepara para as experiências no mundo real.

Neste sentido, o conceito de experiência, para Dewey (2011), representa a própria vivência do educando e seus reflexos no processo de aprendizagem. O pensamento deweyano aponta que, por mais óbvio que possa parecer ao educador,

cada criança é um ser único e em constante construção por meio de seu contexto social, cultura e valores morais. Essa construção é então nutrida na contínua articulação entre teoria e prática ou, em outros termos, entre experiência e educação, o que possibilitará pensar em ações programáticas e metodologias, atendendo às especificidades de cada estudante.

Logo, uma prática pedagógica inclusiva deve ser constituída em decisões e fazeres que, segundo Albuquerque (2020, p. 4), possibilitam “o desenvolvimento da diversidade individual e coletiva e, assim, viabilizam o processo de aprendizagem”. A autora ainda nos alerta que “tal prática pedagógica é indissolúvel das relações interativas e afetivas, que estão presentes nas intervenções didáticas, nas atividades decorrentes do currículo e nos seus demais componentes” (2020, p. 5), possibilitando, assim, o fortalecimento na interação do atendimento educacional especializado e o ensino comum.

2.1 O SURDO UNILATERAL NA ESCOLA – ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS

Técnicas e estratégias planejadas são ações que vão além da interação e comunicação em sala de aula, devendo-se, assim, planejar uma aula com intencionalidade (ZANATA, 2004).

Embora isso seja um fato, as estratégias para serem utilizadas com estudantes surdos unilaterais são muito escassas, não havendo publicações específicas encontradas na literatura. Contudo, o primeiro passo é identificar que há uma aluna ou um aluno com perda auditiva unilateral.

O que o professor pode notar na escola?

- * Crianças que têm perda auditiva unilateral podem parecer ignorar o professor quando há ruído de fundo.
- * Essas crianças às vezes podem parecer incapazes de se concentrar e podem copiar o que outra criança está fazendo (em vez de dizer que não ouviram).
- * Instruções importantes podem ser perdidas, especialmente se a lição de casa for dada quando a turma estiver guardando suas coisas e houver barulho na sala.
- * Crianças surdas unilaterais podem ter dificuldade em ouvir sons suaves na sala de aula, como 's' e 'f'. Isso pode fazer com que eles tenham problemas para dividir palavras em sons (fônicos) para leitura e ortografia.
- * Às vezes, essas crianças têm problemas em matemática, pois se perdem em algum passo importante do raciocínio.

* Eles acham difícil entender e conversar com outras crianças quando há muito barulho (THE SYDNEY CHILDREN'S HOSPITALS NETWORK, 2017)².

Assim, embora tais observações sejam mais evidentes nas crianças, em adolescentes e adultos, também é possível observar sua dificuldade de localização do som, isolamento dentro e fora da sala de aula, entre outras. Devendo, assim, ao professor

[...] criar condições favoráveis ao ingresso e, principalmente, à permanência desse aluno na escola. Essa permanência deve ser considerada não apenas em termos físicos e de socialização, mas deve ter o caráter real da função social da escola no que diz respeito ao desenvolvimento do educando. Esse pressuposto, por sua vez, compreende a idéia de que a equipe escolar e, especificamente o professor, deva centrar seus esforços de modo que a presença desse aluno na escola seja cercada de ganhos acadêmicos e, não só sociais, os quais só ocorrerão mediante uma prática pedagógica efetiva (ZANATA, 2004, p. 55).

Neste caso, é preciso se atentar a diversas possibilidades, sendo primordial o uso de materiais e estratégias visuais, recursos que os professores não podem lançar mão. Contudo, é certo que, muitas vezes, tais recursos podem não fazer parte do cotidiano da escola por necessitarem de ferramentas específicas para seu desenvolvimento, mas o que trago nesse texto são alternativas simples que são parte do contexto escolar, como, por exemplo, as estratégias visuais que, por mais simples que possam parecer, como escrever no quadro ou na lousa e utilizar imagens diversas, são bastante úteis nesse sentido.

Segundo a comunidade *HearMeSpeak*³, cujo objetivo é construir uma comunidade de pais de crianças com deficiência auditiva, outros procedimentos podem ajudar no contexto escolar, tais como minimizar ruídos em sala de aula; disponibilizar assentos próximos ao professor; formar dupla com um colega para que estabeleçam parcerias nas atividades; inserir legendas em vídeos; falar e olhar sempre para a criança, possibilitando a leitura labial; e comunicar-se sempre com os pais, por exemplo, conforme quadro apresentado a seguir:

² Tradução do autor.

³ Disponível em <https://hearmespeaksite.wordpress.com>. Acesso em 10 out. 2022.

Quadro 1 – Estratégias Educacionais

Procedimento	Descrição
Minimizar ruídos em sala de aula	Uma sala de aula pode ser um local de muito barulho. Crianças com qualquer grau de perda auditiva podem ter dificuldade para ouvir as informações importantes quando estão rodeadas por ruídos, pois eles mascaram as coisas importantes que são ditas e precisam ser ouvidas. Mantenha o barulho na sala o menor possível.
Disponibilizar assentos próximos ao professor	Coloque a aluno/o aluno em um assento que possibilite que os dois ouvidos estejam de frente para a fonte do som desejada e longe de sons como os de janelas, parquinho, ar condicionado e outras crianças conversando. Um assento na primeira ou segunda fileira e no centro é preferível. Isso melhorará a oportunidade do aluno de ouvir e observar gestos corporais naturais (comunicação não verbal).
Formar dupla com um colega	Ter um colega de classe que possa ser um apoio amigável ajuda a garantir que a criança que tem perda auditiva esteja envolvida em todas as atividades.
Inserir legendas em vídeos	Mesmo que os vídeos sejam apresentados na língua de origem, as legendas podem auxiliar as crianças com dificuldade de compreensão auditiva.
Atenção focal	Sempre que se dirigir a criança, procure estar olhando para ela, isso poderá ajuda-la a ouvir, facilitando a leitura labial. Além disso, tenha certeza de que você tem a atenção da aluna/do aluno. Diga o nome dele/dela e/ou peça a atenção da classe inteira quando for dizer algo importante.
Pistas visuais e escritas	Que as atividades, avaliações, recados e tantos outros anúncios sejam escritos no quadro ou em um mural específico, assim como em uma agenda semanal que pode ir para casa todas as semanas.
Capacidade auditiva	Crianças com perda auditiva, muitas vezes, têm dificuldade para compreender as falas/novos vocabulários. Assim, professoras e professores devem garantir que a criança com perda auditiva seja incluída nas conversas e verificar se ela ouviu, pois assim, ao invés de repetir, pergunte à criança o que ela ouviu.
Comunicação com os pais e/ou responsáveis	É importante se reunir com os pais e conversar a respeito do dia a dia e dos hábitos da filha/do filho para potencializar os métodos utilizados pela professora/pelo professor, facilitando o ensino, a aprendizagem e o

	desenvolvimento de modo geral. Muitas vezes, outros profissionais já estão envolvidos, como fonoaudiólogos e psicólogos, e é necessário haver essa troca de informações entre família e escola.
--	---

Fonte: HearMeSpeak (2016)

Assim, para que isso ocorra,

[...] é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho com o propósito de instrumentaliza-lo, promovendo um equilíbrio entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, estará fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classe e, conseqüentemente, favorecendo o processo ensino-aprendizagem (ZANATA, 2004, p. 61).

Isso possibilitará que a professora/o professor tenha como propósito não a centralização na limitação, mas sempre no potencial de cada estudante (ZANATA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a surdez unilateral ainda tenha sido pouco explorada no campo acadêmico, as adversidades existem, principalmente quando pensamos na aluna/no aluno surdo unilateral que está na escola e que apresenta dificuldades em identificar a localidade do som, de entender quando várias pessoas estão falando ao mesmo tempo, rápidas demais ou, por vezes, muito baixo. Afinal, nem sempre pedir para repetir é uma prática comum entre os surdos unilaterais e fingir estar entendendo pode ser uma saída, pois sempre há uma preocupação do preconceito que isso possa gerar.

Neste sentido, o papel da professora/do professor é fundamental, pois ele poderá criar estratégias metodológicas que contribuirão no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos unilaterais. Assim, por mais simples que possam parecer, procurar diminuir os barulhos, disponibilizar assentos próximos ao professor, formar dupla com um colega, de modo que possam estabelecer parcerias nas atividades, inserir legendas em vídeos, entre tantas outras, são, sim, estratégias planejadas e que podem ser efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

Logo, tais ações numa perspectiva inclusiva não só contribuirão na comunicação entre a escola e o aluno, mas também garantem uma educação para todas e todos. Contudo, fica evidente a necessidade de se aprofundar as discussões

sobre surdez unilateral, uma vez que a deficiência ainda é desconhecida por muitos, além de não haver uma compreensão de que, para a pessoa que tem um ouvido bom e um ouvido comprometido, ela pode, sim, apresentar dificuldades de aprendizagem ao longo de sua trajetória acadêmica. Assim, fica evidente que o ambiente escolar constitui um espaço que as ações pedagógicas, por mais simples que sejam, podem possibilitar uma aproximação das reais necessidades de todas e todos que convivem com a deficiência auditiva unilateral.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva / VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3 n. 3, 2020,. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34319>. Acesso em: 11 out. 2022.

ALMEIDA, E. R. F. de; ROSA, M. R. D. da; FIGUEIREDO, L. C.; CASTRO, R. D. de; CRUZ, E. C. F. de R.; TRIGUEIRO, J. V. S.; LUCKWÜ-LUCENA, B. T. Triagem auditiva escolar no Brasil: uma análise espacial. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rbcs/article/view/48464>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS no. 2.073, de 28 de setembro de 2004. **Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: volume 3: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

GALLOWAY, James; ZHANG, Vicky; MARNANE, Vivienne; HOU, Sanna; STEWART, Greg; BARDY, Fabrice. The Impact of Unilateral Hearing Loss on Adult Life. *The Hearing Review*, 2019. Disponível em: <https://hearingreview.com/inside-hearing/research/impact-unilateral-hearing-loss-adult-life>. Acesso em: 10 out. 2022.

HUMMEL, Eromi Izabel; SILVA, Ricardo Desidério da. Educação Inclusiva: complexidades na formação docente. **REVELLI**, v. 9 n. 2, p. 240-254, jun. 2017.

MONDELLI, Maria Fernanda Capoani Garcia et al. Perda auditiva unilateral: benefício da localização auditiva após adaptação de aparelho de amplificação sonora individual. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia** [online]., v. 14, n. 3, p. 309-315, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1809-48722010000300007>. Acesso em: 10 out. 2022.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhana Silva do; SANTOS, Reinaldo do. Aspectos Teóricos e Conceituais da Educação de Surdos: conhecimentos para re/pensar a Prática. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p. 191-209.

STAINBACK, William; STAINBACK, Suzan. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

THE SYDNEY CHILDREN'S HOSPITALS NETWORK. Ears – Unilateral (single sided) hearing loss: The school child, 2017. **Schn Health NSW**. Disponível em: <https://www.schn.health.nsw.gov.au/fact-sheets/ears-unilateral-single-sided-hearing-loss-the-school-child>. Acesso em: 11 out. 2022.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

WEICH, Tainara Milbradt; TOCHETTO, Tania Maria; DE FRANCESCHI, Cacineli Marion de; RITZEL, Rodrigo Agne. Ocorrência de perda auditiva unilateral em crianças submetidas à triagem auditiva neonatal. **Saúde** (Santa Maria), [S. l.], v. 38, n. 2, p. 17-24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/view/4284>. Acesso em: 10 out. 2022.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

Sobre o autor

Ricardo Desidério

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Contato: ricardo.desiderio@unespar.edu.br

Orcid: 0000-0003-2779-2696

Artigo recebido em: 11 de outubro de 2022.

Artigo aceito em: 23 de novembro de 2022.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DEMARCADORA DE FENÔMENO SOCIAL

LA LANGUE DES SIGNES BRÉSILIENNE COMME DÉMARCEUR D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL

Ronaldo Manasses Rodrigues Campos 

RESUMO

Este trabalho constitui em excerto da Tese de Doutorado intitulada *Ecos do silêncio: culturas e trajetórias de surdos de Macapá*. Assim, esse texto versa sobre a LIBRAS como uma possibilidade de inserção do surdo na sociedade. A análise lança mão da metodologia de construção de trajetórias (KOFES, 2011) e, assim, reflete sobre as trajetórias de vida de surdos a partir de entrevistas e visitas às igrejas das cidades de Macapá e Santana, no Amapá. Para tanto, usa-se como referenciais teóricos Bourdieu (2002) e Kofes (2011). Conclui-se que mesmo a LIBRAS sendo reconhecida por força de Lei como a língua de expressão da comunidade surda brasileira, há ocorrência de processos de estigmatização ainda marcantes e excludentes.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Sociologia. Fenômeno social. Trajetórias. Surdos.

RESUMÉ

Ce travail constitue un extrait de la thèse de doctorat intitulée *Échos du silence: cultures et trajectoires des sourds à Macapá*. Ainsi, ce texte traite de LIBRAS comme possibilité d'insertion des sourds dans la société. L'analyse utilise la méthodologie de construction de trajectoires (KOFES, 2011) et réfléchit ainsi sur les trajectoires de vie des personnes sourdes à partir d'entretiens et de visites d'églises dans les villes de Macapá et Santana, à Amapá. Pour cela, Bourdieu (2002) et Kofes (2011) sont utilisés comme références théoriques. Il est conclu que même LIBRAS étant reconnu par la loi comme la langue d'expression de la communauté sourde brésilienne, il existe encore des processus de stigmatisation marqués et excluants.

MOTS-CLÉS: LIBRAS. Sociologie. Phénomène social. Trajectoires. Sourds.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua de modalidade visoespacial, diferente da Língua Portuguesa, que é oral-auditiva. A LIBRAS, como é hoje reconhecida por força da Lei n. 10.436/2002, o que para a comunidade surda brasileira foi uma grande conquista.

No Amapá, a Língua de Sinais, tanto quanto em outros Estados, ainda é extremamente estigmatizada e desconhecida pela grande maioria da população¹. E ainda é natural as pessoas ao serem interpeladas sobre a LIBRAS responderem que nunca ouviram falar sobre ou pensarem ser gestos, mímica. O que é um grande equívoco, pois a Língua de Sinais tem todas as características de uma língua humana natural. Não é porque o canal que o surdo usa para se comunicar é diferente que este anula ou desqualifica sua língua (GESSER, 2009).

Ainda relatando a experiência de Gesser (2009), quando esta foi questionada se a língua de sinais é mímica, diz que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, pois está além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a Língua de Sinais. Está associada a essa pergunta à imagem social que muitos ouvintes têm sobre os surdos. Qual seja: uma visão deturpada acerca da anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles.

A situação que se coloca neste contexto é a do apagamento social, uma vez que a surdez deixou de ser, ao longo dos anos, uma condição impeditiva de socialização entre surdos e não surdos. E passou a ser um fenômeno social à medida que os surdos passaram a se organizar e lutar por espaço e reconhecimento social. Desde a fundação do Instituto Imperial de Meninos Surdos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, por D. Pedro II, em 1854, muita coisa mudou. Os surdos foram além dos muros de escolas especiais, organizaram-se politicamente e, a partir dessa organização política, surgiram as associações e confederações de surdos dando mais notoriedade e visibilidade à comunidade surda brasileira.

Um exemplo bem evidente desta organização é a Federação Nacional de Surdos (FENEIS) criada em 1987, naquele momento por ouvintes, com o intuito de defender os interesses e os direitos das pessoas surdas. Ela está ligada a *World*

¹ Para saber mais a este respeito ver em CAMPOS, Ronaldo Manasses Rodrigues. A apropriação da legislação de LIBRAS em escolas públicas de Macapá: entre a letra da lei e as práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas). Disponível em: <http://www.unifap.br/public/biblioteca/index>. Acesso em: 30 set. 2022.

Federation of the Deaf (WFD)² que é uma Federação Mundial de Surdos. Esta hoje representa e apoia os interesses de mais de 70 milhões de surdos no mundo em 127 países. Tem como preceitos principais a defesa do uso das línguas de sinais pelas comunidades surdas em seus países, uma vez que, em sua maioria vivem em famílias de ouvintes que desconhecem sua peculiaridade linguística e, ainda mais, não demonstram interesse em aprender a língua de sinais e assim interagir, conviver melhor com os surdos.

Atualmente, já se pode comprovar, por meio de pesquisas científicas, como exemplo as de Goldfeld (2002), que mostram o quanto a convivência de surdos é difícil e seu desenvolvimento prejudicado quando nascem em lares de pessoas não surdas. Há um grande mito em torno da comunicação dessas pessoas, seus familiares (ouvintes) costumadamente acreditam que por serem surdos, basta que aprendam as técnicas de leitura labial ou que, devam aprender a verbalizar como os demais, pois só assim serão capazes de conviver no meio social³.

Entretanto, mesmo que um surdo tenha o domínio da leitura labial convivendo em meio a interações somente por meio de emissão de fonemas (oralidade), ainda assim mais de 50% (cinquenta por cento) das informações veiculadas pelos indivíduos a sua volta terão sido perdidas (GOLDFELD, 2002). Como consequência disso, poderá haver um atraso em seu desenvolvimento, pois uma vez longe do contato com uma língua de sinais que é estruturada, o surdo não terá condições de dialogar ou refletir sobre questões abstratas e sim tão somente por situações imediatas, já que usará um sistema de comunicação sem estrutura organizada para isso.

Nesse sentido, o mito está em acreditar que a Língua de Sinais não é língua. E para isto usaremos o conceito de língua nos termos de Bakhtin (2012). Para Bakhtin a língua é baseada no contexto comunicativo, ou seja, das relações sociais. O que faz com que o indivíduo atinja a enunciação, logo a consciência sobre aquilo que está sendo tratado no momento da comunicação. E mais ainda, para Bakhtin (2012), por

² Ao se traduzir a palavra DEAF – encontra-se o termo surdo. O que chama atenção é o uso desse vocábulo pela comunidade surda brasileira e amapaense. Em sua maioria os surdos criam páginas nas redes sociais usando o termo deaf associado ao seu nome de batismo como se fosse não só uma identificação, mas também uma demarcação social, uma diferenciação necessária para fortalecer seu grupo social frente aos demais.

³ Técnica em que o indivíduo aprende a ler, e decodificar os sons por meio dos movimentos dos lábios do emissor da mensagem (GOLDFELD, 2002).

ser social, a língua é um retrato social, ou seja, determina, exclui e classifica de acordo com a dinâmica de seus signos, e se assim o é, a língua é ideológica, e ideologia nada mais é que o reflexo das estruturas sociais.

Sendo assim, a LIBRAS possui uma estrutura tamanha, complexa com a qual é possível comunicar-se e dialogar sobre quaisquer assuntos, desde uma explicação de uma receita de bolo ou mesmo a conjuntura política do Brasil.

Outra questão se faz importante mencionar: a peculiaridade linguística do surdo. Este tem sua língua própria e conseqüentemente aponta uma cultura, mas que discorrerei com mais profundidade mais à frente, a fim de clarificar o que seria a chamada cultura surda, que é desconhecida pela grande maioria da sociedade ouvinte. Justamente porque vivem numa sociedade de ouvintes em que a cultura, considerada e legitimada como tal, é aquela que envolve o homem em sua teia, mencionada por Geertz (2012).

Certeau (2012), por sua vez, menciona que os grupos minoritários lutam para se firmar, no que chama de "autonomia cultural". Em virtude exatamente de se pautar somente pela negação, ou seja, "não sou branco diz o negro", "não sou chileno, diz o brasileiro", "não sou ouvinte, diz o surdo". E o equívoco nestas afirmações está em acreditar que essa é uma ideologia política, já que os surdos são não somente um grupo minoritário, mas um fenômeno social que requer também uma reformulação cultural e política (CERTEAU, 2012).

Se os surdos continuarem neste equívoco achando que só é necessária uma reformulação cultural serão, como afirma Certeau (2012) fatalmente recuperados, exatamente porque, nas reflexões deste autor, a manifestação cultural é apenas uma parte, a primeira cortina de uma unidade social que ainda não encontrou o que ele chama de consistência político-cultural. O que significa que a comunidade surda não pode ficar afirmando que sua marca diferencial dos ouvintes está em sua cultura.

É preciso um engajamento político dos surdos para então se firmarem nesta sociedade. Certeau (2012 p. 146) sugere que um grupo, ao se afirmar como processo cultural, não pode permanecer somente nesta vertente, nesta discussão, pois ao fazê-la será uma diminuição e até uma discussão ínfima, como se o grupo de surdos ficasse num "teatro", transformando, assim a vida num verdadeiro espetáculo, perdendo grandes oportunidades de se firmarem como grupo socialmente reconhecido dentre os demais presentes na sociedade.

Seguindo esta análise, outra questão se faz importante mencionar acerca da Língua de Sinais. A de ser, segundo Oliveira (2000), uma língua periférica. Em seu texto, intitulado *O trabalho do Antropólogo*, Cardoso de Oliveira (2000) constrói uma brilhante discussão acerca da antropologia ocidental hegemonicamente aceita e antropologia marginal, desconhecida, exótica. Bem como fala sobre as culturas ocidentais e as exóticas, as periféricas. E é neste sentido que chamo a atenção para a LIBRAS ser considerada então uma língua exótica, desconhecida, periférica.

O mote desta análise está em refletir sobre as consequências da LIBRAS ter tal *status* social. Uma vez sendo considerada periférica (marginalizada), sofrerá com o preconceito e grande dificuldade em transpor a barreira que ora será imposta pela língua oral hegemônica, a Língua Portuguesa, o reflexo se reverbera nas ações cotidianas dos sujeitos quando não se permitem sequer conhecer a LIBRAS e, por conseguinte seus usuários naturais, os surdos.

Promover então uma discussão sobre a Língua de Sinais se faz necessário em virtude de ser considerada a língua de expressão da comunidade surda brasileira. Isso naturalmente leva a outra discussão, a de uma dicotomia de culturas, a saber: a cultura ouvinte e a cultura surda, já que uma língua não está dissociada de uma cultura. Importante dizer que há autores que tratam dessa questão em outros países, não somente no Brasil e mais, não é uma discussão recente, já há algum tempo ela vem sendo debatida. Conforme Monaghan (2002, p. 17):

Os aspectos formais da cultura surda brasileira são ainda mais jovens. Como Berenz (capítulo 9) descreve, embora a primeira escola para surdos tenha sido fundada em 1857, a primeira organização de surdos nacional gerida por pessoas surdas só foi estabelecida em 1987. Dois delegados surdos para uma conferência nacional sobre deficiência, Ana Regina de Souza e Campelo e João Carlos Carreira Alves, receberam um mandato para iniciar uma organização nacional. Este grupo, Federação Nacional para a Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), guiou a luta para o reconhecimento da língua de sinais no Brasil, incluindo uma marcha com bastante movimento, em setembro de 1994, que exigia que a linguagem de sinais fosse reconhecida e ensinada nas escolas para surdos. Com a ascensão da FENEIS e a introdução de aulas de língua gestual na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem havido uma grande mudança no que é esperado das pessoas surdas brasileiras. Anteriormente, as pessoas foram julgadas por suas habilidades em língua portuguesa enquanto agora elas são julgadas pela sua capacidade em Língua de Sinais Brasileira (tradução minha).

Seguindo essa análise, alguns autores brasileiros tecem uma salutar reflexão acerca da cultura surda. Strobel (2013) nos sugere que a cultura surda é o jeito pelo qual o surdo transforma e vê o mundo, com suas marcas indeléveis, e assim se torna uma forma de contribuição na construção das identidades dos surdos, sejam elas

individuais e/ou sociais, como sujeitos que acessam o mundo por outro canal, por outra via de interação social, fio condutor desta tese.

Como bem sinalizou a autora acima, existe um movimento cultural de surdos que se difere da cultura da grande maioria da sociedade, uma vez que está diretamente relacionado às crenças, hábitos e o jeito próprio dos surdos acessarem o mundo que os cerca e que, por assim ser, experimentam-no de outra maneira, por meio da experiência visual e não auditiva como os demais sujeitos sociais. Sá (2012) nos sugere que o que constitui uma sociedade são seus fenômenos culturais heterogêneos, ou seja, é preciso então reconhecer que mesmo vivendo no Brasil há uma diversidade de culturas que se entrelaçam e convivem num mesmo espaço.

É importante dizer que esse não é um movimento exclusivo das comunidades surdas brasileiras. Em todo mundo essas comunidades se interpelam e se relacionam a partir da experiência visual, construindo fortes laços de amizade e de convivência.

Há, por outro lado, a questão da dicotomia surdos x ouvintes. Um abismo se faz entre estes dois grupos de sujeitos vivendo numa mesma sociedade. É necessário, portanto, refletir sobre isso, afinal, o que se quer não é um fortalecimento desse abismo, e sim a sua diminuição.

Tal questão ainda fica, em certa medida, mais acirrada quando estes grupos entram em contato diário. Os surdos tentam a todo custo entender, se adequar ao mundo dos ouvintes e estes, por sua vez, não têm feito tanto esforço para estabelecer comunicação. A grande maioria ainda se justifica dizendo que desconhece a língua e a forma do surdo experimentar o mundo, que aumenta a disputa por espaço e conseqüentemente reforça a discriminação e apagamento social. Bergamo; Santana (2005) afirmam que a exclusão social, educacional e profissional dos surdos ainda está diretamente ligada à questão da linguagem oral, uma vez que surdos, em sua maioria, não se utilizam deste mecanismo para a comunicação. Vivem então uma discriminação muito forte que chega a ser restritiva, determinando os espaços em que o surdo transita.

Assim, é importante se fazer a seguinte discussão: a chamada cultura surda, tida por alguns teóricos como os costumes, o uso e conhecimento da Língua de Sinais não se encerra tão somente nisso. Se assim fosse, seria colaborar para uma visão muito reducionista do que seja cultura e ainda colaborar para estereótipos do tipo: por ser surdo há uma determinância no sentido das escolhas para a vida dessas pessoas. Como por exemplo, por ser surdo, só estudará num Curso de

Letras/LIBRAS, só poderá usar os aparatos constituídos para o grupo de surdos e isso não deve ser desta forma, o surdo pode e deve fazer suas escolhas a partir de suas construções e interações sociais e não a partir desse determinismo imposto por suas famílias e profissionais que os cercam, podem e devem escolher que carreira seguir e como fazer sem serem prisioneiros de uma regra socialmente estabelecida tanto por ouvintes quanto por outros surdos.

Quando o ser surdo é impelido a entender que deve exclusivamente frequentar as associações de surdos e as instituições “preparadas” para recebê-los e não se envolver com ouvintes, em lugares frequentados por ouvintes, tais “regras” reforçam ainda mais o abismo que existe entre os dois grupos deixando de ser um distanciamento/impedimento comunicacional para ser um abismo social.

1 A CULTURA E OS ARTEFATOS CULTURAIS SURDOS

Já foi mencionado, neste trabalho, a questão cultural, uma vez que se fala de um grupo que luta por reconhecimento social. Entretanto, continuarei a usar as bases na produção de Michel de Certeau para referendar de forma um pouco mais aprofundada esta questão e assim tentar fazer um paralelo com a chamada cultura surda, requerida pela comunidade surda, como fator delimitador de diferença dos demais sujeitos sociais.

Inicialmente, Certeau (2012), em sua obra, *A cultura no plural*, já faz uma grande reflexão acerca do que seja cultura. Para ele é muito mais que costumes, ações, práticas sociais, que durante muito tempo eu mesmo cria ser. A cultura só tem o sentido pleno quando as ações, as práticas sociais têm algum sentido, significado, para quem as executa. Sendo assim é necessária, então, uma apropriação dessas ações pelo sujeito. Pensando nessa perspectiva, lembro-me da manifestação do Marabaixo, dança tipicamente amapaense, trazida pelos negros escravizados que fundaram a então Vila de São José de Macapá, mas que é muito desconhecida pela grande massa dos amapaenses. Inclusive há, no Estado, movimentos com o propósito de difundir a cultura do Marabaixo. Ocorre que, em muitos bairros e em outros locais como escolas da capital, as pessoas afirmam não reconhecer marabaixo como sua cultura e, por isso, muitas vezes são hostilizadas por aqueles que o têm como representatividade cultural do Amapá. Evidentemente que nessa negação há um preconceito muito grande, até certa medida, histórico, com as

populações negras e quilombolas do Amapá. Entretanto, é preciso analisar mais profundamente a questão.

Corroborando ainda mais a discussão de cultura, de forma mais geral, é importante inserir, antes de seguir com as análises, uma digressão a respeito do tema usando outros autores. Como bem já foi dito neste trabalho, Sá (2012) discorre dizendo que os estudos culturais ensejam-se, centralizam-se a partir da análise de cultura como experiência da vida social de um grupo.

Partindo desta premissa, tentarei discorrer sobre o que seja cultura de forma bem pragmática, em virtude de entender ser uma questão central nesta busca por construção de trajetórias dos surdos em Macapá. Para tanto, bebi nos escritos de Silva (2000), ao dizer que cultura é um jogo de poder, é inclusive a forma como a sociedade define o mundo, é também o campo onde se define a forma como as pessoas e os grupos sociais devem ser, incluindo aqui os grupos minoritários. A este respeito, Certeau (2012) lembra que os registros pelos quais um movimento minoritário, como é o dos surdos no Brasil, pode tomar corpo são o cultural e o político.

Ocorre que é preciso cuidado ao fazer isso, sob pena deste grupo diminuir-se a um ou outro, ou seja, não conseguir extrapolar a barreira do cultural ou do político e mais ainda: se é a partir de vestígios culturais e políticos que grupos minoritários começam a tomar corpo socialmente é importante atentar para a questão de que muitos desses grupos iniciam essa busca por afirmação a partir de uma negativa; o negro, o índio, o homossexual, ao negarem a oposição de uma maioria social.

Certeau (2012) diz que este deve ser o ponto de partida, mas que esses grupos minoritários não podem incorrer no equívoco de permanecer sempre nessa negativa. Em virtude de não terem força política, tais grupos permanecem sem a possibilidade de se manifestarem de forma mais autônoma, sendo assim, certamente cairão na ideologia, no discurso, sem nenhuma efetividade para o que buscam.

Ao participar do I Encontro Nacional de Surdos e Surdas em Goiânia-GO em 2015, presenciei, em três dias de eventos, situações semelhantes às exemplificadas por Certeau (2012) ao referir-se à cultura de grupos minoritários. A estrutura do encontro se deu pela preocupação em organizar a programação com surdos do Brasil e do Exterior. Havia somente surdos entre os palestrantes, surdos como intérpretes e surdos como ministrantes nas oficinas. O encontro foi organizado pela Associação de Surdos de Goiânia, em parceria com outras associações de surdos nacionais e

internacionais. Entretanto, não é somente este fato que quero enfatizar, pois este seria um movimento natural, esperado de qualquer grupo minoritário buscando sua afirmação política. Mas também chamo atenção para as interações entre surdos e ouvintes que participavam do encontro.

As palestras eram todas feitas em Língua de Sinais, claro, com a preocupação em disponibilizar o serviço de interpretação para quem desconhecia a LIBRAS, mas, nas interações informais, nas relações rosto a rosto, a lá Goffman (2012), é que pude perceber, em vários momentos, o descontentamento de alguns surdos com a presença de ouvintes, quando perguntavam se a pessoa era ouvinte e esta respondia afirmativamente, o surdo ou a surda se afastava imediatamente, fazendo uma expressão de descontentamento.

Em dado dia, na hora do almoço, fui em companhia de outros dois professores ouvintes para um restaurante próximo ao local onde ocorria o evento. Ao chegarmos lá, vimos várias pessoas que também estavam participando do encontro, inclusive surdos e um deles sinalizou a mim, perguntando se eu era intérprete, disse que sim, então me pediu para que traduzisse à garçonete o que ele queria para almoçar e beber, já que a mesma não sabia LIBRAS, e no momento tentava explicar a este que o restaurante tinha uma promoção: se o cliente consumisse o almoço por peso, e não por prato feito ganharia como cortesia um copo de suco. Então, assim fiz, traduzi para o rapaz o que a garçonete falava, ele compreendeu, agradeceu e se retirou de perto de mim e dos outros dois professores, como se nunca tivéssemos nos encontrado ou nos conhecêssemos, mesmo participando de um encontro em que já havíamos passado dois dias inteiros no mesmo local, vez ou outra nos encontrando e sinalizando ou ainda participando de grupos menores nas oficinas.

O que parece, então, é que o grupo de surdos que ali estava, em alguns momentos, demonstrava estar ainda no princípio de sua afirmação política como grupo minoritário, ou seja, negando o ser ouvinte e mais ainda, negando a este a possibilidade de aproximação e, por conseguinte, de interação e diminuição da dicotomia que os separa.

Outra questão salientada por Certeau (2012) ao dizer que cultura é a questão da interlocução, ou seja, quem fala e para quem fala? Neste sentido, direciono as bases de estudo de Certeau (2012) para os surdos, já que são um grupo que historicamente tem sido alijado de qualquer processo social, ou para não ser tão absolutizante, tem sido quase na totalidade alijados dos processos sociais. Como bem

já foi dito por Strobel (2009), autora surda, há uma história cultural que narra a história dos surdos a partir de protagonistas, autores, professores e artistas surdos, mas que não foram reconhecidos historicamente e, neste caso, é importante dizer que, o apagamento social que os surdos sofreram não significa dizer que não existiram professores surdos, artistas surdos entre outros. Minha intenção neste trabalho não é tão somente descrever e construir suas trajetórias, mas também e, sobretudo, ir ao encontro de suas experiências, e para tal, preciso considerar a forma como experimentam o mundo, ou seja, suas experiências são baseadas pelo visual, e não pelo auditivo como a maioria esmagadora da sociedade amapaense, brasileira e mundial.

Nesse contexto, trago então à baila o que nos estudos culturais chamam de artefatos e que não pode ser confundido apenas com o materialismo cultural, mas também é o modo em que o sujeito entende, vê e transforma o mundo (STROBEL, 2013).

Logo, existem artefatos culturais surdos. Chamarei atenção para um deles aqui, que são baseados nas experiências visuais do povo surdo. Pela ausência de audição, os surdos percebem tudo a sua volta a partir da visão, que vai desde simples acontecimentos, como o latido de um cachorro, como a explosão de uma bomba, tamanha é a transformação que se tem da paisagem numa situação como esta (STROBEL, 2013).

Dentre tantos artefatos culturais, quero aqui trazer a atenção ao artefato língua de sinais, já mencionada anteriormente, mas não com essa abordagem. Por isso retomo a discussão da LIBRAS. Para o surdo, essa é uma das principais marcas de sua identidade linguística como surdo que ainda é muito desconhecida pela maioria esmagadora da sociedade. Desde a sanção presidencial da Lei n. 10.436 de 2002, Lei de LIBRAS, muito se passou, as mudanças são perceptíveis, entretanto ainda está muito distante do ideal de comunicação e acesso as informações pelas pessoas surdas do Amapá e do Brasil.

Strobel (2013) diz que a Língua de Sinais é uma língua prioritariamente, do que ela chama de povo surdo, que explicarei mais a frente, e que é expressa por meio da modalidade espaço visual. É importante desmistificar o credo de que a Língua de Sinais é universal. Na verdade, para cada país há sua Língua de Sinais, ou seja, todos os países têm sua língua oral e também sua Língua de Sinais, basta que existam surdos. Assim tem-se a Língua Brasileira de Sinais (Brasil), Língua Francesa

de Sinais (França), Língua Americana de Sinais (EUA), Língua Gestual Portuguesa (Portugal) entre outros.

Outra informação importante a ser dita a respeito deste artefato língua, é que assim como nas línguas orais, há o que chamam de regionalismos. Assim, existe diferença de sinais na LIBRAS usada em Fortaleza, por exemplo, para a LIBRAS usada em Macapá. O que na Língua Portuguesa é chamada de variação linguística, da mesma maneira tem-se em LIBRAS. Por ser uma língua, a LIBRAS não pode ser estudada baseada na Língua Portuguesa, uma vez que tem sua própria Gramática, Semântica, Pragmática, Fonologia e Sintaxe (KARNOPP; QUADROS, 2004).

Alguns sinais só existem em Macapá, como por exemplo, o sinal de — égua, que é uma expressão típica do falar amapaense e paraense. É comum nas conversas, em rodas de amigos, se ouvir essa expressão para enfatizar uma informação, ou ainda para demonstrar aversão, e repulsa a algo ou alguém. E assim como na língua oral, a LIBRAS em Macapá também tem a expressão “égua”. Também é preciso mencionar que a LIBRAS não é uma língua ágrafa, como se acreditou ser por muito tempo. Na verdade, as Línguas de Sinais seguem um sistema linguístico de escrita conhecido por *Sing Writing* (SW) e tido como fato muito importante na história dos surdos. O sistema foi iniciado em 1974 e daí evoluíram com muitas pesquisas até chegar às escolas de surdos do Brasil.

Em se tratando do Brasil, a pesquisa foi liderada pela pesquisadora surda Marianne Stumpf, em meados de 1996, e em 2005 defendeu sua Tese de Doutorado com o tema. Atualmente, esse sistema, no Brasil, está sendo difundido como Escrita em Língua de Sinais (ELS) (STROBEL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou refletir o quão estigmatizante é para um surdo ter uma simples conversa em casa. Não só as conversas, bem como entender o que se passa a sua volta. O cotidiano das famílias é baseado em experiências orais. Os diálogos, as reuniões em família, os aniversários e comemorações, sem exceção seguem as conveniências sociais, de uma comunidade oral-auditiva, regadas a música e diálogos que privilegiam a oralidade. Desconsiderando quase na totalidade a presença da pessoa surda usuária de LIBRAS.

Para exemplificar isso, pensemos um brasileiro vivendo em lar americano sem saber falar inglês, o surdo em muitas situações, sente-se um estrangeiro vivendo em seu país. Há na sociedade um movimento coercitivo, que busca não só normatizar, mas, sobretudo, homogeneizar, fazendo com que surdos, busquem, nos termos de Goffman (2012), performar.

No sentido, não só de preservação de sua fachada, mas também numa busca por se igualar aqueles que falam e ouvem. É comum ver surdos mais jovens, balbuciando sons desconexos, mas que acreditam terem algum sentido, para eles é como se estivessem falando, como os ouvintes. E fazem isto, por serem coagidos a tal. Desde a mais tenra idade são obrigados a oralizar como os demais, seus pais aprendem que não devem incentivar seus filhos a sinalizar, pois isto dificultará seu desenvolvimento como pessoa.

Por fim, concluímos que mesmo a LIBRAS sendo usada como artefato cultural dos surdos, e por assim dizer, um dos mais potentes, ainda assim, os processos de estigmatização pela sociedade majoritária são recorrentes, contudo é importante dizer que surdos não se vem mais como “coitados”, como “excluídos”, ao contrário, já começam a se organizar politicamente, portanto passando a ser um fenômeno social e não mais “deficientes”, como a sociedade os vê.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **A apropriação da legislação de LIBRAS em escolas públicas de Macapá**: entre a letra da lei e as práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas). Disponível em: www.unifap.br/public/biblioteca/index. Acesso em: 30 set. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

Σ SIGMA, Macapá, v. 3, n. 2, p. 70-82, jul. - dez. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

MONAGHAN, Leila. **A World's Eye View: deaf cultures in global perspective in Many Ways to Be Deaf: international variation in deaf communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo. São Paulo: UNESP, 2000.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

Sobre o autor

Ronaldo Manasses Rodrigues Campos

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC

Contato: avalom25@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4655-4466>

Artigo recebido em: 22 de outubro de 2022.

Artigo aceito em: 20 de novembro de 2022.

AS PESQUISAS EM LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES NO MUNDO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

RECHERCHE SUR LES LANGUES DES SIGNES ÉMERGENTES DANS LE MONDE: DESCRIPTION ET ANALYSE

Anne Carolina Pamplona Chagas 

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar um breve panorama das pesquisas desenvolvidas em Línguas de Sinais Emergentes (LS EMG) a partir de um inventário dos estudos já realizados no mundo (CHAGAS, 2021), o qual considera a origem, tipo e/ou número de informantes e, sobretudo, as divergentes classificações tipológicas utilizadas por autores que possuem essas línguas como objeto de pesquisa, para nomear Línguas de Sinais (LS) microcomunitárias, tais como: Línguas de Sinais Emergentes, *Homesing*, Língua de aldeias e vilas, comunidade surda. Por fim apresenta-se a análise da Língua de Sinais Emergente utilizada pela micro comunidade de surdos da Vila de Fortalezinha localizada na Ilha de Maiandeuá, município de Maracanã, Estado do Pará (CHAGAS, 2021), a partir da co-ocorrência de dois mecanismos linguísticos utilizados no processo de formação dos Sinais gestuais.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas de Sinais Emergentes. Microcomunidade de surdos da Vila de Fortalezinha. Sinais gestuais.

RESUMÉ

L'objectif de cet article est de présenter un bref aperçu des recherches développées en Langues des Signes Émergentes (LS EMG) à partir d'un inventaire des études déjà menées dans le monde (CHAGAS, 2021), qui considère l'origine, le type et/ou le nombre d'informateurs et, surtout, les classifications typologiques divergentes utilisées par les auteurs qui ont ces langues comme objet de recherche, pour nommer les Langues des Signes (LS) microcommunautaires, telles que: Langues des Signes Émergentes, *homesing*, Langue villageoise et du village, communauté sourde, etc. Enfin, nous présentons l'analyse de la Langues de Signes Émergentes utilisée par la micro communauté sourde de la Ville de Fortalezinha situé dans l'Île de Maiandeuá, municipalité de Maracanã, État du Pará (CHAGAS, 2021), a partir de la cooccurrence de deux mécanismes linguistiques utilisés dans le processus de formation des signes.

MOTS-CLÉS: Langues des signes émergente. Microcommunauté de sourds de Vila de Fortalezinha. Signaux gestuels.

INTRODUÇÃO

Durante grande parte da história os surdos e suas comunidades sofreram, diante da opressão de pessoas ouvintes que os marginalizaram por sua incapacidade de falar vocalmente, privando-os de seus direitos cívicos e de educação, classificando-os como inaptos ou anormais. Seus saberes e modos de ser foram rejeitados, assim como sua língua de sinais considerada sem prestígio e status linguístico. No que diz respeito aos surdos, uma das formas mais cruéis de exclusão é o silêncio vivido cotidianamente devido à compreensão ainda limitada de sua língua e identidade.

Por isso, a surdez é ainda afetada por preconceitos linguísticos estereotipados, uma vez que os surdos são considerados deficientes (PCD) e essa visão geralmente se manifesta pelo olhar do ouvinte, que se transforma em um “olhar de constrangimento” para o surdo que tenta se comunicar e se expressar por meio do corpo. Foucault (1997), argumenta que existem princípios de proibição e, entre eles, separação, segregação e rejeição, que foram impostos aos surdos e sua língua. Isso reitera a ideia de que a desigualdade de inteligências atuava como um mecanismo disciplinar e regulatório, que tinha um poder centrado no corpo individualizado (orgânico) e no organismo social (coletivo).

É de suma importância enfatizar que, no caso da surdez, essa submissão discursiva se concentrou, como já foi dito anteriormente, no silêncio dos outros e é configurada por alguns estudiosos, ainda hoje, como mecanismo de deslegitimação de línguas e populações, sejam indígenas, ou faladas pelos descendentes de escravos, e, no caso da surdez, as línguas de sinais minoritárias usadas por micro comunidades de surdos, geograficamente localizados longe dos grandes centros urbanos.

Essas línguas ainda são concebidas por alguns como mímicas, línguas caseiras de menor prestígio social, porque não são a forma majoritária, institucionalizada, nem produzida e aprendida dentro dos muros acadêmicos. No entanto, são línguas autênticas, conhecidas como Línguas de Sinais Emergentes de Sinais (LS EMG), muito ricas tanto em termos de uso quanto de forma, produzidas dentro de suas comunidades que merecem ser estudadas, analisadas e preservadas, a fim de entender não apenas sua estrutura linguística, mas também todas as outras línguas, sinalizadas ou não.

Portanto, esse artigo tem por objetivo apresentar um breve panorama das pesquisas em Línguas de Sinais Emergentes realizadas no mundo, através de um inventário atualizado dos estudos de descrição e análise dessas línguas, bem como apresentar um exemplo de análise sociolinguística de uma língua de sinais emergentes utilizada pela micro comunidade de surdos que vive na Vila de Fortalezinha localizada no arquipélago de Maiandeuá, município de Maracanã, Estado do Pará, Brasil.

1 AS PESQUISAS EM LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES NO MUNDO

Segundo Fusellier (2004), as Línguas de Sinais Emergentes (LS EMG) são LS criadas e praticadas por indivíduos surdos dentro de um entorno exclusivamente ouvinte por pequenos grupos e comunidades de surdos, que normalmente vivem em áreas distantes dos grandes centros urbanos e, por essa razão, são também chamadas de línguas de sinais rurais ou de aldeia e se caracterizam pelo fato de se desenvolverem em pequenas comunidades com alto índice de surdez oriunda, normalmente, de aspectos genéticos, pela necessidade de comunicação essencial entre os surdos e o seu entorno ouvinte.

O termo “emergente” refere-se ao sentido primeiro, ao aparecimento das primeiras estruturas linguísticas, uma vez que, as LS EMG são situadas na fase inicial do processo de evolução semiogenética das línguas viso-gestuais e, por esse motivo, são classificadas como a primeira etapa (base) para a constituição de todas as línguas de sinais comunitárias, sejam elas institucionalizadas ou não praticadas pelos surdos no mundo (FUSELLIER, 2004, p. 38).

No que concerne a criação e desenvolvimento semiogenético da estrutura dessas LS, afirma-se que elas podem ser analisadas a partir de um *continuum* linguístico constituído, por duas escalas comunitárias distintas, a saber: as línguas micro comunitárias (não institucionalizadas) praticadas em pequenas comunidade por pequeno grupos de indivíduos surdos e, ainda, as LS macro comunitárias utilizadas nos grandes centros urbanos, línguas consideradas nacionais.

Padden (2010), ressalta que o termo LS Emergente (LS EMG) pode ser considerado na literatura como um termo genérico, pois agrupa os sistemas localizados entre homesigns e LS institucionais, considerando sua realização entre duas ou três gerações de surdos. Por essa razão, Martinod et al. (2020) ressalta que

esse termo é usado principalmente por linguistas que enfatizam a ausência de transmissão intergeracional entre os membros das comunidades, tais como os estudos de Vos et Pfau (2015) e de Meir et al. (2010), que considera que devem ser classificadas como LS EMG aquelas usadas por duas ou três gerações de falantes de L1.

Atualmente, existem outras tipologias utilizadas na literatura em LS para nomear línguas micro comunitárias de natureza semelhantes, classificadas a partir das pesquisas propostas por Fusellier (2004, 2006), Sandler et al. (2011), Padden (2010), Zeshan e De Vos (2012), Nyst (2013) e Bauer (2014), tais como: línguas de sinais emergentes, línguas de sinais alternativas, homesing, língua de aldeias e vilas, comunidade surda, etc.

Segundo Senghas (2005), essa "divergência" tipológica é resultante dos vários "tipos" de línguas de sinais, de países e localidades diferentes, com características linguísticas distintas que estão diretamente relacionadas com: a origem geográfica (o contexto sociológico) e social dos signatários, o tipo de comunidade interativa (família, aldeia), etc; o contexto geográfico: rural ou urbano; o tamanho da comunidade; o número de línguas em contato; o número de signatários L2 (ou seja, ouvintes que usam a linguagem de sinais como um segunda língua); a idade da língua e o contexto e os domínios do uso. Dentre as tipologias comumente usadas nos estudos descritivos em LS, destacamos as seguintes:

a) LS de aldeia, vilas (Village Sign Languages): tratam-se de LS que surgem, normalmente, no contexto de uma aldeia; possuem alta incidência de surdez (geralmente genética); criadas e desenvolvidas, relativamente, por poucos surdos; usadas por um número de ouvintes com laço parental, bem como várias famílias e gerações; comunidades nas quais há uma homogeneidade entre surdos e ouvintes em termos de ocupação e educação; conhecimento, práticas e rotinas culturais compartilhadas; são também classificadas como "línguas de sinais rurais" (ZESHAN; DE VOS, 2012) ou "línguas de sinais indígenas" (NONAKA, 2009) ou, ainda, como "línguas de sinais compartilhadas" (KISCH, 2008; NYST, 2012).

b) Sistemas Homesign: os "os sinais de casa" são oriundos de famílias onde uma única criança surda nasce e recebe nenhuma, muito ou uma limitada iniciação linguística (sinalizada) dos cuidadores ou outros; não têm uma relação significado-símbolo consistente, não são transmitidos de geração em geração, eles não são

compartilhados por 1 grande grupo de signatários e não são considerados iguais em uma comunidade de signatários (FRISHBERG, 1987).

Kendon (1980) foi quem apresentou as primeiras pesquisas abordando a gestualidade humana assumindo a nomenclatura de “Homesign systems” para designar a criação inicial de termos usados na comunicação interna entre uma criança surda e seus familiares. Após temos, os estudos pioneiros de Goldin-Meadow (1984), o qual apresentou três pontos teóricos resultantes das investigações em LS EMG, são eles: 1) influência da iconicidade na estrutura das LS EMG; 2) o papel do input para o desenvolvimento da linguagem e 2) o período de aquisição das línguas e a sua maturação.

Essas pesquisas iniciais foram de grande importância para o desenvolvimento de três estudos pioneiros em LS EMG, a saber: i) as pesquisas longitudinais e comparativas da psicóloga americana Goldin-Meadow et al (1997); ii) os estudos do linguista chinês Yau (1992) referentes à estrutura linguística das LS EMG; e iii) os estudos descritivos do etnólogo francês Delaporte (1996, 1997, 1998, 2002) sobre a criação gestual.

Esses estudos iniciais possuem grande importância, pois foi somente a partir deles que se tornou possível traçar as primeiras definições a respeito das propriedades formais e funcionais comuns a LS EMG. Segundo Martinod (op cit), as LS EMG possuem um núcleo comum cognitivo e estrutural alicerçado na iconicidade e nas estruturas de transferências, uma vez que essas línguas micro comunitárias estão ancoradas na experiência perceptivo-prática dos seus membros, da mesma forma que LS institucionais.

Tratam-se de línguas de sinais micro comunitárias, não institucionalizadas e, portanto, diferentemente das línguas consideradas oficiais, nacionais e institucionalizadas, não são ensinadas e aprendidas em contextos formais de educação como escolas e universidades, mas sim no contato prolongado com as comunidades surdas e seu entorno majoritariamente ouvinte, que usa essa LS como uma segunda língua.

A seguir apresenta-se de forma sintetizada os estudos desenvolvidos em LS EMG realizados entre os anos 1973 até hoje, a partir do inventário elaborado por Chagas (2021), com base nos estudos de Molford (1996), Fusellier-Souza (2004) e De Vos; Nyst (2018) das pesquisas consagradas em LS EMG no mundo de natureza descritiva e comparativa, as quais tinham e têm por objetivo identificar os aspectos

formais dessas línguas considerando dois tipos de população criança/adolescente, adultos, desenvolvidas nas áreas de Etnologia, Sociologia, Psicologia e Linguística, conforme quadro 01, que segue abaixo:

Quadro 01: Inventário dos estudos sobre as LS Emergentes

Autores	Data e/ou período de realização	Origem dos informantes/Nomenclatura	Tipo e/ou nº de informantes	Classificação Tipológica
Tervoort	1961	Bélgica/Holanda/USA	Crianças	Homesign
Kakumasu	1968, 1997	Urubu Kaapor – Maranhão/Brasil	adultos	LS de aldeia, vilas/LS rural
Washabaugh	1979, 1986	Ilha de Providência (Caribe)	Adultos e adolescentes	Comunicação gestual/LS rural
Washabaugh e Woodward	1979, 1981b	Antiga Língua de Sinais Caymaniana (OCSL)	18 surdos (jovens/adultos)	LS rural
Feldman et al.	1978	USA	Crianças e adolescentes	Homesign/oral homesigns
Kendon	1980a, 1988,1989, 1993, 2000, 2008	Província de Enga em Papua – Nova Guiné	Adultos	LS espontânea/LS rural
Scroggs	1981	USA		Homesign/oral homesigns ¹
Goldin-Meadow	1982 e 1987			
Goldin-Meadow et Mylander	1984, 1990a, 1990b, 1992			
Ferreira-Brito	1984, 1993, 1995	Urubu Ka’apor – Maranhão/Brasil	Adultos	LS de aldeia, vilas
Goldin-Meadow et al.	1994, 1995,1997	USA	Crianças e adolescentes	Homesign/oral homesigns
Morford	1993			
Morford et al.	1993, 1995			
Morford et Goldin-Meadow	1996			
Singleto et al.	1993			
DeVilliers et al.	1993			
Mohay	1982, 1990			
Emmorey et al.	1994	Austrália	Crianças	Homesign/oral homesigns
		Guatemala	Crianças e adolescentes	
Morford	1995, 1996b	Bangladesh	Crianças	Homesign/oral homesigns
Kegl, Kegl et al.	1994, 1999	Nicarágua	Crianças e adolescentes	Homesign

¹ Nyst et al. (2012), estabelece a distinção entre os termos *oral homesign* para sinais produzidos por crianças surdas em um ambiente auditivo e *rural homesign* para sinais produzidos por adultos surdos em áreas rurais.

Macleod	1973	Ilhas Britânicas	Adulto (45 anos)	"LS de sua própria fabricação"
Kuschel	1973, 1974	LS Kangobai - Ilhas Rennellese (Polinésia)	Adultos	Sinais de Kangobai (1973, p. 23)
Groce	1985	LS Martha's Vineyard (EUA)	Crianças, adolescentes e adultos	LS rural
Jepson	1991	LS Urbana da Índia (UISL) e a LS Rural da Índia (RISL)	Homens e mulheres de diferentes idades	Homesign
Woodward	1991, 1992, 1996	São José (Costa Rica)	Adultos	LS comunitárias
Senghas e Coppola, Kegl	1997, 1994	LS da Nicarágua	Crianças, adolescentes e adultos	Homesign
Torigoe et al; Torigoe e Takei	1994, 1995; 2002	Ilha Okinawa (Japão)	Adultos	LS emergente/espontânea
Yau	1992	China e Canadá	Adultos	Língua gestual espontânea
Delaporte	1996, 1997	França	Criança	Língua gestual
Osugi et al.	1999	LS Amami Oshima (Japão)	13 surdos e 8 ouvintes	LS Rural
Kisch; Meir et al. Sandler, Aronoff, et al.	2008; 2008, 2010, 2012	LS Al-Sayyid Bedouin (Israel)	Adultos	LS de aldeia, vilas LS compartilhadas
Kelley and McGregor	2003	LS Indiana do povo Keresan (Novo México-EUA)	Adolescentes e adultos	LS rural
Fusellier-Souza	2001b, 2004, 2006, 2012, 2015	Brasília/Brasil	Adultos	LS Emergentes
Bogaerde Van den	2005, 2006	LS Kajana (Suriname)	10 surdos (familiares e vizinhos ouvintes)	LS Rural
Gébert	2006	Ilhas Maurício	Adultos	LS de aldeia, vilas
Blench e Warren	2006	LS Bura (Nigéria)	Adultos	LS rural
Nonaka	2007	LS Ban Khor (Tailândia)	Adolescentes e adultos	LS indígenas
Nyst	2007, 2012, 2013, 2016	LS Adamorobe (Ghana) África Oriental	Crianças e adultos	LS compartilhadas/ LS rural
Carlierz	2008-2013	Ilha do Marajó/Brasil	Adultos	LS Emergentes
Girolletti	2008	LS Kaigang Xanxerê - (Santa Catarina/Brasil)	Crianças, adolescentes e adultos	LS original ²
Temóteo	2008	LS Caiçara (Várzea Alegre -	Adultos	Variações da

² Ver Quadros; Silva (2017).

		Ceará/Brasil)		LIBRAS
Nyst	2010	LS Nanabin	Família com três gerações de membros (todas as idades)	LS de aldeia, vilas/LS rural
De Clerck	2011	LS Camarões (Extremo Norte)	Adolescentes e adultos	LS rural
Le Guen	2011, 2012, 2018	Maya Yucatec (México)	Crianças, adolescentes e adultos	LS de aldeia, vilas/LS rural
Coelho; Vilhalva; Lima	2011; 2012; 2013	Guarani - Kaiowá Mato Grosso do Sul/Brasil	Adultos	Homesign
Nyst et al.	2012	LS Douentza	Crianças, adolescentes e adultos	LS rural
Haviland	2013a; 2013b, 2015	Zinacantán Chiapas/México	Apenas três surdos	Homesign
De Vos	2011, 2012a, 2012b, 2016, 2018	Kata Kalog (Bali/Indonésia)	50 surdos de várias idades	LS rurais ³
Schuit	2014	LS Inuit (Canadá)	2 surdos e 1 mulher ouvinte	LS de aldeia, vilas/LS rural
Cumberbatch	2012	Ilha Konchri Sain (Jamaica)	Adultos	LS de aldeia, vilas/LS rural
Panda	2012	LS Alipur (Índia)	40 surdos e ouvintes de uma única família extensa	LS de aldeia, vilas/LS rural
Lanesman & Meir	2012	LS Ghardaia (Israel e França)	Adultos e crianças	LS de aldeia, vilas/LS rural
Dikyuva	2012	LS de Mardin na Turquia	40 pessoas (surdos e ouvintes)	LS de aldeia, vilas
Horton	Início em 2012 (2020)	Nebaj (Guatemala)	Adultos e crianças	Homesign
Hou; Mesh	2016, 2018; 2017	LS Chatino, Oaxaca - México	Adultos e crianças	LS rural
Maypila e Adone	2012	LS Yolngu	Adultos	LS rural
Vilhalva; Sumaio	2012; 2014	LS Terena Mato Grosso do Sul/Brasil	Crianças, adolescentes e adultos	Sinais caseiros/emergentes
Pereira	2013	Cena - Jaicós-Piauí/Brasil	Crianças, adolescentes e adultos	Homesign, LS emergentes, variedade linguística da LIBRAS
Kasmer et al.	2014	LS Qasem Kafr	Adultos	LS Rural
Azevedo	2015	LS Sateré-Waré - Parintís - Manaus/Brasil	Crianças, adolescentes e adultos	LS original
Carlierz et al.	2016	Fortalezinha-PA/Brasil	Adultos	LS Emergentes
Cerqueira &	2016	Acenos - Cruzeiro do Sul -	Adolescentes	LS

³ Ver Zeshan; De Vos (2012).

Teixeira		Acre/Brasil		nativa/sinais caseiros
Tano	2016	LS Bouakako - Côte d'Ivoire	Adolescentes e adultos	LS familiar
Braithwaite	2016	Ilha de Bay (Honduras) - LS Harbour /Ilha de Guanaja	Família/6 surdos (4 surdos-cegos)	Homesign
Damasceno	2017	LS Pataxó Aldeia Coroa Vermelha - Bahia/Brasil	Crianças, adolescentes e adultos	Homesign/sinais caseiros
Stoianov and Nevins	2017	LS Maxakalí (Minas Gerais/Brasil)	3 surdos Maxakalí	LS rural
Ergin	2017	LS Taurus Central	7 surdos adultos	LS rural
Yano & Matsuoka	2018	LS Miyakubo - Ehime-Oshima/Japão	20 surdos (3 gerações)	LS rural
Horton	2020	Nebaj, (Guatemala)	Crianças e adultos	Homesign
Martinod	2019, 2020	Ilha do Marajó/Brasil	Adultos	LS em curso de comunitarização
Chagas	2016, 2021	Fortalezinha-PA/Brasil	Adultos	LS Emergentes

Fonte: CHAGAS, 2021, p. 62-63.

Todas essas abordagens têm por objetivo estabelecer os princípios organizacionais e estruturais que constituíam as LS EMG. Entretanto, mesmo que os aspectos funcionais já estivessem incluídos nessas análises, eles ainda recebiam pouca importância. Esses estudos apresentam-se, atualmente, como modelos aplicáveis às demais investigações de natureza diacrônica e sincrônica das LS EMG, sejam elas praticadas por surdos adultos ou não.

Além das características estruturais e organizacionais, nessas pesquisas iniciais foram identificados, também, os tipos de gestos de base dentro da estrutura das LS EMG, sendo: 1) gestos icônicos ou descritivos classificados como "imitação visual de objetos" (TERVOORT, 1961, p. 2) gestos convencionais utilizados dentro do contexto sociocultural ouvinte e, ainda, os gestos marcados usados para modificar o sentido de uma sequência de SG.

Segundo Le Guen, Copolla e Safar (2020), línguas de sinais emergentes apresentam as seguintes características

- (1) São línguas com uma duração de existência relativamente curta (geralmente não mais do que 2 ou 3 três gerações, ou seja, vinculadas à presença de sinalizadores surdos).
- (2) Eles têm um número relativamente pequeno (inicial) de usuários primários, mesmo tão pequeno quanto um no caso de um sistema de assinatura individual.
- (3) Não são línguas institucionalizadas, ou seja, nenhuma instituição externa está decidindo sobre a evolução da língua.
- (4) Devido ao seu estado de emergência, essas línguas de sinais podem apresentar altas taxas de mudança que não são observadas em línguas "estabelecidas"

que já existem há centenas de anos e são usadas por uma grande comunidade (LE GUEN, et al. 2020, p. 4).

Schuit (2014), acrescenta que nessas comunidades a surdez não é vista como um fator negativo e a língua de sinais é aceita como um meio adequado de comunicação e devido à grande proporção de sinalizadores (surdos e ouvintes) nessas comunidades, as crianças surdas (e ouvintes) adquirem a LS no convívio diário com esses sujeitos, o que torna a aquisição dessas línguas de sinais de aldeias, altamente comparável à aquisição típica de línguas faladas, o que pode ser evidenciado nos vários estudos de formalização dessas LS.

2 LÍNGUA DE SINAIS DA MICRO COMUNIDADE DE SURDOS DE FORTALEZINHA-PA/BRASIL

A descrição da Língua de Sinais de Fortalezinha (doravante LS de Fortalezinha), trata-se da primeira pesquisa de cunho sociolinguístico-descritiva realizada sobre a língua usada pelo micro comunidade de surdos da Vila de Fortalezinha-PA/Brasil, localizada na localizada na região Sudeste da Ilha de Algodual-Maiandeuá, uma área de Proteção Ambiental (APA), subordinada administrativamente ao município de Maracanã-PA localizado na Mesorregião Nordeste paraense a 164 km da capital do Estado do Pará, na chamada Microrregião do Salgado.

Na Vila de Fortalezinha existe uma micro comunidade de surdos formada por seis mulheres e quatro homens, perfazendo um total de dez indivíduos, os quais são os primeiros sujeitos dessa pesquisa. A maioria deles é nascida no município de Maracanã, possuem faixa etária que varia entre 30 a 70 anos de idade e são descendentes das primeiras famílias fundadoras dessa comunidade, as famílias Teixeira e Rodrigues, as quais chegaram por volta da metade do século XIX nas localidades da APA, ocupando espaços mais próximos da costa da Ilha de Maiandeuá, desenvolvendo a pesca como atividade de subsistência tal como nos tempos atuais, conforme imagem a seguir da micro comunidade.

Figura 01: Micro comunidade de surdos da Vila de Fortalezinha



Fonte: CHAGAS, 2021, p. 89.

No caso dos surdos da vila de Fortalezinha, esse pertencimento à descendência das famílias Teixeira e Rodrigues, explica a frequência de surdez presente entre esses moradores. Segundo Castilla & Schuller-Faccini (2014), em seu estudo sobre comunidades isoladas, foi encontrado um rumor de elevada frequência de surdez no município de Maracanã no estado do Pará. A hipótese dos pesquisadores é a de que uma única mutação genética tenha se espalhado entre um número expressivo de indivíduos em função da prática da endogamia. Essa hipótese é corroborada por Jaouad et al. (2009), o qual estima que no mundo existam pelo menos 20% da população humana vivendo em comunidades onde ocorrem casamentos consanguíneos.

Logo, a micro comunidade de surdos da Vila de Fortalezinha pode ser contada entre as populações presentes no Brasil e no mundo, com alta prevalência de surdez com um forte componente genético e/ou de anomalias congênitas (do nascimento), ainda que as causas para tal, sejam consideradas preponderantemente ambientais, uma vez que é resultado de uma prática social culturalmente concebida entre habitantes da vila. Entretanto, ressalta-se que o fator surdez entre os moradores dessa micro comunidade em Fortalezinha é um traço presente, mas não resumitivo da complexidade desses indivíduos em suas relações entre si, com os outros e com o mundo.

Os colaboradores surdos que participaram dessa pesquisa perfazem um total de 10 (dez), para os quais decidiu-se considerar para estratificação e análise oito fatores, sendo eles: gênero, idade, origem, grau de surdez, escolaridade, interlocutor

privilegiado, número de membros na família e profissão, nota-se, portanto, que a escolha pelos metadados adotados nesse estudo resumiu-se basicamente nos seguintes critérios: surdos que vivessem mais afastados dos grandes centros urbanos, escolarizados ou não, que tivessem atingindo a idade adulta e social ou profissionalmente integrados na sociedade.

2.1 FORMAÇÃO DO REPERTÓRIO – SINAIS PRODUTIVOS E ESTABILIZADOS

Na LS de Fortalezinha bem como nas demais línguas micro comunitárias sinalizadas o repertório linguístico ocorre a partir da co-ocorrência de dois mecanismos linguísticos, qual sejam: a ativação de elementos icônicos de natureza ilustrativa, chamados como Sinais de Grande Iconicidade (doravante SGI) para “dizer mostrando” de maior ocorrência na LS estudada e a desativação ilustrativa de natureza categorizante e genérica, também chamada de Sinais Estabilizados (doravante SS) para “dizer sem mostrar” (CUXAC, 1996; 2000).

O processo de formação do repertório na LS de Fortalezinha é constituído por princípios internos relacionados à estrutura dos Sinais Gestuais (SG) e aos contatos linguísticos estabelecidos entre os indivíduos que compõe a rede social e, também, por fatores externos de natureza social e cultural. De maneira geral, a formação de SG nas LS de Fortalezinha inicia-se através da co-ocorrência de dois mecanismos linguísticos, são eles:

a) a ativação de elementos icônicos de natureza ilustrativa (SGI) específica presentes na língua, por meio dos quais o locutor “diz mostrando” (descreve/mostrando).

b) a desativação ilustrativa, que dá lugar às formas categorizantes e genéricas (SS) presentes na LS, por meio da qual o locutor “diz sem mostrar”, a partir de uma equivalência conceitual.






Portanto, é a partir desses dois mecanismos que são criados os dois tipos de sinais gestuais distintos que co-ocorrem durante o ato comunicativo, são eles os SGI (produtivos) e os SE (estabilizados), que articulados e combinados com os demais parâmetros manuais e não manuais, são os responsáveis pelo processo de elaboração e formação lexical dessa LS.

Para este artigo, em especial, explicito a seguir o processo de formação dos SG na LS de Fortalezinha a partir de apenas dois dispositivos de formação, a saber: a

concatenação de imagens e a retomada de formas icônicas por iconicidade global. Apresento, a seguir, dois exemplos que ilustram esses dispositivos de formação lexical, quais sejam:

a) no primeiro o colaborador M.B.S explica uma prática cultural comum entre os moradores da Vila de Fortalezinha, ou seja, como deve ser feita a preparação do peixe assado na brasa muito consumido na Vila e, para tanto, “diz mostrando” a partir da concatenação de quatro SG às fases de preparação e cozimento do alimento, tal como explicitado no quadro a seguir:

Quadro 02: Formação lexical por concatenação de imagens na LS de Fortalezinha

Exemplo 1: SEQ./Tema/Dur.: SEQ.58. I. NL.2017/ História de vida [04'06"- 04'10"]					
I(s)	M.B.S /  /Anne				
F					
SG	abrir o peixe (preparação)	temperar com sal	colocar na brasa e virar	abandar o fogo (cozimento)	
PC	MM	MD aberta esticada em direção a ME ME aberta esticada à frente representando o referente	MD fechada um pouco acima da mão esquerda ME aberta esticada à frente representando o referente	MD aberta esticada em direção a ME ME aberta esticada à frente representando o referente	MD fechada um pouco acima da mão esquerda ME aberta esticada à frente representando o referente
	MC	Ereto ligeiramente inclinado para esquerda	ereto	ereto	ereto direcionado para esquerda
PL	APT	DO: para o SG a fim de ativá-lo e reger a interação			
PEF	Olhos: abertos Boca: fechada Expressão/atitudes: concentração				
IA	"Você abre (corta) o peixe, coloca (tempera) com limão, vira de um lado e do outro e, abana o fogo"				







Fonte: CHAGAS, 2021, p. 276.

A partir dos exemplos apresentados, é possível perceber que a realização dos SG ocorre de forma concatenada, simultânea e paramétrica, segundo Yau (1992) essa concatenação ocorre por meio de sequências lexicais descritivas resultado da própria forma como a língua se estrutura e se realiza a partir das interações cotidianas, dentro de um *continuum* de realização imagética que se dá no corpo dos colaboradores surdos.

Identificou-se ainda, a formação por retomada de formas icônicas por iconicidade global, realizada a partir da integração global de formas icônicas

socialmente categorizadas (SS) para representar os SG desejados sem qualquer mudança de forma, tal como vemos nos três exemplos apresentados a seguir nos quais as colaboradoras surdas retomam três formas icônicas, por iconicidade global, são elas: *telefone*, *avião* e *o sinal ok* (positivo), como explicitado no quadro a seguir:

Quadro 03: Retomada global de formas icônicas na LS de Fortalezinha

Iconicidade global de formas			
Valor Funcional: relação referencial por semelhança			
SEQ./Tema/Dur.:	Ex.1: SEQ.13.I.NSD.2017/ LIBRAS x LS de I.M.T [03'06"]	Ex.2: SEQ.29.C.NL.2017/ Doença Esporte [01'02"]	Ex.3: SEQ.16.I.NSD.2017/ LIBRAS x LS de S.S.T.C [00'54"]
F			
I(s)	J.M.T /  /Anne	M.L.T /  /Anne	E.T /  /Anne
SG	telefone	avião	Positivo/ok

PC	MM	MD dedo indicador esticado, próximo ao ouvido e mínimo esticado, junto à ME fechada em repouso no corpo	MD dedo indicador e mínimo esticados acima da cabeça (alto)	MD dedo indicador esticado a frente do corpo ME mão aberta à frente do corpo
	MC	ereto levemente inclinado p/ direita Unidirecional	ligeiramente curvado para trás	ereto
PL	APT	DO: para o alocutório	DO: para o SG ativando	DO: para o alocutório
PEF		Olhos: aberto Boca: fechada Expressão./atitudes: seriedade	Olhos: aberto Boca: sorridente Expressão./atitudes: alegria	Olhos: aberto Boca: fechada Expressão./atitudes: assertiva
IA		"Ligou para ele"	"Viajou para longe"	"Isso mesmo (ok)"

Fonte: CHAGAS, 2021, p. 277-278.

Esse dispositivo de realização dos SG de formação por retomada de formas icônicas, é um processo comumente usada durante a execução dos sinais categorizados (SS), uma vez que nesse tipo de retomada de forma prevalece a relação referencial construída a partir das semelhanças entre os SG relacionados aos valores nominais convencionalizados linguisticamente.

Na LS analisada no estudo, ambos os sinais gestuais participam ativamente da construção, funcionamento e sentido do léxico da língua, entretanto, há uma predominância dos SGI (produtivos) em função da natureza estruturante da língua,

na qual prevalece a iconização das experiências. Entretanto, é possível observar que os SS co-ocorrem de maneira pontual com os SGI durante a dinâmica interativa e que eles possuem, em sua grande maioria, valores estabilizados de: antropônimos, topônimos gestuais e valores nominais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, no que diz respeito ao status que essas línguas de sinais possuem no quadro das demais línguas sinalizadas no mundo, decidiu-se neste artigo por referenciá-las como Línguas Emergentes, a fim de reforçar, primeiramente, o lugar que essas línguas ocupam no seio de suas comunidades. Logo, o termo emergente, reforça de modo geral o entendimento de que se tratam de línguas que nascem, se desenvolvem (crescem) e são transmitidas na interação individual e coletiva de seus membros, em suma nos contatos estabelecidos e reforçados dentro das redes sociais.

Tratam-se, portanto de línguas de sinais que se realizam em dois mundos, o 1º dos surdos, sendo esse majoritário dentro das redes individuais e o 2º minoritário dentro das redes dos ouvintes se considerarmos a língua de interação e circulação predominantemente utilizada nas localidades onde encontram-se essas comunidades de surdos, os quais diante do seu contexto de realização ouvinte, desenvolvem uma alta capacidade adaptativa de interação.

Logo, no que diz respeito às Línguas de Sinais Emergentes, a afirmação de que essas línguas são minoritárias, micro comunitárias ou ainda desenvolvidas dentro de um vilarejo, implica reiterar, primeiramente, que essas comunidades de surdos possuem uma LS que não é aprendida e ensinada na escola, mas sim na transmissão dentro do seio familiar, a qual se desenvolve ontogeneticamente e filogeneticamente de forma natural (orgânica) através do contato prolongado com os membros dessa comunidade.

Portanto, a formação e utilização dos SG não resulta de um inventário enciclopédico de todas as formas icônicas possíveis de representação de uma determinada entidade presente no cérebro dos usuários das línguas sinalizadas, mas sim da percepção prática que os surdos possuem do mundo e, sobretudo, da necessidade comunicativa dentro das suas redes linguísticas.

No caso da LS de Fortalezinha, essa percepção de mundo é expressa majoritariamente a partir do uso de SGI de natureza ilustrativa, ou seja, as operações cognitivas dos surdos, suas práticas sociais e a expressão de sua visão perceptivo-prática do mundo, privilegia, portanto, o “dizer mostrando”. Logo, a iconicidade é o princípio estruturante e fundador dessa LS e, por essa razão, a visão ilustrativa (SGI) proposta por Cuxac (2000) de dizer mostrando orienta a quase totalidade das operações cognitivas dos surdos de Fortalezinha, já os SS de natureza categorizante ocorrem pontualmente durante o ato comunicativo, o que implica dizer que ambos participam ativamente da construção, funcionamento e sentido do léxico da língua.

No caso da LS apresentada afirma-se que o uso da quase totalidade dos SS (exceto o topônimo Belém) é resultado do contato linguístico com a língua institucionalizada (LIBRAS), logo, a escolha pelo uso de um SG, para além de refletir a atitude linguística desses falantes, está atrelada a uma gama de relações socioculturais decorrentes das práticas sociais estabelecidas pelos sujeitos no centro dos seus contatos linguísticos individuais e coletivos que podem, em certa medida, representar uma mudança linguística na forma de dizer (usos) dessa LS.

Assim, de um modo geral, as análises e reflexões apresentadas neste estudo visam oferecer um “novo” olhar ao apresentar as línguas de sinais emergentes estudadas no mundo, a partir do inventário atualizado desses estudos, a fim de contribuir para uma reflexão sobre a importância de estudar, descrever, reconhecer e valorizar essas línguas minoritárias, seus usuários e sua comunidade configurando-se, portanto, como uma contribuição importante para o estudos dessas línguas de sinais no mundo, num contexto mais abrangente e teórico e, sobretudo, uma contribuição acadêmica e social para os estudos de línguas de sinais emergentes na Amazônia.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. **The use of signing space in a shared sign language of Australia.** Berlin: De Gruyter Mouton & Ishara Press, 2014.

CASTILLA, E.; SCHULLER-FACCINI, L. From rumors to genetic isolates. **Genetics and Molecular Biology**, v. 37, p. 186-193, 2014.

CUXAC, C. **Fonctions et structures de l’iconicité des langues des signes. Analyse descriptive d’un idiolecte parisien de la langue des signes française**

Σ SIGMA, Macapá, v. 3, n. 2, p. 83-101, jul. - dez. 2022.

(Thèse de doctorat d'État, Université Paris V). Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/1996PA05H043>, 1996.

_____. La Langue des Signes Française (LSF) - Les voies de l'iconicité. **Faits de Langues**, v. 15-16. Ophrys, Paris, 2000.

CHAGAS, A. C. P. **Narrativas em silêncio**: descrição e análise sociolinguística da Língua de Sinais de Fortalezinha-PA, Brasil Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras e Université Paris VIII Vincennes - Saint-Denis, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2021.

DELAPORTE, Y. Le un bestiaire créé par une sourde-muette isolée. In: **Projet d'article pour la revue Anthropologique**, 1996.

_____. Une langue gestuelle créée par une paysanne sourde isolée pour communiquer avec sa famille entendante. Intervention à la journée d'étude Communication sourds-entendants, **Association de recherches interdisciplinaires sur la langue des signes ARILS**, Rouen, 1997.

_____. Regard sourd. Comme un fil tendu entre deux visages. *Terrain*, 30:49-66. **Mise en ligne en intégral automne**, 2005, disponible em: <http://terrain.revues.org/sommaire827.html>. Acesso em: 22 de out. 2022.

_____. **Les sourds, c'est comme ça! Ethnologie de la surdimudité**. Paris: Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2002.

DE VOS, C; PFAU, R. Sign Language Typology: the Contribution of Rural Sign Languages. **Annual Review of Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 265-288, 2015.

DE VOS, C; NYST, V. The Time Depth and Typology of Rural Sign Languages. **Sign Language Studies**, v. 18, n. 4, p. 477-487, Gallaudet University Press, 2018.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogénese des langues des signes. Etude de langues de signes émergentes pratiquées par des sourds brésiliens**, thèse de doctorat non publiée, Université Paris 8. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2004PA082477> , 2004.

_____. Emergence and Development of Signed Languages: From a Semiogenetic Point of View. **Sign Language Studies**. Gallaudet University Press, v. 7, n. 1, p. 30-56, 2006.

FRISHBERG, N. Home sign. Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness. **Child Development**, v. 3, p. 128-131, 1987.

GOLDIN-MEADOW, S. & C. MYLANDER. Gestural communication in deaf children: the effects and non-effects of parental input on early language development. Monography of the Society for Research. **Child Development**, v. 4, n. 9. p. 1-121, 1984.

_____. Morford, J. P., & From here to there and now to then: The development of displaced reference in homesign and English. **Child Development**, v. 6, n. 8, p. 420-435, 1997.

JAOUAD, I. C., et al. Consanguineous marriages in Morocco and the consequence for the incidence of autosomal recessive disorders. **Journal of Biosocial science**, v. 4, n. 1, p. 575-581, mai. 2009.

KENDON, A. A Description of a Deaf-Mute Sign Language from the enga Province of Papua New guinea with Some Comparative Discussion. Parte I: The formational properties of Enga signs. **Semiotica**, v. 31, n. 2, p. 1-34, 1980.

KISCH, S. "Deaf discourse": The social construction of deafness in a Bedouin community. Medical Anthropology: Cross Cultural Studies. **Health and Illness**, 27, n. 3, p. 283-313, 2008.

LE GUEN, O.; SAFAR, J. & COPPOLA, M. (eds.). **Emerging Sign Language in the Americas**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2020.

MARTINOD, E., GARCIA, B., & FUSELLIER-SOUZA, I. An emerging Sign Language and Sign Language Typology: The Case of the Marajó Island (Brazil). O. Le Guen, J. Safar, M. Coppola (Eds.) **Emerging Sign Languages of the Americas**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2020.

MEIR, I.; SANDLER, A.; PADDEN, W.; ARONOFF, C. M. Emerging sign languages. In Marc Marschark and Patricia E. Spencer (eds.), **Oxford Handbook of Deaf Studies, language, and education**, v. 2, p. 267-280. Oxford University Press, 2010.

MORFORD, J.P. Tendances d'ordre dans un système de signes domestiques. In: Spécificités de la recherche linguistique sur les langues signées. Dubuisson, S & Bouchard, D. (eds). **Actes du colloque ACFAS**, Montréal. p. 05-16, 1996.

NONAKA, A. M. Estimating size, scope, and membership of the speech/sign communities of undocumented indigenous/village sign languages: The Ban Khor case study. **Language and Communication**, v. 29, n. 3, p. 210-229, 2009.

NYST, V. A. S. Shared sign languages. In: **Sign languages. An International Handbook**, 552-574. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.

_____. The Significance of African Sign Languages for African Linguistics and Sign Language Studies. In: **Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics: Linguistic Interfaces in African Languages**, 2013.

PADDEN, C. A. Sign Language Geography. In: Gaurav Mathur & Donna Jo Napoli (eds.), **Deaf around the world: The impact of language**, 19-37. Oxford: Oxford University Press, 2010.

QUADROS, R.M; SILVA, D.S. da. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, R.C.; PEDROSA, C.E.F. (Orgs.). **Comunidades Surdas na América Latina: Língua – Cultura – Educação – Identidade**. Florianópolis: Editora Bookess, 2017. p. 135-152.

SANDLER, W.; ARONOFF, M.; MEIR, I. & PADDEN, C. The gradual emergence of phonological form in a new language. **Natural Language & Linguistic Theory**, v. 29, n. 2, p. 503-43, 2011.

SENGHAS, A. Language emergence: Clues from a new Bedouin sign language. **Current Biology**, v. 15, n. 12, 2005.

SCHUIT, J. M. **Signs of the arctic**: Typological aspects of Inuit Sign Language. Universiteit van Amsterdam dissertation. Amsterdam, The Netherlands, 2014.

TERVOORT, B. T. Esoteric symbolism in the communication behavior of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, p. 436-480, 1961.

YAU, S.C. **Création Gestuelle et début du Langage** – Création de langues gestuelles chez les sourds isolés. Éditions Langages Croisés, Hong Kong, 1992.

ZESHAN, U; DE VOS, C. **Sign languages in village communities**: Anthropological and linguistic insights. Berlin: Walter de Gruyter, 2012.

Sobre a autora

Anne Carolina Pamplona Chagas

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pará – UFPA

Contato: anne.chagas@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5837-8482>

Artigo recebido em: 30 de outubro de 2022.

Artigo aceito em: 30 de novembro de 2022.

FORMAS DE LLAMADOS DE ATENCIÓN EN LA LENGUA DE SEÑAS MAYA YUCATECA

FORMAS DE CHAMADA DE ATENÇÃO NA LÍNGUA DE SINAL MAIA YUCATEC

Olivier Le Guen 
Geydi Georgina Pech Aban 

RESUMEN

Este trabajo examina las formas y los usos de los llamados de atención en una lengua de señas emergentes la Lengua de Señas Maya Yucateca. En las lenguas de señas, los llamados de atención son una herramienta usada para llamar la atención de un interlocutor y precede la emisión del mensaje comunicativo. En el caso de la LSMY, la mayoría de los señantes son oyentes. Nuestra investigación indica que los llamados de atención están afectados por la modalidad privilegiada de los interactuantes. Si bien se trata de una categoría funcional, la forma de los llamados está también influenciada por el ámbito cultural. Los señantes sordos sobre todo hacen un uso frecuente de la modalidad táctil en general y con interlocutores oyentes, de la modalidad oral.

PALABRAS CLABES: Llamados de atención. Lengua de Señas Maya Yucateca. Pragmática. Modalidad. Lengua emergente.

RESUMO

Este artigo examina as formas e usos de chamadas de atenção em uma língua de sinais emergente, a língua de sinais maia de Yucatecan. Nas línguas de sinais são uma ferramenta utilizada para atrair a atenção de um interlocutor e anteceder a emissão da mensagem comunicativa. No caso do LSMY, a maioria dos signatários são ouvintes. Nossa pesquisa indica que os chamados são influenciados pela modalidade privilegiada dos interagentes. Embora seja uma categoria funcional, a forma dos atendimentos também é influenciada pelo campo cultural. Os surdos sinalizadores, principalmente, fazem uso frequente da modalidade tátil em geral e com interlocutores ouvintes, da modalidade oral.

PALAVRAS-CHAVE: Chamados de atenção. Língua de Sinal Maia Yucatec. Pragmática. Modalidade. Língua emergente.

INTRODUCCIÓN

Los llamados de atención (o *Attention Getter*, en inglés), son una herramienta usada muy frecuentemente en las lenguas de señas para llamar la atención de un interlocutor y precede la emisión del mensaje comunicativo (BAKER; VAN DEN BOGAERDE, 2012). Esta herramienta comunicativa es primeramente funcional y, por

lo tanto, puede tomar varias formas para llegar a su meta: obtener la atención visual del interlocutor para poder entregarle el mensaje. Los llamados de atención permiten a un señante llamar la atención de sus interlocutores para empezar una interacción, ya sea en modo vocal, táctil o visual. En las lenguas de señas este recurso es un primer paso muchas veces obligatorio para comprobar si el interlocutor se encuentra en sintonía antes de empezar la entrega del mensaje comunicativo.

Baker referencia varias formas usadas en ASL que van desde tocar el interlocutor con el dedo índice hasta agitar la mano frente al campo visual de la persona. Igualmente menciona otras opciones como estampar en el suelo o golpear una superficie para hacerla vibrar o bien encender y apagar las luces. Como es de esperar, debido a que se trata de solicitar la atención de alguien más, existen ciertas reglas de cortesías que van a variar según las comunidades y/o las culturas. Por ejemplo, "en ASL es considerado descortés llamar la atención en golpear fuerte a alguien en el hombro o en la espalda" (BAKER, 1977, p. 218). Sin embargo, estas reglas pueden variar, incluso respecto a las de la comunidad de entorno, así como en el caso de ciertas comunidades de usuarios de lenguas de señas emergentes. Haviland, por ejemplo, menciona que en la lengua de señas de Zinacantán los señantes son más cómodos en tocarse que los individuos de la cultura maya tsotsil en la cual se encuentran. Por lo tanto, no es sorprendente ver que los sordos incorporaron la modalidad táctil en su lenguaje de señas (HAVILAND, 2015/2022).

En este artículo, analizaremos los recursos lingüísticos utilizados por los señantes de la Lengua de Señas Maya Yucateca para comprobar la apertura del canal de comunicación. La discusión se centrará en los recursos lingüísticos usados al momento de iniciar, interrumpir o continuar una interacción. De acuerdo con los análisis previos en la literatura y los datos colectados entre los señantes de la LMSY, nuestra pregunta en investigación se sitúa en torno a los modos de llamados de atención según la modalidad privilegiada de los señantes (es decir si son sordos u oyentes). En el caso de la LSMY, la mayoría de los señantes son oyentes. En particular, muchos de los padres y cuidadores de niños son sordos cuando los niños y niñas son oyentes. De igual forma, la mayoría de los familiares de los sordos son oyentes, primos y primas, tías y tíos, vecinos etc. Este abre el campo de posibilidades no solo al canal visual y táctil, sino que también auditivo (es decir con el uso de vocalizaciones). Por lo tanto, se determinaron cuatro categorías de llamados de atención: (1) sin contacto y sin vocalización, (2) sin contacto pero con

vocalización (3) con contacto pero sin vocalización y, (4) con contacto y con vocalización. La justificación de estas categorías se basa en las formas de comunicar entre sordos, pero también entre sordos y oyentes. Por una parte, los sordos, entre ellos, están limitados en usar el canal visual o táctil, ya que no pueden usar vocalizaciones. Pero cuando los sordos se comunican con oyentes, saben que los oyentes pueden escuchar y pueden recurrir al uso de vocalizaciones.

Este artículo está organizado de la siguiente forma. La sección 2 presenta los datos, participantes y familias de estudios. La sección (3) examina las cuatro categorías de llamados de atención encontrada en los datos. La sección 4 es un análisis estadístico de los datos, en específico de las interacciones entre cuidadores adultos sordos y niños oyentes. Finalmente, se propone una conclusión.

1 BASE DE DATOS, PARTICIPANTES Y TRANSCRIPCIÓN

1.1 LOS DATOS

O Esta investigación es parte de un estudio más amplio que documenta procesos de socialización en y con la LSMY entre niños oyentes y padres y/o tíos. El enfoque del estudio está centrado en la producción de actos de habla en las interacciones entre adultos sordos y niños oyentes.

Se colectaron grabación de interacción de niños y niñas con personas sordas en sus diferentes actividades y en diferentes horarios. Las grabaciones se realizaron mediante una cámara video 4K. Las actividades grabadas fueron desde los hogares, en convivencias familiares y actividades religiosas, tiempos de ocio, etc. Posteriormente, los datos grabados se revisaron y transcribieron con el programa ELAN. Se llevaron a cabo la transcripción y traducción de cada vídeo con la ayuda de colaboradores locales bilingües-bimodales (es decir que hablan maya y son usuarios de la LSMY).

Se solicitó la autorización a los participantes (o sus tutores legales) para ser grabados y usar los datos. Asimismo, es importante mencionar que la cámara siempre estuvo visible y nunca se grabó sin que los participantes fueron avisados. Para la autorización se usaron formas de consentimiento que validan la participación de las distintas personas como sujeto de estudio. En el caso de niños, que igual forman parte del estudio, es pertinente tener en cuenta la autorización de sus padres para poder hacer usos de los datos recabados. Los participantes fueron grabados en

video para dar su autorización ya que firmar un documento es problemático en poblaciones no alfabetizadas como es el caso de muchos sordos en pueblos mayas.

1.2 GRABACIONES DE DATOS NATURALES

En esta sección, se explica el tipo de dato así como la metodología usada para grabar datos naturales. Los datos naturales son aquellos que graban de forma continua a las personas en su actividad diaria. Es decir, tal como se desarrolla la forma de interactuar y convivir en su ámbito y con diferentes personas. Las interacciones en ningún motivo fueron alteradas ni influenciadas por la investigadora. Estos son los que se acercan más a las interacciones naturales de las personas.

Las grabaciones se realizaron durante la hora de cocina, de ocio, o de convivencia familiar. Se trato sin embargo de no poner los participantes en una posición incómoda o molestarlos durante sus actividades. Cuando fue posible, se dejó la cámara estática, grabando de forma continua según la actividad. La investigadora en ciertos casos participó en las actividades (por ejemplo, ayudar a preparar la comida) con el cuidado de nunca orientarlas o intervenir de forma excesiva. Al termino de las interacciones se preguntaba lo acontecido y se registraba los metadatos (fecha de grabación, resumen de lo sucedido, información relevante, etc.).

1.3 PARTICIPANTES Y COMUNIDADES DE ESTUDIO

En el proyecto se trabajaron con dos comunidades: Chicán y Nohkop, ambas ubicadas en el estado de Yucatán. Los datos de la composición sociodemográfica de los participantes se retomaron de Escobedo Delgado (2012) y de Safar y Le Guen (2020).

Chicán. Escobedo Delgado (2012) menciona que la comunidad de Chicán, ubicada en el municipio de Tixmehuac del estado de esta de Yucatán, está conformada por unos 720 habitantes, de los cuales 16 son personas sordas de entre 14 y 69 años; 8 mujeres y 8 varones en 2022. Cada grupo interaccional cuenta con hermanos, primos y, a veces, padres e hijos sordos. Le Guen, en 2012, contaban seis grupos interaccionales de señantes, es decir, agrupamientos entre sordos de las tres generaciones y oyentes que tienen contactos cotidianos de manera extensiva. Estos agrupamientos de señantes coinciden hasta cierto punto con los asentamientos familiares (LE GUEN, 2012). Sin embargo, con el fallecimiento del sordo más anciano

en 2020, en la actualidad solo se pueden considerar dos generaciones de sordos. Las familias focales en Chicán fueron las de Brígida y de Patricia.

La familia de Brígida está conformada por 5 integrantes. Brígida, de 28 años de edad, es madre sorda. Es ama de casa, de religión católica, cursó el nivel de secundaria. Nació en Oxkutzkab, pero crecida en Chicán. Su esposo es padre oyente de 38 años es campesino. Tienen 3 hijos: el hijo mayor varón, Genaro de 12 años, José de 8 años, y Priscila de 4 años. Los hijos al igual que la madre son originarios de Chicán y son todos oyentes. Esta familia aun teniendo su propia casa, acostumbra a reunirse a convivir en la casa de la madre de Brígida o en la misma casa de Brígida. Siendo Brígida, quien mayormente pasa el tiempo en casa de su madre en horas de comida y de convivencia familiar mientras los niños se encuentran en otras actividades ya sea juego con otros niños/primos o viendo la televisión. Al acostumbrar ir con sus hijos, al templo/iglesia y actividades que el pueblo se estén dando. Brígida es descendiente de una familia cuyos padres son oyentes y su abuelo sordo, ella y sus hermanas (os) son los únicos 3 sordos de los 5 hermanos(as) que conforman a esta familia.

La familia de Patricia está conformada por 4 integrantes. Patricia, madre oyente de 33 años, trabaja en el Proyecto "Ko'ox táanil", impartido en su comunidad, maya hablante y estudió la secundaria. Su esposo, Favio de 34 años es maya hablante, estudió la secundaria y se dedica a la albañilería y a la apicultura siendo originario de Chicán. Tienen 2 hijos oyentes. La primera es Zulema de 13 años, quien primera lengua fue el español, pero es fluente en maya y LSMY. Su hermano, Lizandro de 11 años cuya primera lengua es LSMY (empezó a usar señas antes de hablar), es también ahora fluente en español y maya.

La familia de Patricia vive junta a 3 familias. La primera es la de Santos, sordo de 59 años originario de Chicán y tío abuelo de Zulema y Lizandro. La segunda es la de Audomaro, oyente de 57 años, originario de Chicán, quien tiene un hijo sordo de 34 años y una tía de 66 años también sorda. La tercera es la de José que se compone de 4 individuos, dos padres un hijo y una hija (Geli), todos sordos.

Nohkop. La comunidad de señantes de la LSMY de Nohkop (o en maya Noh K'ó'op, "el gran hueco"), se localiza en el pueblo de Chemax, Yucatán, con una población de más de 33,500 habitantes. Hasta el año 2017, Nohkop siendo una colonia ubicada en la ciudad de Chemax, era bastante reducida, pues se componía de sólo cuatro sordos, todos hermanos, y unas treinta personas oyentes, hablantes de

maya yucateco y de español (LE GUEN, 2018). A partir de 2022, la señante sorda mayor (28 años) tiene dos hijos oyentes (de once y ocho años). La segunda sorda de la familia (26 años) tiene tres hijos oyentes (trece, nueve y cuatro años). La niña sorda más joven (22 años) tiene una niña de cinco años. Todos los niños están adquiriendo LSMY como primer idioma y maya y español como segundos idiomas.

Todas las mujeres están casadas con hombres oyentes que aprendieron el lenguaje de señas al vivir con su esposa. Todos los niños oyentes de Nohkop usan la LSMY con fluidez. El hermano sordo de la familia aún no está casado. A pesar de que los padres oyentes son hablantes nativos de maya yucateco, el proceso de socialización en lengua oral se lleva a cabo actualmente casi exclusivamente en español, con la esperanza que el español les dará una mejor educación y oportunidades laborales.

2 CATEGORÍAS DE LLAMADOS DE ATENCIÓN

En esta sección detallamos las varias categorías de llamados de atención analizados. Se consideran cuatro tipos de acuerdo a las características de interacciones y la modalidad privilegiada de los señantes. Los cuatro tipos son los siguientes: (1) sin contacto y sin vocalización, (2) sin contacto pero con vocalización (3) con contacto pero sin vocalización y, (4) con contacto y con vocalización.

2.1 LLAMADOS DE ATENCIÓN SIN CONTACTO Y SIN VOCALIZACIÓN

Este tipo de llamados de atención es únicamente visual; no involucra el medio táctil y tampoco vocalizaciones. Se trata, en la mayoría de los casos, de diversos tipos de movimientos con la mano que ambicionan a obtener la atención visual del interlocutor. Aun cuando, como lo mencionamos, este movimiento es puramente funcional, tiene cierta arbitrariedad y una clara dimensión cultural en su forma. Si bien en ASL la forma prototípica es imitar el saludo con la mano de derecha a izquierda con la palma de frente, no es el caso entre los mayas. Havigland (2015) describe como se produce en llamado de atención en Z (una lengua de señas emergente de Chiapas) notando que se parece a la señal "ven aquí", es decir con la mano haciendo un movimiento desde arriba hacia abajo producido una o varias veces. La misma forma canónica está en uso en la LSMY aun no siendo la única.

En el ejemplo a continuación (Figura 01), la mamá realiza un llamado de atención previo a un regaño. Judith (niña oyente), acaba de levantarse y se dirige hacia las cámaras. Yeseña, su mamá sorda, está preocupada que pasé algún accidente y realiza un llamado de atención para captar la atención de su hija con el fin de indicarle que no debe acercarse a las cámaras.

Figura 01: La mamá, Yeseña (derecha, sentada en la hamaca) mueve la mano arriba-abajo para llamar la atención de su hija Judith (izquierda) para dar indicación [2020-10-03-1029.tsikbal.esposo-yeseña_05:23].



Ejemplo en glosa

01 Judith ((se levanta y camina, voltea))

02 Yeseña md⇒ ATT.GETT_hija Judith (figura 01a y 01b)

03 md MUEVETE ALLÁ

boca ((mueve labios))

04 NEG AQUÍ, PAPÁ

“¡Oye! (=Judith), arrímate allá, no te quedes allí, (ahora viene) tu papá”

Fonte: Aban; Nohkop, datos personales (2020).

Judith se levanta dirigiéndose hacia la cámara, pero justo antes voltea hacia la puerta donde recién ha salido su papá, en ese momento Yeseña (la mamá), estira el brazo a la altura del pecho, moviendo la mano “arriba-abajo” dos veces seguidas en el mismo lapso logrando la atención de su hija (ver Figura 01, turno 2). Judith lo capta y voltea hacia su madre, quien le indica que no debe acercarse a las cámaras.

Este ejemplo muestra la forma mínima de un llamado de atención “sin contacto y sin vocalización” que funciona al inicio de una conversación para pedir al interlocutor que preste atención. El equivalente en el canal oral hubiera sido

solamente emitir la recomendación de no acercarse o, de forma más enfática, llamar el nombre de la niña (en este caso "¡Judith!").

El siguiente ejemplo es una instancia de reciclaje de llamados de atención. En este ejemplo, la mamá Brígida (sorda) se encuentra haciendo tortillas a mano. Minutos después, se acerca Priscila (niña oyente) produciendo un llamado de atención para obtener la atención de su mamá, para hacerle un pedido.

Figura 02: (a) Priscila (izquierda) mueve la mano de derecha-izquierda y dirigiéndose hacia su madre. Al no ser excito, la niña decide avanzar hacia su mamá (b-d). Cuando llega en el campo visual directo de su madre, vuelve a producir un llamado de atención (c,d) que ya no puede ser ignorado por la mamá [2019-04-06-1148-SOCIA-CASA.BRIGIDA-Hora_comida_01:21].



Ejemplo en glosa

- 01 Priscila⇒ ((corre hacia su mamá))
 md ATT.GETT_mamá (Figura 02a)
 "ioye! (=Mamá)"
- 02 Priscila⇒ ((se acerca a la mesa de su mamá)) (Figura 02b,c)
 md ATT.GETT_mamá (Figura 02d) AGUA
 "ioye! (=Mamá), (quiero) agua"
- 03 Brigida ((voltea hacia Priscila))
 "¿qué?"

Fonte: Aban; Chicán, datos personales (2019).

Vemos que, en un primer instante, la niña mueve la mano de derecha a izquierda (Figura 02a) realizando un primer llamado de atención. Sin embargo, su mamá no le hace caso. Al ver que su intento no funcionó, la niña camina hacia su mamá (Figura 02b) y realiza otro llamado de atención (Figura 02c). Esta vez, este llamado se produce justo frente a la madre, directamente en su campo visual con el fin de no ser ignorada nuevamente. El comportamiento de la niña se puede interpretar como un tipo de “reciclaje” (GOODWIN, 2006), es decir una reformulación del pedido hasta que logra el efecto deseado.

El siguiente ejemplo es un caso de reciclaje, pero producido de forma muy amplificada debido a la clara voluntad del interlocutor de ignorarlo. Este extracto Yeseña, sorda de Nohkop, está entrevistada por el primer autor. Judith (niña oyente) se encuentra muy inquietante durante la conversación por lo que su mamá le llama la atención en varios momentos. Véase el ejemplo en las Figura 03 a Figura 05.

Figura 03: Yeseña (derecha, sentada en la hamaca) mueve la mano arriba-abajo hacia su hija Judith (izquierda, de pie). Esta primera llamada de atención está ignorada por la niña por ignorar quien puede verla mediante la mirada periférica [2019-04-02_1635_grab.libre-Yeseña_01:32].



Fonte: Aban; Nohkop, datos personales (2019).

Figura 04: Yeseña (derecha) eleva el brazo a la altura del pecho, haciendo movimiento de la mano de arriba-abajo mientras que la niña mantiene la vista al frente [2019-04-02_1635_grab.libre-Yeseña_01:34].



Fonte: Aban; Nohkop, datos personales (2019).

Figura 05: Yeseña (derecha) mueve ambas manos de derecha-izquierda, y la niña registra finalmente el llamado realizado por su mamá [2019-04-02_1635_grab.libre-Yeseña_01:36].



Ejemplo en glosa

- | | | | |
|----|---------|----|--|
| 01 | Yeseña⇒ | md | ATT.GETT_mueve la mano hacia Judith (Erro! Fonte de referência não encontrada.a y b) |
| 02 | ⇒ | md | ATT.GETT_mueve la mano hacia Judith (Figura 05a y b) |
| 03 | ⇒ | md | ATT.GETT_mueve ambas manos hacia Judith (Erro! Fonte de referência não encontrada.a y b) |
| 04 | Judi | | ((se acerca a su mamá brincando de un costado)) |
| 05 | Yeseña | md | AQUÍ
"Aquí"
((abraza a Judith para sentarla a su lado)) |

Fonte: Aban; Nohkop, datos personales (2019).

En un lapso de 4 segundos, Yeseña logró realizar tres llamados de atención hacia su hija (líneas de 1 a 3). Cada vez produce diferentes movimientos sin vocalizar pero que sí pudieron ser vistos por su hija. Así como el ejemplo anterior se trata de un reciclaje de llamado de atención (DE LEÓN, 2011; GOODWIN, 2006). En este caso no solamente los movimientos son repetidos pero son que cada vez más amplios. En la Figura 03, el primer llamado de atención se produce con el brazo derecho, a la altura del pecho, moviendo la mano de arriba-abajo. Al no lograr obtenerla atención de su hija, la mamá produce un segundo llamado de atención esta vez con el brazo aún más extendió y haciendo un movimiento de derecha-izquierda (Figura 04). La niña sigue sin voltearse y Yeseña decide usar los dos brazos, haciendo un tercer llamado de atención con las dos manos, a modo de insistencia para que su hija la atienda (Figura 05). Los movimientos siempre más amplios y la falta de respuesta de

la niña, indican que Judith está voluntariamente ignorando a su mamá hasta la tercera producción. Observamos que este llamado de atención no contiene emisión vocálica, ni presenta contacto alguno. Este se puede explicar, probablemente, para no interrumpir las acciones de los demás participantes que son todos oyentes.

2.2 LLAMADOS DE ATENCIÓN SIN CONTACTO PERO CON VOCALIZACIÓN

En los casos de producción de este tipo de llamados de atención sin contacto pero con vocalización, el emisor realiza movimientos (en general de las manos) para lograr tener la atención de su interlocutor, pero los acompaña de vocalización. Estas vocalizaciones pueden realizarse en forma de sonido o gritos. Por ser auditivos, este tipo de llamado de atención está típicamente producido de parte de los sordos hacia interlocutores oyentes.

El primer ejemplo es una producción de una mamá hacia sus hijos oyentes. Mientras Brígida (madre sorda) prepara tortillas, la acompañan su hijo Israel y su hija Priscila, ambos oyentes. Después un tiempo la mamá se percata de que su hijo Israel se ha subido en el árbol de aguacate que se encuentra cerca del baño, razón por lo cual le llama la atención. Después de este llamado de atención que sirve para indicar al niño no ponerse en riesgo le pide que venga, la mamá regresa a su actividad previa de hacer tortillas del comal dejando el contacto con su hijo.

Figura 06: Vocalización como recurso no manual en el llamado de atención realizado por la madre sorda [2019-04-06-1148-SOCIA-CASA.BRIGIDA-Escarbando_30:28].



Ejemplo en glosa

01 Brigida ⇒ ATT.GET_vocalizando (Erro! Fonte de referência não encontrada.)

“¡Oye!”

02 md KO’OTEN

“ven”

Fonte: Aban; Chicán, datos personales (2019).

El llamado de atención emitido por Brígida hacia su hijo es vocalizado. Esta forma del llamado de atención es válida por dos razones, la primera es que su hijo es oyente y puede percibirlo. La segunda razón es que el niño se encuentra a cierta distancia (unos 10 metros aproximadamente), jugando en el árbol de aguacate. Por lo tanto, este recurso es más eficaz. Acompaña el llamado de atención una mirada fija hacia el niño (Figura 06), que tiene como efecto recordarle al niño no ponerse en riesgo y que su mamá lo está monitoreando. Después sigue una seña para decirle al niño que venga (línea 2).

2.3 LLAMADOS DE ATENCIÓN CON CONTACTO PERO SIN VOCALIZACIÓN

Este tipo llamado de atención implica un tipo de contacto táctil con el interlocutor, ya sea tocándole la cabeza, parte de los brazos, hombro o espalda, etc. Para este tipo de llamado de atención, los dos interlocutores deben de encontrarse cerca uno del otro. Asimismo, en este caso presente no implica la producción de vocalización.

En el ejemplo a continuación, Brígida, madre sorda está buscando su licuadora. Mientras Genaro está preparando el DVD para ver una película, está interrumpido por su madre quien le realiza un pedido.

Figura 07: Llamado de atención hecho por Brígida madre sorda (izquierda) con contacto tocando la cabeza de su hijo Genaro (derecha) para iniciar una interacción para hacerle un pedido [2019-04-06-1040-SOCIA-CASA.BRIGIDA.Chicán_00:18].



Ejemplo en glosa

01 Brigida⇒ md ATT.GET_toca la cabeza de Genaro (Figura 07)

“¡Oye!”

02 miradaPRO_debajo de la mesa

“¡mira aquí!”

Fonte: Aban; Chicán, datos personales (2019).

Brígida (sorda) quiere hacer un pedido a su hijo Genaro (oyente) quien se encuentra algo distraído frente a la televisión. Para pedirle su atención y posteriormente realizar el pedido, le toca la cabeza. Dirige la atención del niño en el segundo turno con la mirada apuntando hacia debajo de la mesa. Debido a que el niño estaba ocupado con el DVD, no estaba poniendo atención visual a su madre. Para reclutar la atención visual del niño y posteriormente pedirle algo, le toca la cabeza. Al sentir este contacto, el niño voltea dudando y pone atención a la petición que se le realiza.

En el siguiente ejemplo, Guillermo, el tío sordo de Lizandro (niño oyente) se encuentra ocupado en su tienda. El niño, ubicado detrás de Guillermo, produce un llamado de atención con contacto sin vocalización para obtener la atención visual de su tío y poder comunicarse con él.

Figura 08: Niño Oyente (izquierdo) produce un llamado de atención con contacto pero sin vocalización con jalando la ropa de su tío (derecha) [2019-04-09-1453-SOCIA-CASA.GUILLERMO-SORBINO_00:05].



Ejemplo en glosa

01 Lizandro⇒ md ATT.GET_le pega suavemente (X2) (Figura 08)

“¡Oye!”

02 Guillermo ((da media vuelta))

03 ¿BA'AX?

“¿qué pasó?”

04

KO'OTEN

“ven”

Fonte: Aban; Chicán, datos personales (2019).

En esta interacción se encuentra un niño oyente y un interlocutor sordo. Porque el tío es sordo, el uso de vocalización no es una opción. Como tampoco existe un posible contacto visual, incluyendo por visión periférica, el llamado de atención se produce con contacto. La primera instancia del llamado de atención de parte del niño se hace por medio de un toque con las yemas de los dedos en la espalda del tío sordo (Figura 8a). Sin embargo, no es exitoso y, por lo tanto, el niño intensifica el llamado de atención jalando la ropa de su tío (Figura 8b y c), mirándolo. Esta vez funciona y el tío se da vuelta, pero como está ocupado atendiendo clientes en su tienda, pide al niño esperarse un momento.

2.4 LLAMADOS DE ATENCIÓN CON CONTACTO Y CON VOCALIZACIÓN

Este llamado de atención involucra un contacto táctil, así como la producción de una vocalización hacia el interlocutor. Como en el caso de cualquier llamado con vocalización, es de forma privilegiada, dirigido de señantes sordos hacia señantes oyentes.

En el ejemplo siguiente, Geli (sorda) y Zulema (oyente) se encuentran señando, junto con otros participantes (ver Figura 9). Zulema se retira un momento y, al regresar, se vuelve a sentar junto a Geli quien le hace un llamado de atención para contarle lo qué se comentó durante su ausencia.

Figura 09: Geli (sorda, sentada del lado izquierdo) realiza llamado de atención con el toque del dedo sobre el brazo a Zulema (sentada a la derecha), para poder iniciar una conversación [2019-04-09-1300-SOCIA-CASA.GUILLERMO-GELI.ZULE_10:13].



Ejemplo en glosa

01 Geli ((voltea hacia Zulema))
02 ⇒md ATT.GETT_piquete en el brazo (a)
⇒voca jmm
03 Zulema ((voltea hacia Geli))
04 Geli PASTEL PRO_Zulema (b)
"¿cuándo es tu cumpleaños?"

Fonte: Aban; Chicán, datos personales (2019).

Mientras Zulema estaba ausente, Geli y los demás participantes presentes estaban platicando sobre cumpleaños. Zulema regresa y se pone a mirar en frente mientras que Geli está a su derecha. Para preguntarle sobre la fecha de su cumple, Geli primero recluta la atención visual y auditiva de Zulema tocándola en el hombro junto con una vocalización (línea 2). Funciona y Zulema se da vuelta para recibir la pregunta de Geli (línea 4). Este llamado de atención es funcional cuando dirigido hacía un oyente y se trata de una intensificación de una llamado de atención puramente táctil.

El siguiente ejemplo es una ilustración del carácter más intenso del llamado de atención con la apilación de modalidades (táctil y auditiva en este caso). En este ejemplo, Marco, niño oyente, se acerca a su mamá sorda y produce un llamado de atención con vocalización, irrumpiendo la interacción entre su mamá (a la derecha en la Figura 10) y su tía, sentada en la hamaca (a la izquierda en la Figura 10).

Figura 10: Marco oyente (derecha de prenda amarilla) realiza un llamado de atención con vocalización mientras toca la cabeza de su madre sorda (a la derecha de la imagen enfrente del niño) [2020-03-09_1456-Grab.Libre-Mili y Nayeli_39:40].



Ejemplo en glosa

01	Marco	((camina hacia su mamá))
02	⇒md	ATT.GETT_ <i>toca</i> repetidamente el hombro de su mamá (Figura 10) "Ah, ah"
03	Nayeli cab	((volte hacia Marco))
04	Marco mnd	PRO_ <i>saborín</i> voca Ese "Quiero este"
05	Nayeli cab	NEG UNO PRO_ <i>marco</i> PRO_ <i>hermana</i> "ya comiste uno grande, ese es de ella"

Fonte: Aban; Nohkop, datos personales (2020).

Marco, niño oyente, está molesto porque ve a su hermana comiendo un helado. Inconforme con la situación, acude hacia su mamá quien estaba conversando con su hermana (también sorda). El niño interrumpe dicha interacción poniéndose frente a su mamá, impidiéndola seguir su conversación. Realiza un llamado de atención en forma de piquetes continuos en el hombro con una vocalización de molestia "Ah, ah" (turno 2). Al pararse frente a su mamá, condiciona a no ser ignorado. En este caso, la vocalización no es tanto para ser escuchada de parte de la madre, sino para expresar su molestia y la carga emocional de la situación para él. Si bien la mamá no lo puede escuchar puede ver su expresión facial y su actitud molesta. A pesar de su reclamo, la mamá considera que no es justifico y le dice que él ya tuvo un helado. Podemos considerar este caso como un llamado de atención con énfasis.

2.5 RESUMEN

El llamado de atención es un acto de habla funcional, puesto que es una etapa previa pero indispensable, a la conducta de una interacción con un interlocutor sordo. Como hemos visto a través de los varios ejemplos, la forma del llamado de atención no es tan importante más que su efecto: lograr tener la atención visual del interlocutor. Sin embargo, la modalidad privilegiada de los interactuantes tiene cierta

influencia en cual tipo se usará. Por lo tanto, la justificación de las categorías consideradas para el análisis que consideran interacciones entre sordos, pero también entre sordos y oyentes. Por ejemplo, el uso de la vocalización de parte de personas sordas, es una herramienta muy práctica para llamar la atención de oyente. Como lo hemos visto, se puede además combinar con otras modalidades, visual o táctil.

Asimismo, hemos visto que el uso de un llamado de atención no es siempre exitoso y usos subsecuentes, o "reciclaje" como lo pone Goodwin (2006) son usuales y eficientes. El reciclaje puede ser ampliando el gesto, cambiando la forma o agregando una vocalización.

Es importante sin embargo distinguir los llamados de atención hecho en forma de reciclaje con los producidos con énfasis. En el caso de los reciclajes, varios llamados están producidos, y pueden ser producidos conservando la misma forma o incrementando en fuerza, repetidos hasta que sean exitosos. En el caso de llamado de atención con énfasis, se considera una producción más intensa desde la primera instancia. Muchas veces esto se logra con la combinación de modalidad, es decir la conjugación de un llamado visual, con el uso de la mirada, de la vocalización o un contacto táctil. Asimismo, si el llamado es únicamente visual, se tratará de movimientos de manos y otras partes del cuerpo más amplios o insistentes.

3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Esta sección examina los llamados de atención desde una perspectiva cuantitativa con el fin de distinguir tendencias en las interacciones presentes en nuestra base de datos. La Tabla 1 presenta el número total de llamados de atención analizados en la base de datos considerada. Se consideran por una parte los llamados de atención producidos de parte de adultos sordos hacia niños oyentes y, por otra parte, de niños oyentes hacia adultos sordos. Se indican también si fueron llamados de atención simples (es decir únicos), reciclados y producidos con énfasis.

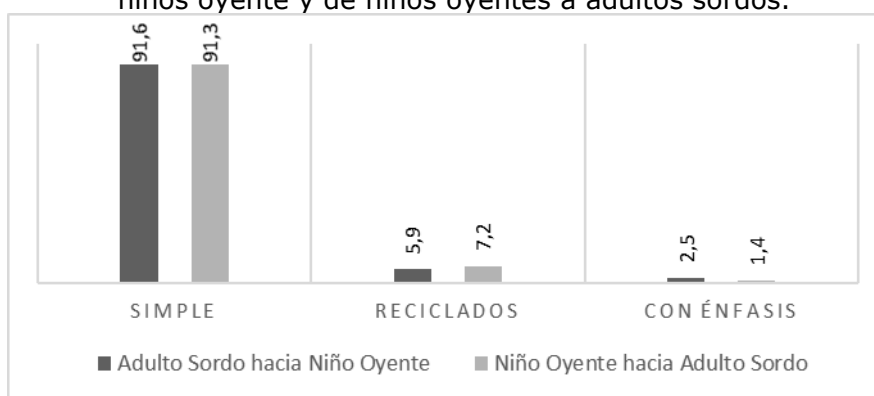
Tabla 1: Total de llamados de atención en interacciones

Emisor	Receptor	Simple	Reciclados	Con énfasis	Total
Adulto Sordo	Niño Oyente	109	7	3	119
Niño Oyente	Adulto Sordo	63	5	1	69

Fonte: Aban, datos personales (2021).

La Figura 11 retoma los números la Tabla 1, pero propone una comparación entre las producciones de los adultos y de los niños en porcentajes. Observamos que, en términos de frecuencia, no hay diferencia entre los dos tipos de interacciones, es decir si el llamado de atención fue emitido por un adulto sordo hacía un niño oyente o lo contrario.

Figura 11: Porcentajes de llamados de atención producidos de parte de adultos sordos a niños oyente y de niños oyentes a adultos sordos.



Fonte: Aban, datos personales (2021).

Por ser actos de hablas funcionales, los llamados de atención deben de ser eficientes y eficaces. Por lo tanto, quisimos averiguar qué tanto fueron “aceptados” (es decir respondidos) o “ignorados” en las interacciones grabadas entre adultos sordos y niños oyentes. El análisis considera las cuatro categorías consideradas examinando primero las interacciones desde producción del adulto sordo hacía el niño oyente (Tabla 2) y, por otra parte, la producción desde el niño oyente hacía el adulto sordo (Tabla 3). Del total de los llamados de atención 141 fueron considerados para este análisis.

Tabla 2: Total de llamados de atención producidos de adultos sordos hacía niños oyentes (N=71)

Adulto Sordo a Niño Oyente	Aceptados	Ignorados
sin contacto, sin vocalización	10	2
con contacto, sin vocalización	28	7
sin contacto, con vocalización	12	4
con contacto, con vocalización	7	1
Total	57	14

Fonte: Aban, datos personales (2021).

Tabla 3: Total de llamados de atención producidos de niños oyentes hacia adultos sordos (N=70)

Niño Oyente a Adulto Sordo	Aceptados	Ignorados
sin contacto, sin vocalización	21	6
con contacto, sin vocalización	35	0
sin contacto, con vocalización	4	4
con contacto, con vocalización	0	0
Total	60	10

Fonte: Aban, datos personales (2021).

Los números indican que los llamados de atención fueron mayormente aceptados aun siendo producidos por adultos sordos o niños oyentes. Respecto a las categorías usadas, las más comunes fueron (tanto para adultos como niños) los llamados sin contacto y sin vocalización y, por otra parte, los llamados con contacto, sin vocalización. Esta última categoría indica la preferencia de los señantes por el uso de la modalidad táctil que no es muy común entre los hablantes de maya yucateco. Vemos que los adultos sordos también reclutan frecuentemente la modalidad oral para llamar la atención de los oyentes.

CONCLUSIÓN

El análisis de los llamados de atención en la LSMY indica que sí bien se trata de una categoría funcional, está sin embargo influenciada por el ámbito cultural, así como por la modalidad. En cuanto al influencia cultural, como lo señala Haviland, la forma canónica del llamado de atención tiene a ser específica a la cultura maya y mexicana más generalmente (es decir, parecido al gesto holofrástico "VEN").

La modalidad tiene una influencia a dos niveles. El primer es al nivel cultural. Así como lo menciona Haviland (2015) entre los mayas tsotsil, el contacto táctil es evitado en las interacciones cotidianas entre hablantes. Lo mismo sucede entre los mayas yucatecos. Sin embargo, los señantes (sordos en particular) no siguen esta regla y son mucho más táctiles que los hablantes. En este sentido, cambiaron las reglas internacionales para acomodarlas a sus necesidades comunicativas. La otra influencia de la modalidad se nota en las formas de llamados de atención que son, como se podía esperar, mayormente visuales. Sin embargo, vemos que pueden ser también táctiles y, cuando es requerido de parte de señantes sordos, sobre todo hacia interlocutores oyentes, oral. La modalidad táctil es de hecho la más

privilegiada tanto por los adultos sordos como los niños oyentes en las interacciones grabadas.

REFERÊNCIAS

BAKER, Anne; VAN DEN BOGAERDE, Beppie. Communicative interaction. PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Org.). **Sign Language: An International Handbook**. Berlin, Boston: Mouton De Gruyter, 2012. p. 489–512.

BAKER, Charlotte. Regulators and turn-taking in American Sign Language discourse. FRIEDMAN, L. A. (Org.). **On the Other Hand: New Perspectives on American Sign Language**. New York: Academic Press, 1977. p. 215–236.

DE LEÓN, Lourdes. Calibrando la atención: Directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de niños mayas zinacantecos. FRISANCHO et al (Org.). **Aprendizaje, cultura y desarrollo**. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011. p. 61–80.

ESCOBEDO DELGADO, Cesar Ernesto. Chican Sign Language: A sociolinguistic sketch. ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in village communities: anthropological and linguistic insights**. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012. p. 377–380.

GOODWIN, Marjorie Harness. **Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences**. v. 26, n. 4–5, p. 515–543, set. 2006.

HAVILAND, John B. Hey! Topics. **Cognitive Science**, v. 7, n. 1, p. 124–149, jan. 2015.

HAVILAND, John B. How and When to Sign “Hey!” Socialization into Grammar in Z, a 1st Generation Family Sign Language from Mexico. **Languages**, v. 7, n. 2, p. 80, jun.2022.

LE GUEN, Olivier. An exploration in the domain of time: from Yucatec Maya time gestures to Yucatec Maya Sign Language time signs. ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in village communities: anthropological and linguistic insights**. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012. p. 209–250.

LE GUEN, Olivier. **El habla de la mano. La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus señantes**. CDMX: CDI [INPI], 2018.

SAFAR, Josefina; LE GUEN, Olivier. Yucatec Maya Sign Language: A sociolinguistic overview. LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (Org.). **Emerging Sign Languages of the Americas**. Sign Language Typology [SLT]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020.

Sobre os autores

Olivier Le Guen

Doutor em Antropologia pela Université Nanterre Paris (FRA)

Contato: ompleguen@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7314-242X>

Geydi Georgina Pech Aban

Graduanda em Linguística e Cultura Maia pela Universidad de Oriente (MEX)

Contato: geydigeorginapech@gmail.com



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3661-6790>

Artigo recebido em: 30 de outubro de 2022.

Artigo aceito em: 09 de dezembro de 2022.

**LA FORMATION DES SASS DANS LES LANGUES
ÉMERGENTES : UNE COMPARAISON ENTRE LA LSMY
ET DEUX LANGUES DES SIGNES D'AFRIQUE DE
L'OUEST**

**TREINAMENTO SASS EM LÍNGUAS EMERGENTES: UMA
COMPARAÇÃO DE LSMY E DUAS LINGUAS DE SINAIS
DA ÁFRICA OCIDENTAL**

Angoua Tano 
Olivier Le Guen 

RÉSUMÉ

Cet article propose une étude comparative de deux groupes de langues rurales, deux d'Afrique de l'ouest la langue des signes d'Adamorobe (AdaSL) et celle de Bouakako (LaSiBo) et une d'Amérique centrale, la Langue des Signes Maya Yucatèque (LSMY) utilisée dans plusieurs villages de la péninsule du Yucatán. L'objectif est d'analyser les types de spécificateurs de taille et de forme (ou SASS *Size-And-Shape Specifiers*, en anglais) de ces langues des signes rurales et certaines originalités qu'elles présente quant aux SASS. Nous reprenons et développons les catégories proposées par Supalla (1986) pour les adapter aux spécificités des langues considérées. En particulier, nous considérons deux nouvelles catégories qui sont les SASS d'entités, présent dans les langues des signes émergentes africaines et les classificateurs d'entités utilisés dans la Langue des Signes Maya Yucatèque.

MOTS-CLÉS: Langues des Signes Rurales. Langue des Signes d'Adamorobe. Langue des Signes de Bouakako. Langue des Signes Maya Yucatèque. Phonologie des Langues des Signes.

RESUMO

Este artigo oferece um estudo comparativo de dois grupos de línguas rurais, dois da África Ocidental, Adamorobe Sign Language (AdaSL) e Bouakako Sign Language (LaSiBo), e um da América Central Maya Sign Language. Yucatec (LSMY) usado em várias aldeias na Península de Yucatán. O objetivo é analisar os tipos de especificadores de tamanho e forma (ou SASS *Size-And-Shape Specifiers*, em inglês) dessas línguas de sinais rurais e algumas originalidades que elas apresentam em relação ao SASS. Retomamos e desenvolvemos as categorias propostas por Supalla (1986) para adequá-las às especificidades das línguas consideradas. Em particular, consideramos duas novas categorias que são entidades SASS, presentes nas línguas de sinais africanas emergentes e classificadores de entidades usados na língua de sinais maia yucateca.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas de Sinais Rurais. Línguas de Sinais de Adamorobe. Línguas de Sinais de Bouakako. Línguas de Sinais Maia de Yucatan. Fonologia da Língua de Sinais.

INTRODUCTION

Les études récentes ont montré la grande diversité qui existe au sein des langues des signes du monde. Parmi ces différences, un critère crucial qui influe sur la forme du langage est son milieu culturel d'émergence et d'utilisation. D'une part, il existe les langues de signes utilisées dans les zones urbaines par les grandes communautés des sourds et, d'autre part, celles qu'on retrouve dans les zones rurales avec un petit nombre de sourds. Depuis les travaux de Stokoe (1960) sur les caractéristiques linguistiques des langues des signes, un grand nombre de recherches ont été effectuées sur les langues des signes des communautés urbaines, qui correspondent souvent aux langues des signes dites "nationales". Parmi elles, les plus importantes sont les Langues de Signes (LS) européennes et américaines. Cependant, ces dernières années ont vu l'explosion des recherches sur les langues de signes rurales qui comptent un nombre de sourds réduits (bien que proportionnellement élevé par rapport à la population totale), mais un nombre important de signants entendants. Ces langues ont été qualifiées, selon l'axe de recherche considéré, de "rurales" (DE VOS; PFAU, 2015), "émergentes" (MEIR et al., 2010), "partagée" (BAUER, 2014; NYST, 2012) ou encore "villageoises" (ZESHAN, 2010; DE VOS, 2012). Même si le label utilisé implique des caractéristiques spécifiques, certains traits sont communs à ces communautés : ce sont en général des communautés villageoises, avec un nombre réduit d'habitants et un taux élevé de surdité. La présence de sourds, même si réduite numériquement, crée un besoin de communication, non seulement entre sourds, mais aussi avec les entendants, souvent membres de la famille. Ces caractéristiques font que les langues des signes de ces communautés réduites ne partagent pas la même structure que les LS urbaines. En particulier, il n'existe pas de communauté sourde dans la communauté des entendants (JOHNSON, 1991). Pour cette raison, Kisch (2008) a proposé la terminologie *shared signing community* que nous traduisons par "communauté de signants de langue des signes partagée", car la langue des signes est utilisée aussi bien par les sourds que par les entendants. En réalité, les signants entendants forment souvent la grande majorité des utilisateurs. Parmi les langues villageoises émergentes documentés, on notera les suivantes : Al-Sayyid Bedouin (MEIR et al, 2010/2012), LS de Ban Khor (NONAKA, 2007/2012/2014), Kata Kolok

(DE VOS, 2012; MARSAJA, 2008), LS Inuit (SCHUIT, 2014), LS de Bouakako (TANO, 2016) ou encore la langue des signes de Zinacantán (HAVILAND, 2020).

Les langues considérées dans cet article sont de la même catégorie. Toutefois, notre étude est comparative étant donné qu'elle analyse les différences ou similarités entre des langues d'origine géographiques distinctes. D'une part, deux langues d'Afrique de l'Ouest, la langue des signes d'Adamorobe (AdaSL) et celle de Bouakako (LaSiBo). D'autre part, la Langue des Signes Maya Yucatèque (LSMY) utilisée dans plusieurs villages de la péninsule du Yucatán, spécifiquement dans les villages de Nohkop, Trascorral et Chicán.

En plus de son aspect comparatif, cette étude est une contribution à la linguistique des langues des signes émergentes, en particulier sur la création et l'utilisation des spécificateurs de taille et de forme (ou SASS en anglais) des langues des signes rurales et certaines originalités qu'elles présente quant aux SASS.

1 LES DIFFÉRENTS TYPES DE SASS.

Les éléments linguistiques représentant la taille et la forme se trouvent dans de nombreuses parties de la structure et du lexique d'une langue des signes. Ces spécificateurs de taille et de forme (ou SASS) représentent un type distinct de signes dont la sémantique est spécifiquement dédiée à représenter la taille et forme des référents (NEWPORT; BELLUGI, 1978; SCHEMBRI, 2003; SUPALLA, 1986; ZWITSERLOOD, 2003). Ainsi, la taille et des éléments de forme peuvent apparaître dans des signes lexicaux faisant référence à des objets, des activités, ou d'autres concepts sans rapport avec le domaine sémantique de la taille et de la forme. Les éléments de taille et de forme peuvent également apparaître dans des constructions dites "productives".

Supalla (1986) propose une taxinomie des classificateurs en ASL et, parmi eux, plusieurs sous-types, les SASS. D'une part, Supalla propose trois types de SASS dits "statiques" qui sont divisés selon des niveaux de complexité morphophonologique. Le premier niveau considère le majeur et le pouce, le second niveau inclut les autres doigts, le troisième niveau sert à montrer des formes plus grandes et utilise l'avant-bras et/ou l'autre main. L'autre type de SASS est dit "tracé", et implique un tracé avec la main ou le doigt de la forme de l'objet décrit. Bien que les catégories de

Supalla soient originellement fonctionnelles pour l'ASL, elles sont également applicables à d'autres langues des signes.

2 LES COMMUNAUTÉS ET LES LANGUES

Dans cette section nous décrivons les trois langues analysées.

Adamorobe Sign Language (AdaSL). La Langue des Signes d'Adamorobe (ou AdaSL) est une des plus anciennes des langues des signes rurales documentée avec environ 200 ans d'existence. Elle est utilisée à Adamorobe, un village Akan au Ghana. Cette langue a fait l'objet de plusieurs études tant au niveau linguistique (NYST, 2007) qu'anthropologique (KUSTERS, 2012). L'AdaSL est différente de la Langue des Signes Ghanéenne (GSL) utilisée pour l'éducation des personnes sourdes et dans les zones urbaines.

Bouakako Sign Language (LaSiBo). La Langue des Signes de Bouakako (ou LaSiBo) est utilisée par une seule génération de sept signants sourds et un nombre indéterminé d'interlocuteurs entendants dans le village Dida de Bouakako en Côte d'Ivoire. Une analyse descriptive de la LaSiBo est présentée dans Tano (2016). La LaSiBo est une langue qui s'est développée de façon spontanée au fil des contacts des personnes sourdes pour devenir à ce jour, leur principal outil de communication, tant entre eux qu'avec les autres membres de la communauté du village (TANO, 2016). C'est une jeune langue dont le signant le plus âgé a 60 ans en cette année 2021 et dont les sourds constituent les premiers signants identifiés. La LaSiBo continue de se transmettre car plusieurs membres de la communauté sourde ont des enfants en bas âge. Même si ces derniers ne sont pas des personnes sourdes, ils ont une bonne maîtrise de la LaSiBo grâce à leurs parents. "Le groupe Dida à Bouakako partage les principales pratiques culturelles avec les cultures Akan au Ghana" (TANO, 2016, p. 40).

La langue des signes Maya Yucatèque. Safar; Le Guen (2020) propose une description détaillée de La langue des signes maya yucatèque (ci-après YMSL). C'est une langue des signes indigène utilisée par les signants sourds et entendants dans les communautés mayas yucatèques avec une forte incidence de surdité dans la péninsule du Yucatán, au Mexique. Il n'a aucun lien avec la langue des signes mexicaine (Lengua de Señas Mexicana, LSM) et s'est développé en dehors des cadres institutionnels en raison de la nécessité pour les membres de la communauté sourde

et entendante de communiquer entre eux. Les communautés sur lesquelles portent l'étude sont situées dans l'état du Yucatán mais à plusieurs heures de route l'une de l'autre. Malgré l'absence de lien historique, les YMSL de différentes communautés présentent un degré important de chevauchement dans leur lexique et leur grammaire (LE GUEN, 2012/2018; LE GUEN; UICAB MARTÍN, 2021; SAFAR, 2017, 2020a; SAFAR; LE GUEN, 2020). Ceci, selon nous, peut en partie s'expliquer par leur contexte sociolinguistique commun et leurs précurseurs gestuels communs, plus précisément, l'utilisation intensive de la communication multimodale parmi les entendants mayas yucatèques (LE GUEN et al., 2020).

Dans ces communautés, la plupart des gens se connaissent et beaucoup ont des liens de parenté. Ainsi, la dynamique spécifique d'interaction des signataires YMSL est conforme aux modèles d'interaction culturelle générale. Comme d'habitude chez les Mayas du Yucatèque, les gens interagissent principalement avec les membres de leur propre famille élargie. Les personnes sourdes ne socialisent pas les unes avec les autres sur la seule base de leur expérience partagée d'être sourd et une communauté sourde distincte, comme dans le contexte des langues des signes nationales/urbaines, n'existe pas (ESCOBEDO DELGADO, 2012; JOHNSON, 1991; MACDOUGALL, 2012; SAFAR, 2017; SAFAR; LE GUEN, 2020). Il en résulte une situation où les signataires sourds de différents groupes interactionnels à Chicán ont parfois peu de contacts les uns avec les autres et présentent certaines différences dans leur signe (SAFAR et al., 2018; SAFAR; PETATILLO CHAN, 2020). Les données présentées dans cet article proviennent de trois communautés: Chicán, Nohkop et Trascorral, voir le Tableau 1.

Tableau 1: Nombre de de signants et information des communautés de la LSMY

	Chicán	Nohkop	Trascorral
Nombre d'habitants	720 (Escobedo Delgado 2012)	Pas de chiffre exact (+/- 30)	~300
Nombre de personnes sourdes	16	4	6
Pourcentage de personnes sourdes	~2.4% (Escobedo Delgado 2012)	Pas de chiffre exact	~2%
Âge des personnes sourdes en 2021	18-69	20-28	11-33
Répartition par sexe des personnes	8 femmes, 9 hommes	3 femmes, 1 hommes	2 femmes, 4 hommes

sourdes			
Répartition familiale des personnes sourdes	Multiple familles	Frères et sœurs d'une famille (famille de 5 frères et sœurs)	Frères et sœurs d'une famille (famille de 13 frères et sœurs)

Source: Safar; Le Guen (2020).

3 MÉTHODOLOGIE: MATÉRIEL ET CODIFICATION

Este trabalho Nous analysons les SASS les plus courants dans les langues étudiées. Les données du maya yucatèque proviennent du lexique en ligne du Projet de Documentation de la Langue des Signes Maya Yucatèque ainsi que de données extraites de vidéos de conversations naturelles (LE GUEN, 2018; SAFAR; PETATILLO CHAN, 2020). Pour ce qui est des langues des signes africaines, les données proviennent essentiellement des études sur les SASS menées par Tano; Nyst (2018); Nyst (2019). Les données en termes chiffrés sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2: Nombre de SASS analysé par langues et par villages

Langue	Village	Nombre de SASS analysés
Langue des signes maya yucatèque (LSMY)	Chicán	59
	Nohkop	57
	Trascorral	88
Langue des Signes de Bouakako (LaSiBo)	Dida de Bouakako	50
Langue des Signes d'Adamorobe (ou AdaSL)	Adamorobe	40
TOTAL		294

Source: Tano; Le Guen, données de terrain (2020/2021).

Un aspect crucial de l'analyse est celui de la classification sur la base de la taille et la forme des objets; par exemple si l'objet est long/large, round, petit, grand, mince, etc. Pour cela, nous avons choisi de prendre en compte des objets non seulement caractéristiques des cultures concernées mais qui ont des traits contrastifs en termes de formes de et de tailles. Une liste non exhaustive des objets considère plusieurs types d'objet, comme les outils (p. ex., machette, ciseaux, marteau, etc.), les meubles et articles ménagers (p. ex., chaise, hamac, planche à laver, plaque pour faire des tortillas, etc.), les conteneurs (p. ex., verres,alebasse, etc.) et des types d'objets divers (p. ex., rouge à lèvres, stylo, football, baseball, etc.).

La codification reprend en partie les catégories de Supalla (1986) établie selon des critères phonologiques de configurations manuelles. La première catégorie considère l'usage du pouce et de l'index, la seconde, tous les doigts de la main, la troisième, toute la main et inclue l'avant-bras, et la quatrième regroupe tous les SASS "tracé". A cela, nous ajouterons deux catégories additionnelles. La première est celle des classificateurs d'entités, présent en LSMY, qui catégorisent de manière distinctes les personnes des animaux quadrupèdes pour présenter leur taille. La deuxième est celle des SASS d'entité, présents dans les LS africaines, et qui utilisent une partie du corps de façon analogique pour indiquer la taille d'un objet.

Les SASS peuvent être produits avec une main ou les deux mains. Pour cela, nous considérerons les dimensions phonologiques suivantes: (1) l'usage des deux paumes, (2) l'usage des deux index, celui (3) des deux pouces et deux index et, finalement, (4) la distance entre la main et le sol (dans le cas des classificateurs de personnes et de quadrupèdes).

4 RÉSULTATS

Dans cette section, nous présenterons les résultats de recherche obtenus selon les catégories proposées de façon comparatives entre les trois langues considérées. Il est à noter que nous n'avons pas trouvé de SASS qui correspondent à la catégorie 2 de Supalla, c'est-à-dire qui utilisent le pouce et l'index plus les autres doigts.

4.1 LES SASS DE CATÉGORIE 1 (INDEX ET POUCE)

Cette catégorie est composée de SASS qui indiquent la forme et la taille d'objets avec uniquement l'utilisation du pouce et de l'index ou de l'index seul. Lorsqu'une seule main est utilisée, les SASS de cette catégorie indiquent généralement des objets minces ou petits tels qu'une gomme, un haricot, une petite lampe, etc. dont la forme et la taille sont montrées dans l'espace entre le pouce et l'index J. Ceci est le cas dans chacune des trois langues en présence. La position de l'index et du pouce permet de donner une idée de la taille et l'extension du référent. Ainsi, une chaussure à haut talons, une pique, une variété de piment (piment fort) sont représentées par l'espace entre l'index et le pouce de façon verticale C. Lorsque l'index et le pouce sont pliés, et les autres doigts tendus \, ceci renvoie à un concept relativement petit, comme le radis, le poivre, ou un condiment. La variété de cette

configuration manuelle traduit la même idée de rondeurs. Une autre configuration similaire est produite avec les doigts (index le pouce) légèrement pliés L. Les référents concernés sont par exemple l'avocat, l'oignon ou encore l'orange. Certains référents désignant des tailles fines et minces, comme le pain sont également désignés par cette configuration.

Dans cette même catégorie, on retrouve des SASS qui utilisent uniquement l'index et le pouce mais produits avec les deux mains. Ils sont utilisés pour décrire des objets relativement ronds ou plats mais plus amples et dont la taille est représentée par l'espace entre les deux mains avec comme configuration, le pouce et l'index qui sont tendus C. Les exemples de ce type de concepts sont, entre autres, laalebasse, mangue, tomate, panier, orange, pastèque, télévision, etc.

4.2 LES SASS DE CATÉGORIE 3 (MAIN ET AVANT-BRAS)

L'usage des deux mains pour désigner les tailles et les formes est très courant dans chacune des langues étudiées. Les lieux (lieu de lavage), machine à laver, hache, machine à laver, machette sont faits avec l'espace entre les deux mains, paumes ouvertes ~ ce sont des concepts qui peuvent être perçus comme grand ou long dans une certaine mesure ou ayant une forme rectangulaire comme c'est le cas de boîte d'allumette, DVD.

Figure 01: SASS de catégorie 3 en LaSiBo: (a) usage de la main pour référer à une pierre et (b) usage du bras pour référer à une grosse banane



Source: Tano; Bouakako, données Personnelles (2016).

En Afrique, particulièrement dans la partie ouest, on trouve un usage fréquent des parties du corps pour spécifier la taille et la forme des objets, cela aussi bien dans les langues des signes que dans les gestes des communautés entendant dans lesquelles elles se développent. Dans ses langues, Tano; Nyst (2018) observent que ces SASS utilisent autant les bouts des doigts, les doigts, qu'une partie de la main voire le bras tout entier. Plus spécifiquement, la forme ou la taille peut porter sur les bouts de l'index et du pouce, le poing, l'avant-bras, pour ne citer que ceux-là. La particularité de ces SASS est que le membre tient lieu en lui-même de la forme et de la taille du référent. Deux exemples de ce type de SASS en LaSiBo sont présentés la figure 1 ci-dessous. Ce type de SASS, même si nous l'avons inclus pour des raisons pratiques dans la catégorie 3, est en réalité différent de ce qui a été décrit dans les langues des signes urbaines.

4.3 LES SASS DE CATÉGORIE 4 (TRACÉS)

Bien que la majorité des SASS dans les trois langues étudiées soient statiques, certains concepts sont représentés par des mouvements en traçant dans l'air le contour de leur taille et forme. C'est le cas par exemple de la gourde. Pour ce concept, les mains avec la configuration C < tracent la forme de la gourde. Il en est de même pour "papaye" qui est représenté par les mains avec la configuration en O et traçant en allant du bas vers le haut. Toujours dans cette catégorie, les index peuvent tracer dans l'air un rectangle (télévision, lit, prendre photo) ou encore tracer un rond pour désigner biscuit ou ordinateur.

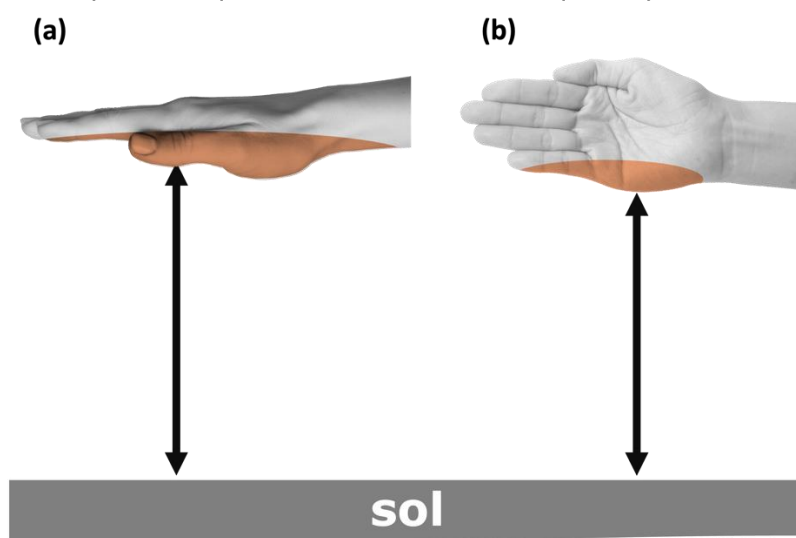
4.4 LES CLASSIFICATEURS

Este trabalho Dans les langues des signes, essentiellement urbaines, les classificateurs sont fréquemment utilisés pour représenter des entités, généralement en mouvement. Pour cette raison, les classificateurs dans ces langues sont fréquemment considérés comme verbaux par nature (SCHEMBRI, 2003). Les SASS forment une sous-catégorie de classificateurs qui sont 'dédiés plus spécifiquement à indiquer la taille et/ou la forme d'une entité. Quand les SASS tendent à montrer des attributs géométriques des objets qu'ils représentent, les classificateurs indiquent en un seul morphème la forme entière de l'objet décrit (FRISHBERG, 1975; SUPALLA, 1986; SUPALLA; NEWPORT, 1978). Il existe une variété de classificateurs, bien

décrits en particulier pour l'ASL. Cependant, nous nous attacherons à analyser les classificateurs utilisés dans la LSMY qui diffèrent de ceux connus dans les langues des signes urbaines.

Dans la LSMY on trouve des SASS particuliers qui décrivent la taille et la forme de certaines entités spécifiques mais qui sont aussi contrastifs et déterminent ces entités selon des classes (d'où leur label de classificateurs). Les deux classificateurs qui existent en LSMY sont employés d'une part pour référer à la taille des humains et, d'autre part, à celle des animaux à quatre pattes. Dans le cas de ces classificateurs, la main ne représente pas l'entité, mais c'est la distance entre la paume et le sol qui indique sa taille. Différentes parties de la main sont pertinentes dans les deux cas, voir la Figure 1. Pour le classificateur des humains, c'est la paume de la main qui indiquera l'extension maximale (voir Figure 1a) marquant la taille au haut de la tête. Pour celui des quadrupèdes, c'est le bas de la main (en position verticale) qui sera la partie pertinente (voir Figure 1b). Dans ce cas, la partie qui est référée est le garrot de l'animal, c'est-à-dire les épaules.

Figure 02: (a) CLAS.H classificateur pour indiquer la taille d'un être humain, (b) CLAS.4LEG pour indiquer la taille d'un animal quadrupède.



Source: Le Guen (2022).

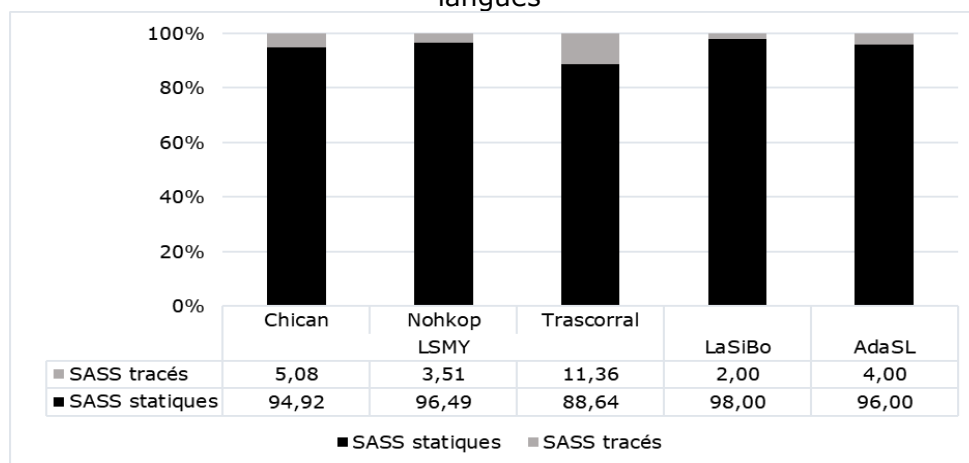
Safar (2020b) propose une étude détaillée du classificateur pour les humains (ou CLAS.H) en LSMY et de son évolution par rapport à son précurseur gestuel utilisé en maya yucatèque. De façon générale, le CLAS.H. utilise l'espace entre la paume et le sol pour indiquer la taille de la personne. Toutefois, la taille indiquée n'est pas toujours la taille exacte et peut varier selon la perception mentale qu'on se fait du

réfèrent. Ainsi, l'espace entre la paume et le sol avec la main en dessous des seins traduit le fait d'être ou d'avoir été petit, c'est-à-dire "jeune" ou "enfant". L'ajout d'un mouvement vers le haut signifiera "grandir" ou indique une personne "âgée" et vers le bas "rajeunir" ou "rapetissir". La distance entre la paume et le sol peut être encore réduite lorsque le réfèrent est un enfant et, dans ce cas, la main se situe en dessous de la taille et également au niveau du genou. Il est à noter que pour les enfants qui ne machent pas encore, un autre classificateur est utilisé. Pour ce qui est des animaux, le classificateur indique la taille au garrot et a moins tendance à être symbolique car il s'agit souvent de montrer la taille réelle de l'animal. L'utilisation de ce classificateur est communément accompagnée d'un regard vers la main. Les deux classificateurs en LSMY s'ils se basent sur des configurations manuelles différentes et des lieux d'articulations variés, leurs fonctions sont complémentaires et s'utilisent comme un paradigme.

5 ANALYSE COMPARATIVE

L'analyse de SASS a été déjà abordé précédemment pour les langues africaines par Tano; Nyst (2018) et Nyst (2019) et, pour la LSMY par Safar; Petatillo Chan (2020). Toutefois, la présente étude considère une comparaison inter-linguistique qui a pour but d'examiner les similarités et différences entre de langues rurales mais dans des contextes culturels distants. Des SASS similaires existent dans les trois langues comparées, que nous avons organisées selon les catégories de Supalla (1986). La comparaison entre les langues indique plusieurs résultats.

Figure 02: Comparaison de la présence de SASS statiques vs. tracés dans les trois langues



Source: Tano; Le Guen, données de Terrain (2022).

Premièrement, dans les trois langues, un nombre très réduit de SASS tracés et la majorité consiste en SASS statiques, voir Figure 02. A l’instar des LSMY dans la construction des SASS, les langues des signes africaines utilisent majoritairement les signes statiques. Les représentations d’un référent en traçant ses courbes sont peu nombreuses.

Deuxièmement, on constate que les catégories de Supalla (1986) ne sont pas suffisantes pour classifier les SASS et classificateurs utilisés dans les langues considérées et l’addition de deux classes supplémentaires est donc nécessaire: Une pour les SASS d’entités des LS africaines et une pour les classificateurs en LSMY. Le Tableau 3 présente les SASS selon la classification révisée qui tient en compte les formes de mains.

Tableau 3: Les configurations manuelles dans la construction des SASS statiques en LSMY, LaSiBo et AdaSL (nombres de SASS)

	Forme de main	LSMY			LaSiBo	AdaSL
		Chican	Nohkop	Trascorra		
Catégorie 1	J	6	7	4	-	-
	I	1	1	1	1	5
	CC	5	17	21	-	-
	BB	10	4	19	6	19
	\	2		4	-	-
	A	2	-	-	6	4
	LL	2	1	11	-	-
Catégorie 3	6	-	1	4	-	-
	XX	27	19	22	15	12
	<	1		1	-	1
Parties du corps (SASS d’entités)	Bouts des doigts				2	2
	Doigts				2	2
	Main				1	4
	Partie du bras				1	4
	Tibia				1	
Classificateurs	:	8	9	4		
	~	1	3	4		

Source: Tano; Nyst (2018); Nyst (2019).

On constate qu'au niveau phonologique, les SASS les plus courants dans les trois langues sont ceux qui utilisent l'espace entre les doigts, préférablement l'opposition du pouce et l'index (catégorie 1) et l'espace entre les deux mains (catégorie 3). Si on note une plus grande diversité pour la catégorie 1 en LSMY qu'en LaSiBo et en AdaSL, les LS africaines privilégient clairement les SASS qui utilisent les parties du corps fonctionnant comme entité. La présence de classificateurs manuels d'entités est en revanche unique à la LSMY dans les LS comparés. L'ajout des deux catégories supplémentaires à celles de Suppalla d'avère indispensables pour la comparaison des LS d'Afrique et du Yucatán.

6 L'INTÉGRATION DES SASS DANS LE SYSTÈME LINGUISTIQUE

Pour ce qui est de l'intégration linguistique, trois phénomènes linguistiques sont comparés. Il s'agit de la lexicalisation, la localisation et la combinaison des signes avec le mouvement de la bouche.

6.1 LEXICALISATION

Dans la LaSiBo, seule la lexicalisation est le phénomène linguistique intégré avec le signe dans lequel le pouce délimite le bout de l'index pour désigner petit, juste un peu. C'est un signe conventionnalisé dans la mesure où ce procédé est observé dans les gestes de la communauté entendante Dida avec la même signification. Deux autres signes sont lexicalisés en LaSiBo. Il s'agit de la composition ECRASER+POING FERME qui est devenu le signe pour TOMATE et l'avant-bras dans une position verticale qui fait référence à BOUTEILLE. Comme on a pu le voir, à divers niveaux, les LSMY, l'AdaSL et la LaSiBo intègrent dans le système linguistique les SASS à savoir la grammaticalisation pour le premier et la lexicalisation pour les autres. Les gestes utilisés pour les SASS en LSMY sont intégrés dans les signes sans changement sémantique majeur.

6.2 L'INCLUSION DE MOUVEMENT DE LA BOUCHE

En AdasL, des signes représentant les tailles et les formes sont lexicalisés pour désigner les couleurs. Les signes pour BLANC par exemple implique un mouvement du poing vers la bouche accompagnée du mouvement des lèvres *ftftft*. Initialement, cette configuration était utilisée pour désigner une espèce d'aubergine de forme

ronde et de couleur blanche (TANO; NYST, 2018). Par ailleurs, certains SASS utilisés sur le corps peut être accompagné par un mouvement de la bouche avec les mots de la langue orale de la communauté, à savoir l’akan et le gan. Par exemple, le signe GRAND en AdaSL est réalisé avec les lèvres écartées et les dents serrées et proviendrait du mot *tenten* signifiant “grand” en Akan. Pour le signe PETIT en revanche, les lèvres sont écartées avec les dents serrées avec un son *ttt* et qui tirerait son origine du mot akan *ketekete* (TANO; NYST, 2018; NYST, 2019).

6.3 LA COMBINAISON DE SIGNES ET LA POSITION SYNTAXIQUE DES SASS

Este trabalho Safar; Petatillo Chan (2020) proposent une brève analyse sur la position syntaxique des SASS dans la LSMY et montrent que les SASS sont des marqueurs nominaux dans la mesure où, lorsqu’ils sont ajoutés à un signe dans le discours, un changement syntaxique de leur position est observé. Néanmoins, quant à la position en elle-même des SASS, elle varie considérablement en passant d’un village à un autre dans la LSMY et à l’intérieur même des langues. A titre d’exemple, dans la Langue des Signes utilisée à Chican, les SASS se retrouvent le plus fréquemment en position finale mais existe aussi en position initiale (SAFAR; PETATILLO CHAN, 2020). A Nohkop par contre, la position des SASS est flexible et peuvent apparaître en proportions quasi égales, en position initial final ou médiane (SAFAR; PETATILLO CHAN, 2020). En LSMY, les SASS fonctionnent également comme marqueurs nominaux. Dans l’exemple de LAYER, l’ajout d’un SASS notamment l’espace entre les deux paumes face au signant donne le signe LAVOIR (LE GUEN, 2019).

La position syntaxique des SASS dans les langues des signes africaines n’a pas encore fait l’objet d’étude approfondie. Néanmoins, dans le cadre de ce présent article, une étude préliminaire a été réalisée sur une des langues des signes, à savoir la Langue des Signes de Bouakako. Il ressort de cette étude que dans cette langue, à l’instar des langues de la LSMY, la position des SASS n’est pas stable. En effet, les SASS apparaissent dans différentes positions, bien que généralement en position finale.

7 L’ORIGINE DES SASS ET LE RÔLE DES GESTES DE LA COMMUNAUTÉ ENTENDANTE

Vivant au quotidien avec les entendants, on retrouve de plus en plus les gestes de la communauté dans les langues des signants. Ces gestes empruntés à la communauté entendante sont conventionnalisés pour faire partie intégrante des signes de la langue des signes. Ainsi, du statut de gestes, ceux-ci deviennent des signes autonomes dotés de fonctions linguistiques. Le Guen et ses collègues ont décrit ce phénomène pour la LSMY (LE GUEN, 2012; LE GUEN et al., 2020). Dans le contexte des SASS pour les gestes conventionnalisés en LSMY, la fonction nom-verbe est attribuée.

Le degré d'influence des gestes de la communauté entendante sur les langues des signes apparues dans les zones rurales reste toujours à examiner. Le rôle important joué par les gestes des communautés entendantes dans lesquelles se développent les langues des signes de cette étude est à noter dans la mesure où plusieurs gestes sont intégrés dans les langues des signes respectives avec plus ou moins des variations. Il a été démontré qu'en LSMY, les SASS sont plus réduits et plus génériques. En d'autres termes, ils désignent plus la classe à laquelle appartient un objet que la taille ou la forme exacte de l'objet lui-même (SAFAR; PETATILLO CHAN, 2020).

8 DISCUSSION

La comparaison des trois langues considérées nous permet de tester plusieurs hypothèses et questionnement théoriques. La première est celle de la similarité des langues de signes émergentes rurales. En comparant des langues de composition sociolinguistique similaire, mais de continents différents, on note que, s'ils existent des SASS utilisés pour des fonctions similaires (indiquer la taille et la formes d'entités), de grandes différences sont à noter, notamment liées au contexte culturel dans lesquels ces langues se développent.

Une différence importante est celle de l'utilisation des SASS pour les changements de classes lexicales que l'on retrouve dans les variantes de la LSMY mais qui ne semblent pas être présentes dans les langues africaines. Ceci nous amène à la seconde question qui est celle de l'influence du contexte culturel et en particulier des gestes de la communauté entendante dans laquelle ces langues émergent. Ce thème a fait l'objet de plusieurs études autant pour la LSMY que les langues des signes d'Afrique de l'Ouest. Il est intéressant de souligner que ces

influences des gestes est ce qui conduit aux originalités dans les SASS des langues des signes considérées: dans le cas de LSMY les deux classificateurs pour humains et quadrupèdes et dans les langues africaines, les SASS qui utilisent une partie du corps pour représenter l'entité. Ces SASS spécifiques dérivés des gestes sont ceux qui n'ont pas été pris en compte dans la littérature sur les langues des signes, en particulier car certains d'entre eux n'existent pas dans les contextes où les langues urbaines sont utilisées et ont été décrites.

Dans le cas de la LSMY, le classificateur pour les humains provient d'un geste de mesure utilisé dans le contexte maya (mais également dans de nombreuses cultures à travers le monde). La particularité de l'intégration de ce geste, qui normalement désigne n'importe quelle entité verticale (humain mais aussi arbre, mur, poteaux, etc.) est qu'il est lexicalisé comme classificateur, spécifiquement pour la taille (réelle ou métaphorique) des êtres humains, voir Safar et Petatillo (2020) et Safar 2020 pour une analyse approfondie des différents usages en LSMY. Dans le cas du classificateur pour les quadrupèdes il est repris directement des gestes, mais sert en LSMY de nominalisateur (LE GUEN, 2019; LE GUEN et al., 2020).

L'originalité des langues des signes africaines réside dans l'usage de membres (du doigt jusqu'au bras entier) pour décrire la taille d'un objet en 3D. Contrairement à la LSMY, les signes SASS de l'AdaSL et la LaSiBo essaient de décrire au mieux la forme et la taille d'un objet donné. Ceci est rendu possible par la stratégie pour désigner ces concepts. L'utilisation des parties du corps en référence à un objet donné est favorisée par la ressemblance plus ou moins exacte de la forme ou la taille de l'objet en question. De la plus petite à la plus grande forme/taille, leur représentation est possible en allant du bout des doigts aux jambes et à la cuisse.

Des exagérations sont possibles pour montrer qu'un objet peut être vraiment grand. C'est le cas par exemple en LaSiBo où la cuisse, bien que désignant un type de serpent (python) mais aussi la forme de certaines ignames, est aussi utilisée pour illustrer un type de banane. Pourtant, à Bouakako, aucun type de banane ayant la taille ou la forme de la cuisse d'une personne adulte n'a jamais été aperçue. Ce type de SASS, même si nous l'avons inclus pour des raisons pratiques dans la catégorie 3, est en réalité différent de ce qui a été décrit dans les langues des signes urbaines. Si on ne les trouve pas en LSMY, des stratégies similaires ont été observées (mais non décrites de façon systématique) dans des gestes de langues indigènes au Mexique, en particulier mazahua et zapotèque. Il est à noter également qu'en AdaSL et en

LaSiBo, en plus des membres supérieurs, les membres inférieurs, comme la cuisse et le tibia, sont sources de construction de SASS notamment dans le cadre de description d'objets très grands.

Pour cette raison, aux catégories proposées par Supalla doivent s'ajouter les classificateurs utilisés dans la LSMY et les SASS d'entités des langues africaines. Le débat plus ample que suggère cette étude et la révision des catégories antérieure a aussi à voir avec les fonctions diverses des SASS et des classificateurs en général. Les SASS d'entités africains suggère que les mains ne sont pas les seuls possibles articulateurs pour les classificateurs. D'autre part, les classificateurs de la LSMY, nous obligent à reconsidérer l'aspect verbal généralement suggérer par les classificateurs des langues institutionalisées. Finalement, comme le montre clairement Safar (2020), une attention particulière doit être dédiée à l'étude des gestes des langues orales dans lesquelles se développent les langues des signes émergentes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUER, Anastasia. **The Use of Signing Space in a Shared Sign Language of Australia**. Boston; Lancaster, United Kingdom: De Gruyter Mouton, 2014.

DE VOS, Connie. **Sign-Spatiality in Kata Kolok**: how a village sign language of Bali inscribes its signing space. Nijmegen, The Netherlands: Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2012 (PhD Thesis).

DE VOS, Connie; PFAU, Roland. Sign Language Typology: The Contribution of Rural Sign Languages. **Annual Review of Linguistics**, v. 1, p. 265–88, 2015.

ESCOBEDO DELGADO, Cesar Ernesto. Chican Sign Language: A sociolinguistic sketch. In: ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in village communities**: anthropological and linguistic insights. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012, p. 377–380.

FRISHBERG, Nancy. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. **Language**, v. 51, n. 3, p. 696, set. 1975.

HAVILAND, John B. Zinacantec Family Homesign (or "Z"). In: LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (Org.). **Emerging Sign Languages of the Americas**. Sign Language Typology [SLT]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020.

JOHNSON, Robert E. Sign Language, Culture and Community in a Traditional Yucatec Maya Village. **Sign Language Studies**, v. 73, p. 461–474, 1991.

KUSTERS, Annelies. Adamorobe: A demographic, sociolinguistic and sociocultural profile. In: ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in**

village communities: anthropological and linguistic insights. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012, p. 347–352.

LE GUEN, Olivier. An exploration in the domain of time: from Yucatec Maya time gestures to Yucatec Maya Sign Language time signs. In: ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in village communities:** anthropological and linguistic insights. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012, p. 209–250.

LE GUEN, Olivier. **El habla de la mano. La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus señantes.** CDMX: CDI [INPI], 2018.

LE GUEN, Olivier. Emerging Sign Languages of Mesoamerica. **Sign Language Studies**, v. 19, n. 3, p. 375–409, 2019.

LE GUEN, Olivier; PETATILLO BALAM, Rebeca; KINIL CANCHÉ, Rita (Rossy). Yucatec Maya multimodal interaction as basis for Yucatec Maya Sign Language. In: LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (Org.). **Emerging Sign Languages of the Americas.** Sign Language Typology [SLT]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020, p. 287–348.

LE GUEN, Olivier; UICAB, Ana Rocio Martín. Variaciones lingüísticas en la lengua de señas maya yucateca. Un acercamiento léxico. In: FERNANDES, A.; RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. (Org.). **Estudos geossociolinguísticos** - edição comemorativa de 25 anos, v. 3, Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 233–262.

MACDOUGALL, J. Paige. **Being Deaf in a Yucatec Maya Community:** Communication and Identity Negotiation. 2012. PhD Thesis – McGill University, Montreal, Quebec, 2012.

MARSAJA, I. Gede. **Desa kolok:** a deaf village and its sign language in bali, indonesia. Nijmegen: Ishara Press, 2008.

MEIR et al. Emerging Sign Languages. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E.; NATHAN, P. E. (Org.). **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**, v. 2. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 267–280.

MEIR et al. **The influence of community on language structure:** Evidence from two young sign languages. 2012, [S.l.: s.n.], 2012.

NEWPORT, Elissa L.; BELLUGI, Ursula. Linguistic expression of category levels in a visual-gestural language: A flower is a flower is a flower. In: ROSCH, E. H.; LLOYD, B. L. (Org.). **Cognition and categorization.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978. p. 49–71.

NONAKA, Angela M. (Almost) everyone here spoke Ban Khor Sign Language — Until they started using TSL: Language shift and endangerment of a Thai village sign language. **Language & Communication**, Reconceptualizing Endangered Language Communities: Crossing Borders and Constructing Boundaries. v. 38, p. 54–72, set. 2014.

NONAKA, Angela M. **Emergence of an Indigenous Sign Language and a Speech/Sign Community in Ban Khor**, Thailand. 2007. Ph.D. Dissertation – University of California, Los Angeles, 2007.

NONAKA, Angela M. Sociolinguistic sketch of Ban Khor and Ban Khor Sign Language. In: ZESHAN, U.; DE VOS, C. (Org.). **Endangered sign languages in village communities: anthropological and linguistic insights**. Berlin: Mouton de Gruyter & Ishara Press, 2012, p. 373–376.

NYST, Victoria. The impact of cross-linguistic variation in gesture on sign language phonology and morphology: The case of size and shape specifiers: **Gesture**, v. 18, n. 2–3, p. 343–369, 2019.

NYST, Victoria Anna Sophie. **A descriptive analysis of Adamorobe sign language (Ghana)**. 2007. University of Amsterdam, 2007.

NYST, Victoria Anna Sophie. Shared Sign Languages. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Org.). **Sign language**. Berlin: Mouton De Gruyter, 2012, p. 552–574.

SAFAR, Josefina. **A comparative study of Yucatec Maya Sign Languages**. 2020a. Ph.D. Dissertation – University of Stockholm, Sweden, 2020.

SAFAR et al. Numeral variation in Yucatec Maya Sign Languages. **Sign Language Studies**, v. 18, n. 4, p. 488–516, 2018.

SAFAR, Josefina. Translanguaging in Yucatec Maya signing communities. **Applied Linguistics Review**, 25 de jan. 2017.

SAFAR, Josefina. “When you were that little...”: From Yucatec Maya height-specifier gestures to Yucatec Maya Sign Language person-classifier signs: **Gesture**, v. 19, n. 1, p. 1–40, 31 de dez. 2020b.

SAFAR, Josefina; LE GUEN, Olivier. Yucatec Maya Sign Language: A sociolinguistic overview. In: LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (Org.). **Emerging Sign Languages of the Americas**. Sign Language Typology [SLT]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020.

SAFAR, Josefina; PETATILLO CHAN, Rodrigo. Strategies of noun-verb distinction in Yucatec Maya Sign Languages. In: LE GUEN, O.; SAFAR, J.; COPPOLA, M. (Org.). **Emerging Sign Language of the Americas**. Sign Language Typology [SLT]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2020.

SCHEMBRI, Adam. Rethinking ‘Classifiers’ in Signed Languages. In: EMMOREY, K. (Org.). **Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages**. New York: Psychology Press, 2003, p. 13–44.

SCHUIT, Joke. **Signs of the arctic: Typological aspects of Inuit Sign Language**. 2014.

STOKOE, William C. **Sign language structure:** an outline of the visual communication systems of the American deaf. Buffalo, N.Y.: University of Buffalo, 1960.

SUPALLA, Ted R. The classifier system in American Sign Language. In: CRAIG, C. (Org.). **Noun Classes and Categorization.** Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1986, p. 181–214.

SUPALLA, Ted R.; NEWPORT, Elissa L. How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In: SIPLE, P. A. (Org.). **Understanding Language through Sign Language Research.** New York: Academic Press, 1978, p. 91–132.

TANO, Jean-Jacques Angoua. **Étude d'une langue des signes émergente de Côte d'Ivoire:** l'exemple de la Langue des Signes de Bouakako (LaSiBo). 2016. Ph.D. Dissertation – Leiden University, Leiden, The Netherlands, 2016.

TANO, Jean-Jacques Angoua; NYST, Victoria Anna Sophie. **Tracing the Emergence of Size and Shape Specifiers:** Body-Part SASS Signs in a Young and an Old Village Sign Language. *Sign Language Studies*, v. 18, n. 4, p. 517–545, 2018.

ZESHAN, Ulrike. Village sign languages: A commentary. In: MATHUR, G.; NAPOLI, D. J. (Org.). **Deaf around the World: The Impact of Language.** [S.l.]: Oxford University Press, 2010, p. 221–230.

ZESHAN, Ulrike; DE VOS, Connie De. Sign **Languages in Village Communities:** Anthropological and Linguistic Insights. [S.l.]: Walter de Gruyter, 2012.

ZWITSERLOOD, Ingeborg Elisabeth Petra. **Classifying hand configurations in Nederlandse Gebarentaal.** 2003. Netherlands Graduate School of Linguistics, Utrecht, 2003.

Sobre os autores

Angoua Tano

Doutor em Linguística pela Université Félix Houphouët-Boigny (Costa do Marfim)
Contato: angouatano@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5272-2916>

Olivier Le Guen

Doutor em Antropologia pela Université Nanterre Paris (FRA)
Contato: ompleguen@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7314-242X>

Artigo recebido em: 15 de novembro de 2022.

Artigo aceito em: 09 de dezembro de 2022.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INTERFACE ENTRE O SABER CLÁSSICO E O CENTRO DE INTERESSES DOS ESTUDANTES – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: INTERFAZ ENTRE EL SABER CLÁSICO Y EL CENTRO DE INTERESES DE LOS ESTUDIANTES – RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Geraldo Grossi Junior 

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever a experiência vivenciada em sala de aula, por ocasião da disciplina de Matemática, ministrada junto ao Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – Projeto Tucum, desenvolvido no Estado de Mato Grosso, de modo a se discutir a possibilidade da interface entre o ensino de um saber clássico, conforme definido pela teoria da Pedagogia histórico-crítica (PHC) com o centro de interesses dos estudantes. Sua construção assenta-se em revisão bibliográfica das referências trabalhadas na disciplina “Pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática”, ofertada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em colaboração com outras instituições de ensino superior, no primeiro semestre de 2021; e análise documental, trabalhando com arquivo do Projeto Tucum.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Projeto Tucum. Matemática. Pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir la experiencia vivida en el aula, durante la disciplina Matemática, impartida junto al Programa de Formación de Profesores Indígenas para la Enseñanza - Proyecto Tucum, desarrollado en el Estado de Mato Grosso, con el fin de discutir la posibilidad de la interfaz entre la enseñanza de un saber clásico, tal como lo define la teoría de la Pedagogía histórico-crítica (PHC) con el centro de los intereses de los estudiantes. Su construcción se basa en una revisión bibliográfica de los referentes trabajados en la disciplina “Pedagogía histórico-crítica: ciencia, currículo y didáctica”, ofrecida por la Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), en colaboración con otras instituciones de enseñanza superior, en el primer semestre a partir de 2021; y análisis documental, trabajando con el archivo del Proyecto Tucum.

PALABRAS CLAVES: Programa de Formación de Profesores Indígenas para la Enseñanza. Projeto Tucum. Matemáticas. Pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se por meio deste trabalho descrever uma experiência vivenciada no Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – Projeto Tucum, desenvolvido no Estado de Mato Grosso. A experiência ocorreu em sala de aula, na disciplina de matemática, discutindo a possibilidade da interface entre o ensino de um saber clássico, conforme definido pela teoria da Pedagogia histórico-crítica (PHC) com o centro de interesses dos estudantes.

O trabalho assenta-se em análise documental, trabalhando com arquivo do Projeto Tucum (1995) e em revisão bibliográfica das referências da disciplina “Pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática”, ofertada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em colaboração com outras instituições de ensino superior, no primeiro semestre de 2021.

Para tanto, inicia-se apresentando uma breve descrição da Pedagogia histórico-crítica, utilizando-se, essencialmente, a obra de Dermeval Saviani (2011). Posteriormente, aborda-se a formação de professores para a Educação Escolar Indígena, com um recorte temporal relacionado ao período de execução do Projeto Tucum. Neste caso específico, relata-se uma experiência de sala aula, desenvolvida no município polo de Tangará da Serra – MT, com estudantes de oito etnias distintas. Por fim, baseando-se na teoria da PHC, analisa-se a possibilidade de trabalhar os conceitos ditos clássicos aliados ao centro de interesse dos estudantes.

1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS NOTAS CONCEITUAIS

A PHC defende, como tarefa central da escola, a socialização do saber historicamente produzido (DUARTE, 2000), de forma metódica, cientificamente elaborada e sistematizada. E isto não implica na negação das outras formas de saber, mas, sim, as considera como ponto de partida possível para a apropriação das formas mais complexas (GIARDINETTO, 1999; SAVIANI, 2003). Assim, esta concepção entende a educação escolar como uma atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não cotidiano (HELLER, 2002).

Deste modo, segundo Saviani (2003, p. 13), um dos objetivos da educação é a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Portanto, o ensino escolar se

dá utilizando uma seleção de conteúdos considerados elementares e essenciais – conteúdos clássicos.

Ainda segundo Saviani (2011), o clássico não se confunde com o tradicional e, da mesma forma, não se opõe ao moderno nem ao atual. Clássico seria aquilo que se firmou como fundamental, que resistiu ao tempo, que se tornou essencial. Assim, sua validade extrapola o momento em que foi concebido. Outro aspecto a se considerar é que o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno pode também ser considerado um clássico. Saviani (2013, p. 26), ao abordar a prática educativa, afirma:

[...] a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa.

Levando em consideração o contexto social, a educação, segundo a PHC, possui um lado, e este lado é o lado da classe dominada, conforme esclarece Saviani (2013, p. 26):

Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos os interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. Ora, no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamentalmente dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.

Portanto, torna-se imperativo que as classes dominadas tenham domínio do saber historicamente construído pela humanidade e sistematizado como saber escolar, definido na PHC com o conceito “clássico”. Mas, como definir o que seria um conceito clássico? Ferreira; Duarte (2021, p. 9) explicam:

O clássico, tal como entendido aqui, não possui seus fundamentos pautados em concepções relativistas, da mesma forma que não é possível compreendê-lo no interior de concepções rígidas e inalteráveis. Faz-se necessária sua compreensão como um produto da atividade humana e, nesse sentido, dotado de contradições que permeiam o desenvolvimento histórico da humanidade.

O clássico, assim entendido, tem sua validade independente do seu contexto geográfico e cultural, e a ele se agrega um valor universal. E No entanto, tornar-se universal não significa desconsiderar os conhecimentos de uma determinada cultura (conhecimento popular) (FERREIRA; DUARTE, 2021). Importante também é perceber que o desenvolvimento da produção de conhecimento pela humanidade foi e é um processo cheio de contradições, de idas e vindas.

Portanto, o reconhecimento do caráter contraditório e exploratório desse processo nos permite ter a clareza de alguns aspectos que permeiam a produção de conhecimento. Um primeiro ponto que devemos ter clareza é que nesse processo ocorreram perdas de determinadas culturas e, inclusive, de civilizações inteiras.

O segundo ponto diz respeito à clareza em relação a como se deu o processo dos conhecimentos que hoje nos apropriamos e que muito nos ajudam a compreender a situação de exploração em que estamos inseridos.

O terceiro e último ponto diz respeito à fundamental necessidade de também a classe trabalhadora incorporar esses conhecimentos, apropriados em grande maioria por membros da classe dominante, para que possamos tomar consciência de nossa situação e, potencialmente, superá-la (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 05)

Institucionalmente, para o Ministério da Educação, a relação de saberes clássicos a serem trabalhados na educação básica brasileira se encontra posta a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino da Matemática, que apresentam como eixos os números e as operações (aritmética e álgebra); o espaço e as formas (geometria); as grandezas e as medidas (aritmética, álgebra e geometria); e o tratamento da informação (estatística, combinatória e probabilidade), cabendo ao professor definir em que profundidade deve trabalhar cada um destes eixos, na etapa ou modalidade em que está ensinando.

Atualmente, o Ministério da Educação apresenta como orientação para o ensino brasileiro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, o ensino está centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, e apresenta para o ensino da Matemática cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística. Todavia, a função do professor está, pela BNCC, mais engessada, pois ela apresenta também as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino.

Em se tratando da Educação Escolar Indígena, como complementar aos PCNs, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), com

o objetivo de oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas da Educação Escolar Indígena.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para Ferreira (1992), a história da Educação Escolar Indígena no Brasil está organizada em quatro fases, sendo estas: a época do Brasil Colonial (realizada pelos missionários), o período posterior à criação do Serviço de Proteção ao Índio e Formação de Trabalhadores Nacionais – SPI, em 1910, marcado pela divisão entre o Estado e as missões religiosas na oferta da Educação Escolar Indígena; o final da década de 1960 e meados dos anos de 1970, quando surgem as organizações indígenas não-governamentais, propiciando a formação do movimento indígena organizado; e a década de 80, quando, por iniciativa própria, as organizações indígenas tomam para si a definição e a autogestão do processo de educação formal. Essas fases, contudo, não são rígidas como parecem. Cada povo tem sua história em particular. E esta, não necessariamente segue uma sequência formal e linear como a apresentada. De qualquer modo, o que temos é que, desde a sua origem, a Educação Escolar Indígena foi vista como uma maneira de integrar os índios à sociedade nacional, um modo de civilizá-los.

De certa forma, durante o século XX, no Brasil, observa-se uma heterogeneidade formal e conceitual na escolarização de diversas sociedades indígenas. Até a publicação da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991 (BRASIL, 1991), as escolas eram desarticuladas institucionalmente, administradas por diversas agências, cada uma com metodologias, intenções e interesses próprios.

A Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999, muda este quadro quando, em seu Art. IX, define “no plano institucional, administrativo e organizacional, as esferas de competência, em regime de colaboração” (BRASIL, 1999). No inciso II, deste mesmo artigo, alínea “a”, determina como competência dos Estados “a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios” (BRASIL, 1999).

Em 1995, numa antecipação deste ditame legal, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso propõe a implantação do Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – Projeto Tucum.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, parágrafo segundo, afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A Portaria Interministerial n. 559/91, por sua vez, em seu Art. 7º, aborda a questão da formação de profissionais que atuam na educação indígena (BRASIL, 1991). *In verbis*:

Art. 7º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

Essa determinação é reforçada pela Resolução CNE/CEB n. 3/99, no inciso II, do Art. 9º, quando define as competências do Estados (BRASIL, 1999). *In verbis*:

c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;

d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;

e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;

f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (grifo nosso).

Neste sentido, por intermédio do Projeto Tucum (1995, p. 12), afirma-se:

Como expresso nestes diferentes documentos oficiais e, em especial nas formulações dos educadores indígenas, os temas **currículo e formação especializada de índios como professores** são assuntos e objetos de reflexão fundamental, exigindo políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando-se a formulação dos princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, etc. que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas etnias nas várias regiões do Brasil (grifo nosso).

E segue:

O papel das Secretarias de Educação, estaduais e municipais, articuladas com as universidades e demais órgãos governamentais e não governamentais e, também, com representantes de professores indígenas e com as próprias comunidades, é fundamental para o

enfrentamento e encaminhamento dessas questões, na medida em que é imprescindível:

- **a formação de índios como pesquisadores** de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...
- **a formação de índios como alfabetizadores** em suas línguas maternas ou em português;
- **a formação de índios como escritores e redatores** de material didático-pedagógico em suas línguas maternas e em português, referente aos etnoconhecimentos de suas sociedades;
- **a capacitação de índios como administradores e gestores** de seus processos educativos peculiares;
- **a formação e capacitação de assessores/professores** (formadores) especializados envolvidos em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;
- finalmente, não se pode esquecer a **formação de técnicos/assessores** nas Secretarias de Educação e Administração Regionais da FUNAI (TUCUM, 1995, p. 12-13).

O Projeto Tucum, portanto, coloca-se como uma tentativa de atender a esses preceitos legais, de modo a constituir uma formação de profissionais inserida no contexto da concepção da Educação Escolar Indígena.

2.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA O MAGISTÉRIO – PROJETO TUCUM

A experiência com o Projeto Tucum se insere no contexto territorial da Amazônia Legal, que abrange, aproximadamente, 7 milhões de Km², dos quais 5,5 milhões são cobertos por uma densa floresta tropical de clima úmido e quente. Este território se espalha por nove países da América Latina: Suriname, Guiana, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana Francesa e Brasil. Por sua vez, a Amazônia Legal brasileira absorve 60% deste território, construindo-se por áreas nos Estados de Tocantins, Roraima, Maranhão, Amapá, Rondônia, Mato Grosso (com exceção do Pantanal), Amazonas e Pará (COSTA; BRASILEIRO, 2009).

O Projeto Tucum foi um curso de habilitação para o magistério voltado para a formação de professores indígenas. Inicialmente, a previsão de realização seria entre os anos de 1995 a 1999, contudo, iniciou em 1996 e se prolongou até meados de 2001. O curso foi desenvolvido de forma parcelada, com etapas intensivas, durante as férias escolares, e etapas intermediárias, nas quais os professores desenvolviam atividades na sua prática docente. O Projeto propôs-se nesse sentido a

[...] ofertar aos professores a possibilidade de ter acesso e desenvolver formas de conhecimento, advindas de formações culturais diversas, tomando por base a própria cultura, para que os professores cursistas conheçam e controlem bem a variedade de padrões culturais e de conhecimentos ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela. [...] Condições de promover em suas salas de aula um processo educativo, que fundado nas culturas e formas de pensamento indígena, possa também estar orientando para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio cultural (TUCUM, 1995, p. 24).

O Projeto foi coordenado pela Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso (CAIEMT), órgão ligado à Casa Civil. Sendo uma ação governamental, contou com parcerias com Organizações Não Governamentais, prefeituras municipais e universidades. Contou, também, com apoio financeiro do Banco Mundial, por intermédio do Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A carga horária total foi de 2.888 horas, divididas em oito etapas intensivas e oito intermediárias, monografia e estágio supervisionado. Anterior a cada etapa intensiva era realizada uma etapa de formação e planejamento, quando a coordenação do projeto reunia todos os docentes, monitores, assessores pedagógicos, secretários municipais de educação e assessores/consultores. Assim, nesse momento, se definia as atividades e os conteúdos a serem trabalhados, de forma articulada, na etapa intensiva seguinte.

Visando romper a concepção dicotômica entre educação e prática social vivida, o projeto propunha um currículo que resultasse de uma construção coletiva e que incorporasse a experiência profissional dos professores cursistas. Nesse sentido, a avaliação não era usada para classificar ou excluir, deixando “[...] de ser um instrumento de sanção, passando a ser um instrumento de construção de um processo educativo mais plural” (TUCUM, 1995, p. 30-38).

Os cursistas foram organizados em quatro polos, assim distribuídos em: Polo I – atendendo cursistas das etnias Nambikwara, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Rikbaktsa, Umutina, Paresí e Irantxe; Polo II – com cursistas da etnia Xavante; Polo III – etnia Bororo; Polo IV – com cursistas das etnias Xavante e Bakairi.

2.3 O CURRÍCULO E A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO PROJETO TUCUM

Na sua organização pedagógica, o Projeto Tucum contava com uma etapa de formação e planejamento, envolvendo os coordenadores, consultores, professores, monitores e assessores. Esta etapa ocorria sempre anterior à etapa intensiva e contava com a participação de todas as pessoas que atuavam no processo de ensino-aprendizagem nos quatro polos. Era um período em que se avaliava a etapa anterior e preparava o que seria trabalhado na etapa seguinte.

A base para esta programação era, especialmente, a legislação nacional e estadual referente à Educação Escolar Indígena, de modo especial, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).

Como exposto anteriormente, segundo os PCNs, o ensino da Matemática está centrado nos eixos: números e operações (aritmética e álgebra); espaço e formas (geometria); grandezas e medidas (aritmética, álgebra e geometria); tratamento da informação (estatística, combinatória e probabilidade). Assim, em cada etapa de formação, os professores da disciplina de matemática se reuniam e construíam seu planejamento, considerando o grau de aprofundamento que se queria alcançar na abordagem destes eixos. Para a realização do trabalho, contavam com a orientação dos consultores do Projeto.

Num processo de garantir o alcance dos objetivos específicos da disciplina e atender ao RCNEI, que enfatiza a necessidade de construir um currículo livre das formalidades rígidas, mas que se pauta na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos estudantes e professores, a discussão do planejamento passava sempre pela organização dos conteúdos a serem trabalhados, buscando, sempre que possível, uma ligação com o cotidiano ou centro de interesses dos estudantes.

Os princípios norteadores da proposta pedagógica previstos no Projeto Tucum estavam organizados conforme: a) Eixos fundamentais, Terra, Língua e Cultura; b) Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural; c) A globalização como um processo de formação; d) A construção coletiva do trabalho pedagógico; e) Avaliação e f) Concepção de currículo. Visando comparar a PHC com essa organização curricular, destaca-se, do Projeto, a definição de currículo:

Nesta proposta, o currículo se define como o projeto que preside as atividades educativas, explicita suas intenções e proporciona orientações adequadas e úteis para a ação dos docentes e monitores, que têm a responsabilidade direta pela sua execução. Deve levar em conta, as condições reais em que o projeto se desenvolve e por isso deve ser flexível o suficiente para atender às peculiaridades reais das diferentes realidades, e preciso o bastante para garantir a coerência da proposta global (TUCUM, 1995, p. 35).

Ante o exposto, a explanação sobre o currículo continua tentando responder a três perguntas: 1. O que ensinar? Responder a essa pergunta traz informações sobre os objetivos – processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, fortalecer ou facilitar mediante o ensino, e os conteúdos – o que se deseja ensinar e é objeto de aprendizagem por parte dos alunos (conceitos, procedimentos, atitudes); 2. Quando ensinar? A ideia de sequência de conteúdos, normalmente está relacionada a uma concepção etapista e acumulativa de informação. Não é essa a perspectiva aqui apontada. A ideia de sequenciação não deve ser representada por uma linha reta e sim por um espiral, onde um mesmo conteúdo vai sendo aprofundado e as relações desse conteúdo com outros vão sendo ampliadas. É uma sequência na perspectiva de níveis de abordagem e não apenas de precedência e, 3. Como ensinar? A aprendizagem escolar é um processo ativo do aluno, onde ele constrói, modifica, amplia seus esquemas de conhecimento em relação a vários conteúdos escolares, a partir do sentido e do significado que atribui a eles e ao fato de estar aprendendo-os.

Considerando que esses conteúdos são de natureza social e cultural e não individual, é necessário que esse processo ativo do aluno seja mediado e, é aí que entra o papel do professor: mediar o processo de aprendizagem, intervindo, orientando, problematizando, sem, contudo, substituir a atitude do aluno e nem ocupar o seu lugar.

Assim, a condição básica para que essa mediação seja eficaz, é que ela se relacione de alguma maneira aos esquemas de conhecimento do professor cursista, ativando-os, mobilizando-os e possibilitando a sua reestruturação, a partir de desafios e problemas. Ao mesmo tempo, esses desafios devem vir acompanhados de apoios, de suportes, de instrumentos intelectuais e emocionais que possibilitem aos alunos superá-los.

As atitudes de ensino/aprendizagem possibilitam aprendizagens significativas e funcionais, que desencadeiam uma atitude favorável para realiza-las e permitem grande números de relações. Tendo como referência a compreensão de que uma

realidade nunca se apresenta compartimentada, a intervenção pedagógica numa determinada disciplina, tem como ponto de partida situações globais (conflitos ou questões sociais, situações comunicativas, problemas de qualquer tipo, necessidades expressivas, etc.), onde os distintos conteúdos de aprendizagem - abordados pelas distintas disciplinas ou saberes - são necessários para sua generalização ou compreensão.

O enfoque globalizador pode caracterizar-se no uso generalizado de métodos globalizadores onde os grandes temas atuais que incidem sobre as comunidades indígenas, a elaboração de projetos e o desenvolvimento de investigações sejam o disparador das atitudes que promovam as aprendizagens previstas. Considerando tal concepção de currículo, o Projeto apresenta a seguinte ementa para a disciplina de Matemática:

Esta disciplina tem como proposta o resgate e o aprofundamento de conceitos anteriormente apreendidos e a introdução de novos, oferecendo aos cursistas a oportunidade de compreendê-los sob novos enfoques: histórico, social, político, econômico e, sobretudo cultural, com abordagem também metodológica, visando ao magistério. Incorporando os modelos ligados à tradição do cursista e reconhecendo como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento construído pelos indivíduos, pelos grupos sociais, pelos povos, deverão ser desenvolvidas de maneira conjunta e articulada as questões relativas ao número, às operações e à geometria, ligados ao papel que as medidas e a estatística desempenham ao permitir uma maior aproximação entre a Matemática e a realidade (TUCUM, 1995, p. 45).

Tendo em consideração essa concepção de currículo, bem como em face da ementa da disciplina, o trabalho de planejamento buscava conciliar, na medida do possível, o interesse manifestado pelos estudantes, relacionado aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada etapa. Assim, ao final de uma das etapas intensivas, os alunos do polo I solicitaram que fosse ensinado "como cubicar madeira". Tinha-se a proposta do ensino do "volume de sólidos geométricos" para as etapas seguintes, mas fez-se uma alteração na ordem e antecipou-se o conteúdo solicitado pelos alunos para a etapa intensiva que se aproximava.

2.4 A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA – O PROCESSO DE APREENSÃO DO CONCEITO DO VALOR DO π (PI)

O trabalho teve início contando com a atuação conjunta, em sala, do professor de matemática e do professor que trabalhava as disciplinas da área das ciências humanas. O objetivo desta parceria foi discutir com os estudantes qual a motivação para apreender este conteúdo de “cubicar madeira” expressão usada por eles.

Os argumentos apresentados tinham relação com o fato de que, às vezes, eles encontravam pedaços ou, até mesmo, árvores de madeira de lei caídas na mata por ação do tempo. Nesse caso, a decisão da comunidade era comercializar o material encontrado. Contudo, eles se sentiam explorados pelos “brancos”, por não saber calcular o valor exato da madeira.

Os professores orientaram uma discussão sobre o significado e as consequências do desmatamento em áreas indígenas e percebeu-se, ao menos para aquele grupo, que a intencionalidade não era a venda de “madeira em pé”. A partir da mediação desse debate fora proposto aos estudantes a produção de um texto sobre o desmatamento e áreas indígenas. Tal trabalho foi também utilizado como avaliação nas disciplinas de ciências humanas e língua portuguesa. Assim, como afirma Saviani (2012, p. 61-62):

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido este ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘representação caótica de um todo’, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’.

Na disciplina de Matemática, o cálculo objeto de desejo de aprendizagem dos estudantes está diretamente relacionado com o volume do cilindro. A fórmula para calcular o volume de um cilindro é $V = \pi \cdot r^2 \cdot h$. Portanto, se fez necessário que os estudantes compreendessem o conceito do número π . A atividade ocorreu da seguinte forma: cada dupla de estudantes pegou um copo descartável, uma fita métrica e um pedaço de barbante. Com o material em mãos, o professor propôs aos estudantes que contornassem com o barbante a borda superior do copo e, depois, esticando este barbante novamente, medissem seu comprimento e registrassem em

seus cadernos. A esta medida, o professor denominou “comprimento da circunferência”. A seguir, foi solicitado que os estudantes, usando o barbante ou a fita métrica, medissem a distância entre dois pontos equidistantes da circunferência passando pelo centro. Esta medida foi também registrada e denominada de “diâmetro”.

Então, o professor sugeriu que as duplas dividissem o comprimento da circunferência pelo diâmetro. Os resultados foram socializados entre as duplas e se percebeu uma semelhança entre eles. A seguir, foi sugerido que o processo fosse repetido com a parte inferior do copo. Novamente, o processo foi socializado, e, mais uma vez, percebeu-se uma aproximação dos resultados: em torno de 3,14 cm. Nesse momento, foi indagado o motivo da semelhança, pois, visivelmente, os tamanhos eram diferentes.

Algumas duplas pediram para refazer os cálculos. Contudo, chegaram ao mesmo resultado. Diante deste impasse, foi solicitado, então, que buscassem, no espaço escolar, outros objetos com o mesmo formato e repetissem a operação. Cada dupla teria que encontrar, ao menos, outros três novos objetos. Assim, foram medidos lápis, panelas, colunas do pátio, dentre outros.

Ao retornar à sala, cada uma das duplas relatou sua experiência e os resultados encontrados. E, novamente, foi constatado que, qualquer que fosse o tamanho da circunferência, o resultado (quociente) era ou estava muito próximo de 3,14 cm. Na discussão do motivo deste resultado, se constatou que se tratava de uma constante. Nesse momento, o professor sugeriu uma ida à biblioteca da escola, para uma pesquisa bibliográfica sobre o estudo da circunferência. Assim, os estudantes compreenderam o π como uma constante, resultante da divisão do comprimento de uma circunferência pelo seu diâmetro e de valor igual a, aproximadamente, 3,14 cm.

A partir desta apreensão do conceito do valor do número π , a atividade teve continuidade, para se conhecer o processo de “cubizar madeira”. Ou seja, foi trabalhada a forma de se calcular o volume de um cilindro.

Como última atividade da etapa, foram realizadas visitas a duas madeireiras locais para conversar com os profissionais da área sobre como era realizado o cálculo de “cubizar madeira”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi escrito com o objetivo de descrever uma experiência vivenciada, em sala de aula, na disciplina de matemática, no Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – Projeto Tucum, desenvolvido no Estado de Mato Grosso, discutindo a possibilidade da interface entre o ensino de um saber clássico, conforme definido pela teoria da PHC com o centro de interesses dos estudantes.

O contexto era que finalidade dar a madeira caída em solo por ação própria da natureza. Por se tratar de madeira de lei e com valor comercial considerável, os indígenas estavam sendo provocados, pelas madeireiras de seu entorno, a comercializar estes pedaços de troncos ou galhos. No entanto, os indígenas se sentiam explorados na comercialização, especialmente, porque não conheciam o processo utilizado para medir quantos metros cúbicos existiam em cada pedaço de madeira recolhido.

Assim, com base na PHC, pode-se entender que o ensino dos conceitos inseridos no processo de “cubicagem de madeira” se fez necessário, pois tratava-se de uma prática daquela sociedade. Prática esta que dava à comunidade indígena a sensação de uma correlação de forças entre eles e os madeireiros, em que os indígenas ficavam com o sentimento de que estavam sendo explorados. Ou seja, fazer uma alteração na ordem dos conteúdos a serem administrados no curso para atender uma necessidade dos alunos não causou prejuízo ao currículo. Ao contrário, facilitou a compreensão e assimilação do conteúdo clássico estabelecido como parte integrante do currículo.

E é como produto da atividade humana, como valor socialmente constituído, que entendemos o conceito do valor numérico do π . E entendemos, também, como conceito indispensável para a atividade de relação comercial/social que os estudantes pleiteavam, mas, principalmente, pela importância da apropriação deste conceito para garantir àquela comunidade uma relação de não exploração e dominação.

A metodologia adotada para trabalhar o conceito do valor do π , oriunda de uma necessidade dos estudantes, partiu da observação do objeto e de suas propriedades, para, depois, relacioná-lo com o saber sistematicamente organizado no processo escolar, retornando ao próprio objeto para observá-lo como totalidade.

Diante disso, pode-se afirmar, pela experiência vivida, a possibilidade da interface entre o ensino de um conceito clássico com as necessidades ou interesses dos estudantes. Contudo, a atividade educacional não pode se furtar de propiciar aos estudantes a apropriação de todos os conceitos clássicos sócio historicamente valorados pela humanidade, mesmo quando esses não fazem parte imediata da vivência daqueles que necessitam de uma educação libertadora/emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 25 de out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 de out. 2021.

COSTA, R. A. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Çairé: cultura Amazônia reinventada pelo mercado para a mídia. In: BURGEILE, O; BUENO, J. L. P; PACÍFICO, J. M. (Orgs.). **Olhares da mídia na Amazônia: movimentos e manifestações**. Porto Velho: EDUFRO, 2016. p. 62-73.

DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. p. 234. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERREIRA, C. G.; DUARTE, N. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, n. 1, p. 48-52, abr. 2021.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e Matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

PROJETO TUCUM. **Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério**. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. p. 59-85

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: SAVIANI, D. **Abertura para a história da educação; do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013. p. 241-266.

Sobre o autor

Geraldo Grossi Junior

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Contato: geraldogrossi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8402-2711>

Artigo recebido em: 11 de novembro de 2022.

Artigo aceito em: 05 de dezembro de 2022.