

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA RELAÇÃO COM OS ASPECTOS DA SEMIÓTICA DE PEIRCE

THE HISTORY OF DEAF EDUCATION: A RELATIONSHIP WITH THE ASPECTS OF PEIRCE'S SEMIOTICS

Jomara Mendes Fernandes¹
Ivoni Freitas-Reis²

Resumo: São poucos os estudos que relacionam a história do processo de construção do conhecimento científico dos surdos com as contribuições da semiótica de Peirce. Pelo que se tem registrado historicamente, é sobretudo a partir do século XVI que surgem os primeiros educadores de surdos. A atual educação bilíngue, muito defendida pela Comunidade Surda, emerge embasada por muitos pesquisadores que demonstram ser a língua de sinais uma língua com todos os níveis gramaticais linguísticos. Assim, utilizando da análise textual discursiva de artigos, dissertações, teses e *sites*, nosso objetivo neste artigo consiste em analisar historicamente como surgiram os primeiros métodos educacionais de alfabetização das pessoas surdas, as principais abordagens teóricas que nortearam as ações pedagógicas ao longo dos últimos séculos e quais são algumas das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os estudos da semiótica e da Língua de Sinais.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Comunicação Gestual. Semiótica. Surdos.

Abstract: There are few works that relate the history of the process of building scientific knowledge of the deaf with to the Peirce's semiotics contributions. According to historical records, from the 16th century the first deaf educators emerged. The current bilingual education, greatly advocated by the Deaf Community, emerged on the basis of many researchers who claimed that the sign language was a language with all linguistic grammatical levels. Thus, using the discursive textual analysis of articles, dissertations, theses and websites, our objective in this paper is to analyze historically how the first educational methods of literacy of deaf people emerged, the main theoretical approaches that guided the pedagogical actions along the last centuries and what are some possible relationships that can be established between studies of semiotics and sign language.

Keywords: Brazilian Sign Language. Gestural communication. Semiotics. Deaf.

Introdução: um olhar sobre a história da educação de surdos

O conhecimento da história do povo surdo é importante, visto que pode contribuir com educadores e especialistas que trabalham ou trabalharão com surdos,

¹ Docente do Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia. Obteve os títulos de Doutora, Mestre, e Graduada em Química-Licenciatura e de Bacharel Interdisciplinar em Ciências Exatas e da Natureza pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

² Docente do Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui Graduação em Química pela Universidade Federal de Viçosa. Mestrado e Doutorado em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

bem como para a sociedade no sentido de melhor compreender suas identidades, cultura e direitos.

Conforme apontam Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), a questão da educação de pessoas surdas passou por diversas etapas historicamente construídas e para melhor compreender e conhecer o processo linguístico do surdo se faz necessário conhecer sua história. Infelizmente, muito do que ainda presenciamos em determinadas situações atuais, no cenário escolar, é reflexo de uma época em que as pessoas consideradas fora dos padrões de normalidade tinham poucas oportunidades de instrução educacional ou profissional.

Vemos que a história da educação de surdos, segundo Skliar (1998), foi construída, com poucas exceções, por meio de grandes “verdades” ancoradas em projetos como o oralismo, a comunicação total e o próprio bilinguismo³, que propagam modelos de ensino que, pelas relações de poder estabelecidas, disputam a hegemonia na educação desses discentes ao longo da história das instituições educacionais:

A surdez configura-se atualmente como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “modelos conceituais opostos”. Se trata, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam (SKLIAR, 1998, p. 184).

Strobel (2008) aponta que a história do povo surdo foi, por muitos séculos, caracterizada por uma forte influência das determinações dos ouvintes em detrimento dos próprios surdos. Os surdos eram ignorados e desvalorizados enquanto indivíduos. Somente após o domínio do cristianismo, no final da Idade Média, é que a anormalidade deixou de estar no patamar da exclusão e passou a compor o degrau da segregação.

Aliada a essa nova ordem, a Igreja Católica representou um marco considerável na produção histórica da surdez. Como ressalta Silva (2012), é importante considerar que a influência da Igreja Católica instigou um olhar diferenciado além do âmbito da surdez, alcançando também outras classes que detinham a necessidade deste olhar ou atenção especial. Historicamente, a igreja esteve voltada ao cuidado, à educação e à catequese de leprosos, paralíticos, cegos, entre outros. Devido à ocorrência de abandono de bebês considerados "anormais", era comum que a igreja católica os acolhesse e desenvolvesse práticas especializadas para lidar com as diferentes deficiências.

³ Veremos brevemente essas vertentes, cada uma a seu tempo, no decorrer do presente texto.

Por isso, muitos dos primeiros registros históricos que existem sobre a educação de pessoas com deficiência surgiu no contexto das igrejas (REILY, 2007), a partir de seus parâmetros e para uso de seus fiéis. Isso nos remete ao que aponta De Certeau (1982, p. 78): “[...] se é verdade que a produção da história é relativa a um lugar e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção”. A instituição igreja, com suas técnicas de produção, registraram materiais que hoje tomamos como parte da produção histórica daquele tempo e lugar. Ainda nos apoiando em De Certeau (1982, p. 78), “[...] é nessa fronteira entre o dado e o criado, entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa”. Assim, entre aquilo que nos foi dado (registrado) pela igreja, agora criamos e produzimos a pesquisa da história da educação daquelas pessoas, dando assim “voz ao não-dito” (DE CERTEAU 1982, p. 66).

Pelo que se tem registrado historicamente, a partir do século XVI é que começaram a surgir os primeiros educadores de surdos. Reily (2007) destaca que um dos mais importantes pioneiros foi um monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de León (1520-1584), que ensinava alguns filhos surdos da aristocracia espanhola. Ainda segundo Reily, outro religioso espanhol, Juan Pablo Bonet (1579-1633), é reconhecido como um grande colaborador na educação dos surdos por publicar uma obra em 1620, referente às metodologias educacionais para os Surdos, *Reducción de las Letras y Arte de Enseñar a Hablar los Mudos*, que continha o primeiro registro desenhado do alfabeto datilológico (Figura 01).



Figura 01: Imagem da capa do livro de Juan Pablo Bonet, publicado em 1610. Na sequência, as figuras da datilologia contida na obra. Fonte: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?pid=d-180918>

Também outro religioso e educador filantrópico, mas agora francês, o abade Charles Michel De L'Epée (1712-1789) se destacou por usar e defender a língua de

sinais como meio de comunicação e que por meio dela os surdos poderiam aprender os ensinamentos cristãos. Associando sinais e gestos a figuras e palavras escritas, L'Épée ensinou seus alunos surdos a ler e com isso deu-lhes o acesso ao conhecimento e à cultura do mundo (REILY, 2007).

Por defender e trabalhar tanto pela causa, L'Épée ficou conhecido na comunidade surda como o “Pai dos surdos”, e disso decorreu a forte influência da língua de sinais francesa por todo o mundo. Conforme Câmara (2012), L'Épée tentou não apenas criar um método de ensino para surdos, mas encontrar meios de promover publicamente suas técnicas, buscando o estabelecimento de um projeto pedagógico capaz de garantir a institucionalização da educação dos surdos. Devido aos resultados relevantes obtidos com sua metodologia, em 1755 L'Épée transformou sua própria residência na primeira escola para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, recebendo auxílio do poder público e utilizando no trabalho pedagógico uma abordagem gestualista (LIMA, 2004). A partir de L'Épée adveio um momento de grande desenvolvimento na história da educação das pessoas surdas, que mais tarde sofreria uma significativa ruptura com o advento das práticas oralistas.

Para Michel de Certeau, a história, enquanto uma escrita, está submetida a uma ordem cronológica do discurso, a uma arquitetura harmoniosa do texto. O texto, por sua vez, obrigatoriamente deve estabelecer limites de alcance da reflexão, a qual está condicionada a um formato científico previamente estabelecido. Por isso mesmo, prosseguimos agora tratando apenas pontualmente algumas histórias de que se tem registro após a época demarcada por L'Épée, imaginando uma linha histórica de fatos ditos (ficando obscurecidos os não ditos).

Se por um lado na França, devido à forte influência de L'Épée, difundia-se o método gesto-espacial para a educação de surdos, por outro, em alguns países da Europa ganhava força o método oral (sobretudo na Alemanha e Inglaterra). Para Marchesi (1987), os debates realizados entre L'Épée (defensor do uso de sinais) e Samuel Heinicke (1727-1790), alemão defensor do método Oralista, no final do século XVIII iniciaram a polêmica sobre os métodos educacionais para ensinar o surdo.

O uso da comunicação gestual e a presença de professores surdos na educação ainda eram permitidos, até que o Oralismo ganhou definitiva força modificando esse cenário. Para tal modificação, temos que o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana (1872, em Veneza) e o I Congresso de Professores Italianos de Surdos (1873,

em Siena) atuaram como marcos importantes para o início da força que o Oralismo começou a ganhar na época (FERREIRA, 2006).

Como aponta Lima (2004), nos anos que se seguiram aos congressos realizados em Veneza e em Siena, a abordagem Oralista ganhou mais adeptos. Assim, os ideais que culminaram no Congresso de Milão, que aconteceria em 1880, estavam plantados e já em estágio de desenvolvimento avançado.

Tratando agora especificamente do ocorrido em 1880, o II Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão teve como objetivo reunir profissionais ligados à educação de surdos, e é importante destacar que, entre os participantes, apenas um era surdo (LIMA, 2004). Esperava-se estabelecer critérios internacionais e científicos para a educação dos surdos, ficando decidido o método Oralista sobre a “inferioridade” da língua de sinais. Reportando ao Congresso de Milão, Sacks ressalta:

O oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (SACKS, 1998, p. 40).

Falando em resistência, com o tempo surgiram insatisfações e, apesar das proibições dos adeptos ao Oralismo, os surdos em momentos informais continuaram usando sinais para se comunicarem (SKLIAR, 1998). Esse quadro de desconforto durou até que, em 1960, o pesquisador Dr. William C. Stokoe Jr. (1919-2000) publicaria a obra *Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, em que retrata e sistematiza um profundo estudo comprovando que a Língua de Sinais Americana é uma língua com características gramaticais semelhantes à língua oral. Esta publicação representou todo o impulso que culminou no desencadeamento de pesquisas que foram desenvolvidas posteriormente nos Estados Unidos e na Europa (DUARTE et al., 2013).

As insatisfações, insucessos com a abordagem Oralista e os argumentos que surgiram dos estudos sobre a língua de sinais, a partir dos anos de 1960, resultaram em desordem e opacidade nos métodos educacionais referentes ao sujeito surdo (CICCONE, 1996). Como consequência, diferentes propostas pedagógicas surgiram e a que se destacou a partir dos anos de 1970 foi a denominada Comunicação Total, a qual

Não exclui técnicas e recursos [...] permeia o resgate de comunicação, total ou parcialmente, bloqueadas. E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela linguagem de sinais, seja pela datilografia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que possam permitir a comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em aproximar pessoas e permitir contatos. Não se pode isolar uma privação sensorial (CICCONE, 1996, p. 7).

A Comunicação Total começou a ser desenvolvida nos Estados Unidos e utilizava todas as estratégias possíveis para o ensino e a comunicação de surdos. Essa filosofia tinha como princípio norteador a viabilização da interação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, a partir da utilização de todos os mecanismos possíveis de linguagem. Conforme aponta Stewart (1993, p. 118), esse método pode ser concebido como “[...] a prática de usar sinais, leitura facial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos, a fim de que possam se expressar nas modalidades preferidas”.

Os pressupostos dessa abordagem foram divulgados por todo o mundo e assim, já na década de 1980, estavam disseminadas as ideias dessa filosofia inclusive no Brasil. Nesse contexto histórico e social, toda a educação dos surdos começou a ser repensada ao mesmo tempo em que começavam as reivindicações para o reconhecimento da língua de sinais (PIMENTA, 2008).

Na mesma direção, conforme Quadros (1997) aponta, o nível de alfabetização das crianças surdas não melhorava com o Oralismo, que no fundo significava a imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre os surdos. Esse nível também não melhorava nem com a Comunicação Total, porque não era um método sistematizado e unânime entre todos os grupos de surdos, ficando confinado a cada grupo de surdo o seu tipo de comunicação e suas regras. Isso impossibilitava o desenvolvimento do surdo para além do grupo social ao qual pertencia.

Neste contexto, entra em cena a terceira e atual fase, constituída pela chamada Educação Bilíngue. Segundo Stumpf (2006), em 1979 Suzanne Boral-Maisong (1900-1995) promoveu a primeira experiência pedagógica baseada no Bilinguismo na França, numa classe com duas professoras, uma ouvinte e uma surda, retomando o ensino para surdos a partir da língua de sinais.

Inspirada no trabalho de Suzanne, também a professora Danielle Bouvet (1940-) em 1979 iniciou a sua primeira turma bilíngue em que a língua de sinais francesa foi ensinada como língua materna dos surdos e a língua francesa como segunda língua, conseguindo dessa forma ainda mais abrangência a essa abordagem, vindo a publicar em 1990 sua tão referenciada obra *The path to language: bilingual education for deaf children*.

A Suécia também apresenta grande importância nesse cenário educacional para a efetiva implantação do Bilinguismo. Ao mesmo tempo em que os trabalhos de Danielle Bouvet são publicados em Paris, pesquisas semelhantes são realizadas na Suécia e Dinamarca. Essas pesquisas objetivavam a imersão do enfoque bilíngue na educação do indivíduo surdo, e colaboraram para o primeiro currículo bilíngue das escolas de surdos introduzido na Suécia em 1983 (KOZLOWSKI, 1995).

Em 1980, o Bilinguismo no Brasil começa a despontar principalmente por meio das pesquisas de Brito (1983; 1989; 1993), tendo como norte básico o fato de que o surdo precisa ser bilíngue e é desejável que esse adquira como língua materna a língua de sinais, sendo considerada a língua natural dos surdos.

Já no final dos anos de 1980 no Brasil, os surdos começaram a militar em prol da garantia de oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E foi nos anos de 1990 que um projeto de Lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da Libras, em âmbito federal, que culminou na oficialização da língua como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas por meio da lei nº. 10.436 em 2002, a renomada e celebrada Lei-Libras (STROBEL, 2008).

Dessa forma, podemos perceber que a filosofia Bilíngue surgiu embasada por muitos pesquisadores que já afirmavam ser a língua de sinais uma língua com todos os níveis gramaticais linguísticos. Conforme Lacerda (2000, p. 73) explica:

A abordagem Bilíngue para a educação de surdos preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” [...] A proposta de educação Bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio primário da língua de sinais.

Assim, entende-se que a Educação Bilíngue valoriza a língua de sinais como primeira língua do surdo, sendo utilizada como sua língua natural de ensino e língua majoritária, usualmente representada como L1. A língua oficial do país (a falada) se encaixa como uma segunda língua (L2), com ênfase na modalidade escrita. Dessa maneira, no Bilinguismo duas línguas bem fundamentadas devem ser ofertadas na educação da criança surda, sendo primordial que a criança tenha contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais e posteriormente conheça a escrita da língua majoritária de seu país (LACERDA, 1998).

Quanto aos preceitos dessa nova abordagem, Brito (1989, p. 91) afirma que “[...] o Bilinguismo, uso da língua de sinais e oral em suas especificidades, em situações diferentes, é condição *sine qua non* para a integração psicossocial e para o sucesso educacional do surdo”. Contudo, sabemos que a implantação de projetos educacionais bilíngues requer modificações internas das escolas, pois não significa apenas colocar a Libras em circulação, nem somente utilizá-la nas salas e espaços da escola, mas sim demanda novos processos didáticos e pedagógicos, além de fomentar uma mudança na perspectiva social de compreensão da surdez.

Atualmente, podemos dizer que as comunidades surdas já conquistaram vários espaços relacionados à educação e ao uso da Libras. Tais conquistas estão intrinsecamente ligadas às aprovações de Decretos e Leis que visam a proteger o surdo e seus direitos como cidadão.

Uma relação da educação de surdos com os estudos da semiótica de Peirce

Mediante o que fora observado por L'Épée por meio dos estudos com gêmeas surdas, chamamos a atenção para o fato de que faz parte da natureza humana a habilidade de criar diversos modos para se comunicar e, assim, a linguagem passa a ser estabelecida por meio da associação entre as coisas que são percebidas e as ideias despertadas por essa percepção.

A pesquisadora surda Campello (2008, p. 7) afirma que “[...] o ato de ‘ver’ ou de ‘olhar’ o mundo exige uma mediação semiótica, uma interação entre a propriedade suprida pelo signo e a natureza do sujeito que olha ou observa”. Ou seja, tanto a língua portuguesa como a língua de sinais são compreendidas por meio de signos apresentados em forma de sons, grafemas, imagens, gestos, expressões faciais e corporais. Assim, os

signos (que possuem a propriedade de representar algo a alguém) são objetos de estudo do campo da semiótica.

Pela necessidade de divulgar, constituir e perpetuar as suas experiências de mundo e pensamentos, desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem desenvolvendo diferentes modos de se expressar e utilizar artefatos visuais sonoros e espaciais – tais como a manipulação de cores e formas, de sons, de gestos, de expressões, de cheiros e tantos outros –, sempre na intenção de estabelecer um sistema de comunicação entre seus pares (MELO; MELO, 2015).

A forma pela qual se estrutura a comunicação, considerando sua elaboração no uso de diversos elementos visuais, sonoros e espaciais, configura uma linguagem. Segundo Bronckart (2003), a linguagem pode ser definida como o sistema por meio do qual se comunicam ideias, informações e sentimentos, seja através da fala, da escrita, de gestos, de cores ou de outros signos convencionais.

Considerada a ciência que estuda todas as formas de linguagens, a semiótica traz contribuições extremamente importantes para que se possa compreender como tais linguagens são desempenhadas nas ações humanas (SANTAELLA, 1983) e traz consigo a construção de um longo histórico envolvendo grande quantidade de pensadores e, por isso, essa ciência possui um caráter fortemente interdisciplinar, atuando conjuntamente em diversos campos do saber.

Entre os precursores da semiótica no início do século XX, emergem significativamente Charles Sanders Peirce (1839-1914) e Ferdinand de Saussure (1857-1913). Ambos os estudiosos desenvolveram paralelamente suas pesquisas e tornaram-se célebres influentes no campo.

Para Marques (2006), Peirce, ao desenvolver sua teoria levando em conta os estudos de Locke, objetivava reunir conceitos que dessem conta de explicar a multiplicidade de eventos da natureza e da cultura, construindo uma teoria de caráter geral. Procurou explicar que o signo não é o objeto, sua função é de apenas representar o objeto, produzindo alguma coisa na mente de quem interpreta e o que foi produzido na mente também seria outro signo, que também se relaciona com o objeto, mas com a diferença de ser mediada pelo signo (SANTAELLA, 2002).

Em Marques (2006), podemos encontrar que a concepção de signo desenvolvida por Peirce envolve três elementos articulados: signo ou *representamen*, objeto e

interpretante. O signo⁴ ou *representamen* é aquilo que está no lugar do objeto o representando (para a mente que o está interpretando). Quanto ao que se denomina objeto, este não se restringe apenas à noção de um objeto existente materialmente. Ou seja, uma ideia, um conjunto de coisas, um evento ou ocorrência pode ser o objeto de uma dada relação sígnica (RANSDELL *apud* SANTAELLA, 2000, p. 15). Em relação ao interpretante, considera-se que é o efeito que o signo produz numa mente interpretativa. Peirce não se refere ao intérprete do signo, mas a um processo relacional que se cria na mente do intérprete. Vale ressaltar que este não ocorre apenas em mentes humanas, nem se limita ao nível biológico, pode abranger inclusive o universo das máquinas (MARQUES, 2006). Essa relação triádica ficou conhecida como tríade signo, objeto e interpretante.

Peirce (1893) aponta que a multiplicidade de fenômenos da experiência e conhecimento humano poderia ser reduzida a três categorias fundamentais: a Primeiridade, a Secundidade e a Terceiridade. Procurando fazer uma síntese das três categorias usando expressões menos complexas, baseando-se nas obras de Peirce, Machado (2015, p. 28) explica que a “Primeiridade remete ao que é imediato, original, inicial, espontâneo, livre, evanescente; aquilo anterior a qualquer síntese, sem unidade e sem partes”. Pode-se dizer ser a primeira impressão, precedida ainda de julgamentos e qualquer pensamento articulado. Machado ainda define Secundidade como uma relação que é decorrente do primeiro. Nöht (2008) explica que a Secundidade começa quando um fenômeno primeiro é relacionado a um segundo fenômeno qualquer. Aparece em fatos tais como a relação, a compulsão, o efeito, o resultado, a realidade.

Nöth (2008), ao tratar sobre a última categoria denominada Terceiridade, explica ser essa a categoria que relaciona um fenômeno segundo a um terceiro. Corresponde à consciência que é resultado da mediação que caracteriza o entendimento da relação através do pensamento, da cognição. Machado (2015) afirma que toda a elaboração cognitiva, a mediação, a representação, a própria ideia genuína de um signo pertencem à Terceiridade.

Do ponto de vista das três categorias fundamentais quando relacionadas com os próprios elementos da tríade peirceana (signo-objeto-interpretante), os signos podem ser classificados em três grupos distintos: (a) signo em si mesmo ou Primeiridade: em que

⁴ Ressalta-se, contudo, que o signo não se limita a representar somente entidades existentes: entidades ficcionais, imaginárias e até mesmo as sonhadas são capazes de serem signos (SANTAELLA, 2000).

qualquer coisa pode ser um signo desde que tenha uma característica própria, uma qualidade que o habilite para tal (RANSDELL, 1983); (b) a relação do signo com seu objeto corresponde à Secundidade: descreve de que forma o signo promove seu significado, a relação que estabelecem entre si é como de um algo apontado; (c) e ainda a relação entre signo e interpretante remete à Terceiridade: a cognição, a reflexão e os apontamentos que o signo gera na mente do interpretador.

Ainda sobre as partes triádicas que interagem na constituição do signo, Peirce (2005) estabelece as seguintes tricotomias: na relação do signo consigo mesmo tem-se o quali-signo, o sin-signo e o legi-signo; na relação do signo com seu objeto existe o ícone, o índice e o símbolo; por fim, na relação do signo com seu interpretante consistem as classificações de rema, dicente e argumento.

Tendo por base os conceitos devidamente contextualizados da teoria de Peirce, uma das possibilidades é classificar os sinais da Libras, quanto a ícone, índice ou símbolo, resguardadas suas respectivas características. O ícone, enquanto signo que representa o objeto por similaridade, possui as mesmas características que o objeto e mantém o significado mesmo que esse desapareça (iconicidade). Assim, muitos sinais em Libras são icônicos por sua capacidade de reproduzir visualmente os objetos no ar, como, por exemplo, os sinais de “ovo” (movimento de quebrar o ovo), “leite” (movimento de tirar leite da vaca), “casa” (que remete ao telhado de uma casa), entre muitos outros, conforme pode ser visto na Figura 02:

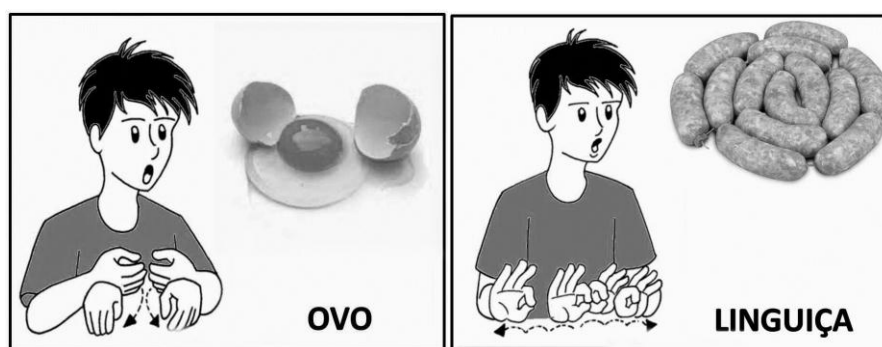


Figura 02: Exemplos de sinais icônicos em Libras.

Fonte: <https://trabalhandocomsurdos.blogspot.com> acessado em setembro de 2019

Gesser (2011) ressalta que a iconicidade é utilizada na língua de sinais de forma convencional e sistemática. A iconicidade dos sinais pode ser também verificada ao se executar o sinal, isoladamente, e um indivíduo leigo em Libras entender com facilidade ao conseguir associar o sinal ao objeto. A partir de uma visão mais ampla, observa-se

que, em relação às línguas orais-auditivas, as línguas espaço-visuais apresentam um número infinitamente maior de signos icônicos, por sua capacidade em reproduzir visualmente o objeto representado.

Os sinais classificados como símbolos não são, por sua vez, facilmente entendidos por pessoas que desconhecem a Libras, porque não guardam relação alguma de similaridade com o objeto referenciado. Assim sendo, os sinais convencionados como símbolos são compreendidos apenas pelos falantes da língua gestovisual. São exemplos de sinais arbitrários os signos que remetem a “professor”, a cor “verde”, a “estudar”, entre outros sinais.

De acordo com Peirce (2005), pode ser considerado índice tudo o que estabeleça uma conexão entre os signos ou partes da experiência, assim como pegadas no chão supõem que alguém passou por ali. De acordo com Meira et al. (2017), o método utilizado por muitos estudantes na aprendizagem formal ou informal de Libras para memorizar os sinais podem ser qualificados como índices, uma vez que, ao apreenderem determinado sinal convencionado, realizam o movimento de associar o sinal ao conceito representado por guardar alguma semelhança com algum outro signo, fato ou objeto relacionado.

Como exemplo de sinal que pode ser memorizado inicialmente, temos o signo “rosa”, cujo sinal em Libras é descrito com a configuração de mão em R realizando curtos movimentos circulatorios sobre a bochecha o que, por associação, indica ser a região que fica rosada quando algumas pessoas apresentam fortes emoções como vergonha, raiva, etc.

Assim, a existência de inúmeros signos que estão associados a um objeto ou fenômeno – e seus conceitos – nos remete à especial importância do campo de estudos semióticos nos processos de ensino e aprendizagem para surdos. A cognição ocorre por intermédio dos signos e pode ser considerada como um processo de interpretação, de compreensão através da construção de modelos mentais.

À luz da semiótica, os processos de mediação se fazem indispensáveis e ganham a devida importância na elaboração de novas estratégias pedagógicas que valorizam o papel da interação, dos multimodos e potencializam a construção do conhecimento pelo aprendiz surdo.

Assim, defendemos que a semiótica é muito útil no estudo de qualquer fenômeno relacionado à aprendizagem, visto que estabelece ligações entre uma

linguagem e outra linguagem, construindo significados e concepções acerca de qualquer conhecimento ao qual se relaciona. É por intermédio de processos semióticos que se constitui a construção de culturas e identidades, por meio de relações sociais, na interação do sujeito com o outro.

Discorrendo sobre a cultura e de todos os seus artefatos sîgnicos que conferem sentido e aferem ao homem capacidade de entender o que está à sua volta, o semioticista e historiador cultural Yuri Lotman (1922-1993) escreve que a totalidade da cultura está imersa em um espaço semiótico (LOTMAN, 1996). Especialmente quanto à comunidade surda, trata-se de indivíduos que pertencem a uma cultura característica, principalmente porque o surdo utiliza uma língua constituída de códigos visuais, culturalmente constituídos, com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento (PERLIN, 2006). É possível, de fato, conhecer as características de uma determinada cultura por meio da interação com o espaço semiótico dessa cultura.

Conforme nos apontam Klein e Lunardi (2006, p. 17), “[...] entender as culturas surdas [...] é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença”. Segundo Wrigley (1996), os surdos se definem de forma cultural e linguística. As discussões acerca da cultura surda não estão desvinculadas dos aspectos referentes à identidade surda. Segundo a pesquisadora Perlin (1998), a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual e essa precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Conforme os surdos ganham espaço e têm sua língua legitimada, decorre a emergência dos diferentes traços de uma cultura própria, como a arte, o humor, o teatro, as figuras públicas, os famosos, os políticos, e tantos outros.

Perlin (1998) destaca a língua de sinais para os surdos como ponto de referência forte para a categorização de uma identidade surda. A língua e as experiências visuais do mundo em que vivem são marcas importantes do ser surdo. A autora ainda nos apresenta algumas categorias de identidades traçadas por ela: as políticas; as híbridas; as flutuantes; as embaçadas; as de transição; as de diáspora e as intermediárias; e acrescenta que ainda existem possibilidades de muitas outras categorias.

Em Perlin (2004), a pesquisadora discorre que as marcas surdas se mostram por meio do jeito de usar os sinais, de transmitir os ideais da cultura e no uso e defesa da tradição por algo que é dos surdos. Afirma que existem formas de ser, posicionar-se e narrar-se que são próprias de surdos.

Diante dessas considerações, para Perlin e Strobel (2006), a educação para surdos deve basear-se no que denominam de pedagogia surda, em que precisa ser destacada a diferença linguística, cultural e política, sendo essencial que os processos de ensino e de aprendizagem estejam pautados nos aspectos visuais, proporcionando a leitura de imagens e extraindo delas significados.

Em suma, a língua de sinais, a alteridade, a luta e a necessidade de comunidade são marcas surdas que evocam espaço e respeito. A cultura surda tendo seu lugar e sendo reconhecida pela escola e pela sociedade faz com que os surdos se reconheçam e se sintam pertencentes a essa comunidade. Como educadores, precisamos estar atentos e preocupados com as particularidades do ser surdo e sua cultura.

Considerações finais

A história dos primeiros registros sistemáticos da língua de sinais como mecanismo eficiente usado para comunicação e aprendizagem do surdo tem início a partir de L'Épée. A existência de inúmeros signos que estão associados aos conteúdos científicos nos remete à especial importância do campo de estudos semióticos nos processos de ensino e aprendizagem das ciências. E se tratando especialmente do aluno surdo, verifica-se que a visualização ocupa um papel de destaque nesse processo, uma vez que é através da experiência visual que ocorre a interação entre o indivíduo surdo e o meio que o cerca.

Como apontam Meira et al. (2017), o estudo da semiótica a partir de Peirce objetiva, em síntese, compreender a produção de significados por meio do processo de semiose que se dá pela dinâmica entre os três componentes de um signo: o *representamen*, o *objeto* e o *interpretante*. No caso da Libras, esses signos são os sinais que a compõem. Ao classificar os signos quanto ao seu caráter icônico, indicial ou simbólico, constata-se que, ainda que a ocorrência de iconicidade seja maior se comparada às línguas orais, predomina ainda seu caráter arbitrário e, por isso, a Libras apenas é efetivamente compreendida pelos fluentes.

A relação dos estudos semióticos e a aprendizagem do surdo é um campo pouco explorado, apesar de ser fundamental nesse processo. A mediação semiótica permite ao surdo ir além de sua limitação sensorial para desenvolver os processos superiores, baseados nas suas experiências visuais, e, assim, tornar-se capaz de veicular seu

pensamento interior por meio de estratégias sígnicas desenvolvidas a partir das experiências culturais.

Referências

- BRITO, L. F. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 7, p. 13-22, 1986.
- BRITO, L. F. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 14, p. 89-100, 1989.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CÂMARA, L. C. **Abade De L'épée: escolarização, linguagem e governo dos surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Mackenzie, São Paulo, 2012.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1990.
- DE CERTEAU, M. A operação historiográfica. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- DUARTE, S. B. R.; CHAVEIRO, N.; FREITAS, A. R.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. de A. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências e Saúde**, v. 20, n. 4, 2013.
- FERREIRA, A. V. Subsídio para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M.; CLARA, L. (Coord.). **O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez**. Lisboa: Caminho, 2006, p. 57-81.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2011.
- KOZLOWSKI, L. O Modelo Bilíngue-Bicultural na Educação do surdo. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-156, 1995.
- KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006.
- LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. **Cadernos cedes**, v. 46, n. 19, p. 68-80, 1998.

- LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais. **Cadernos Cedex**, n. 50, p. 70- 83, 2000.
- LIMA, M. S. C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Dissertação. UNICAMP, Campinas, 2004.
- LOTMAN, I. M. **La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Trad. Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.
- MARCHESI, A. **El Desarrollo Cognitivo e Lingüístico de los Niños Sordos: perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.
- MACHADO, E. S. A. **Semiose da Representação Estrutural de Van't Hoff e suas Implicações no Ensino de Química**. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MARQUES, M. B. S. A semiótica do século XIX. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2006.
- MEIRA, C. G. E; PEREIRA, E.; SARZI, K. B. D.; PEIXOTO, M. S. S. Ícone e símbolo: a semiótica peirceana na língua brasileira de sinais. **Mimesis**, Bauru, v. 38, n. 2, p. 157-166, 2017.
- MELO, D. P.; MELO, V. P. **Uma introdução à semiótica peirceana**. Paraná: Unicentro, 2015.
- NAVEGANTES, E.; KELMAN, C. A.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 1, 2016.
- NÖTH, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- PEIRCE, C. S. **The Categories** [1893]. Trabalho não publicado. Transcrito e editado por Joseph Ransdell. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/peirce/#red> Acesso em: 18 dez. 2019.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PERLIN, G. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- PIMENTA, M. L. **Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes**. Tese. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2008.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RANSDSELL, J. **Peircean semiotics**. Manuscrito inédito, 1983.

- REILY, L. O Papel da Igreja nos Primórdios da Educação dos Surdos. **Revista brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, C. A. de A. Igreja Católica e Surdez: território, associação e representação política. **Revista Eletrônica Religião e Sociedade**, v. 32, n. 1, Rio de Janeiro, 2012.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STEWART, D. A Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C. (orgs.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.
- STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. 2005. 329 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.