

# Moara

Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal do Pará



Estudos Linguísticos  
Edição 45 - Jun a Jan de 2016



## **Apresentação**

A revista Moara apresenta, nessa edição, um dossiê com 11 artigos voltado à área da inclusão, com foco na educação de surdos, políticas públicas de proteção de línguas minoritárias em risco de desaparecimento e estudos linguísticos em línguas de sinais (LS). O leitor terá, então, contato com abordagens de pesquisadores oriundos de instituições parceiras de colaboração científica da UFPA, como a Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, Institut National des Jeunes Sourds de Paris (INJS) e Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), EHESS, UnB e INES.

No editorial, o linguista Christian Cuxac aborda a importância de como se aprender uma LS, enfatizando o prazer de nos encontrarmos sempre abertos a uma nova forma de ver o mundo e de se comunicar, sem o único objetivo da análise linguística em si. Cuxac nos fala também sobre a necessidade de uma educação visual em que o olhar é essencial para a apreensão do sentido em LS e que não basta estarmos atentos aos movimentos das mãos, mas aos do corpo como um todo.

No primeiro artigo, “Le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF”, de Alain Gebert mostra o processo de desenvolvimento do pensamento visual no aprendiz ouvinte habituado a utilizar línguas vocais. Para ele, a aquisição de uma organização visual do pensamento por esse ouvinte torna-se um pré-requisito indispensável para a aprendizagem da LSF, língua quadridimensional.

Em “Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência”, o segundo artigo, Maria Lizete Sobral e Alexandre Azevedo fazem uma discussão interessante sobre o papel das políticas públicas no Brasil no contexto mundial, ressaltando a necessidade de se difundir mais a Língua Brasileira de Sinais nas escolas de educação básica como estratégia inclusiva dos surdos, atentando para as diferentes percepções sobre desigualdades e ressaltando as diretrizes sócio-inclusivas que devem nortear qualquer política de inclusão social.

No terceiro artigo “Missions en faveur de la protection des Langues des Signes en danger dans la région de l'Océan Indien: la Langue des Signes Mauricienne (République de Maurice) et de la Langue des Signes Seychelloise (République des Seychelles), en lien avec le Pôle LSF de l'INJS de Paris”, Monique Gendrot e

Alain Gebert tratam da publicação do primeiro tomo do Dicionário de Língua de Sinais Mauriciana (MSL), oficialmente lançada por son Hon. S. Bappoo, Ministro da Segurança Social das Ilhas Maurícias e do nascimento dos canais nacionais maurícios da Mauritius Broadcasting Corporation, o primeiro Jornal Televisado Semanal em MSL interpretado por apresentadoras Surdas.

A resistência e a organização coletiva dos surdos durante o século XIX são aspectos relevantes de sua militância ilustrada, no quarto artigo “Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos”, de Andrea Benvenuto. A pesquisadora nos revela que os surdos não queriam apenas o reconhecimento da língua de sinais (LS), reivindicavam, sobretudo, o direito à inteligência e à expressão em LS, o que conseguiram ocupando espaço público e político à sua maneira e os banquetes eram um desses espaços.

“Langue des signes et administration de la justice: le cas des Seychelles”, de Monique Gendrot, quinto artigo, mostra como, sob o impulso de um programa das Nações Unidas, implementou-se a formação e, em seguida, a constituição de uma equipe mista de intérpretes em línguas vocais do país/língua de sinais de Seychelles e mediadores surdos.

O foco central da pesquisa de Arlete Gonçalves, em “O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais”, sexto artigo, está atrelado às representações dos professores que atuam na Educação Especial. A autora desenvolve suas ideias no âmbito da abordagem social dessas representações, evidenciando as relações de afeto e compromisso docente.

No sétimo artigo “Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos”, de Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento e Enilde Faulstich, as autoras discutem as possibilidades de expressão linguística segundo a condição sensorial de surdocegos na relação com a produção textual. Tomam como *corpus* de análise uma seleção de cinco trechos de textos produzidos por surdocegos.

Maria Luizete Carliez, Ellen Formigosa e Eder Barbosa expõem em seu artigo “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”, oitavo artigo, reflexões sobre o

não-reconhecimento das LS dos surdos de Soure/PA, Fortalezinha/PA e Porto de Galinhas/PE, consideradas por alguns pesquisadores como gestos caseiros ou mímicas, abordam o papel importante das noções de acessibilidade a respeito do relevante papel das noções de preservação patrimonial e resistência associadas ao ambiente sociocultural através do corpus das LS coletado.

Em “Collecte des langues des signes des sourds de Soure (Île de Marajó): un parcours méthodologique (2008/2013), les enjeux sociaux et politiques de la non reconnaissance des langues des signes émergentes pratiquées par ces sourds”, o nono artigo, Maria Luizete Carliez e Ivani Fusellier traçam o percurso histórico da pesquisa que observou as particularidades das línguas de sinais praticadas pelos surdos de Soure/PA, suas imbricações culturais e sociais, através da coleta dessas LS no período de 2008 a 2013.

No décimo artigo, “L’*éveil des sens: chemins vers un partage sensible*”, Monique Debouteville fala de memória rizomática fazendo referência à memória do corpo, na perspectiva de uma abordagem transcultural associada à ideia de partilha sensível. A pesquisadora discute esses conceitos à luz da prática artística entre ouvintes e surdos que se torna o fio condutor dessa partilha.

Para finalizar o dossiê, o cenário escolar na França é abordado por Véronique Geffroy e François le Roux no artigo “L’*enseignement bilingue pour sourds en France vu sous l’angle de la didactique des langues*”, sob o ângulo da didática das línguas, uma iniciativa que pode ser aplicada também à Língua de Sinais Francesa (LSF) e que considera a escola para além da sistematização do francês escrito pela criança surda, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, o acompanhamento metacognitivo e as diversas atividades languageiras cujo trabalho linguístico é indispensável à leitura.

A publicação dessa edição da revista MOARA é um marco na história das políticas inclusivas da UFPA. Ao longo de dez anos de muito trabalho, houve um grande esforço em ampliar a pesquisa na área da educação de surdos, acessibilidade e educação especial. Um grande marco deste processo foi a realização de cinco encontros do Fórum Internacional de Discussão de Políticas Públicas de Inclusão, agora denominado Seminário Internacional de Acessibilidade e Educação Especial, que realiza sua segunda edição, juntamente com a terceira edição da Jornada de Estudos Linguísticos em Língua de Sinais, sob a coordenação da Profa. Dra. Ivani Fusellier da

Paris VIII e com a colaboração científica de instituições nacionais e internacionais. Os artigos apresentados neste dossiê deixam ver as reflexões teórico-metodológicas que alimentaram estes eventos.

No final desta edição, a seção destinada a Artigos Diversos traz o artigo “A Defesa da Identidade Santarena em “Flor de Agupé” de Walmir Pacheco”, de Valdenildo dos Santos, que faz uma análise semiótica de um texto verbal. Em seguida, “O apoio pedagógico aos estudantes de graduação discutido à luz dos estudos de letramento acadêmico e gêneros do discurso” de Carlos Borges Junior, com uma reflexão sobre como o processo de apoio pedagógico aos estudantes de graduação pode ser trabalhado com base na abordagem dos letramentos acadêmicos e dos gêneros do discurso e por fim “A Guerrilha do Araguaia e a produção de verdades: a versão Aikewára e a revista GQ”, de Maurício Neves Corrêa, que analisa discursivamente uma matéria relacionada à Guerrilha do Araguaia e a versão do povo Aikewára sobre este acontecimento.

Boa Leitura a todos!

Ivânia dos Santos Neves

Maria Luizete Carliez

**Éditorial**  
**Apprendre une langue des signes**  
**Christian Cuxac**  
**Université Paris-VIII**

Cet article est une version remaniée d'une publication antérieure, parue en 2001 et intitulée « apprendre la LSF », qui s'adressait aux personnes entendantes –plus particulièrement aux parents entendants d'enfants sourds-, désireuses de se lancer dans l'apprentissage de la langue des signes française (LSF)<sup>1</sup>. La grande ressemblance des langues des signes entre elles quant à leur organisation linguistique nous a autorisé à étendre les remarques qui s'appliquaient initialement à la LSF à l'ensemble des langues des signes (LS) du monde, reprenant en cela la belle métaphore formulée en 1981<sup>2</sup> par Joe Castronovo, poète sourd américain:

*Le langage, c'est comme la mer. Les langues individuelles, soit les langues des signes, soit les langues vocales, sont les fleuves qui vont à la mer. Il y a des ressemblances fondamentales entre langues des signes et langues vocales. Mais il y a aussi des différences très importantes entre signeurs sourds et locuteurs entendants, et leur rapport avec le langage et leurs langues. Les locuteurs entendants, les pauvres, ne savent pas bien nager dans la mer du langage, ni dans les fleuves de leurs langues vocales. Ainsi, s'ils veulent aller de leur langue à une autre langue, ils sont forcés de construire des ponts, et puis de marcher sur ces ponts pour voyager d'une langue à l'autre. Par contre, les signeurs sourds sont de très bons nageurs qui n'ont pas peur de plonger, ni dans la mer du langage, ni dans les fleuves de leurs langues des signes. Ainsi, ils n'ont pas besoin de construire des ponts pour se promener de l'une à l'autre de leurs langues des signes mais, tout simplement, ils nagent, tranquilles, soit dans les fleuves de leurs langues, soit dans la mer du langage.*

Imaginons que vous soyez entendant et que vous veniez de prendre la décision d'apprendre une langue des signes. Quelles qu'en soient les raisons et les modalités d'accès (cours formels hebdomadaires ou cours intensifs dans des associations ou à l'université, contact direct avec des sourds), les débutants ont sur les apprenants avancés l'avantage incontestable d'être en phase de découverte.

Vous étiez monolingue (ou bilingue, ou trilingue) et bientôt vous allez pratiquer une langue de pus. Quoi de plus excitant et de plus enviable aussi : il vaut toujours mieux connaître deux langues qu'une, trois que deux, etc. Et quoi de plus positif et de plus gratifiant pour vous : bientôt, vous allez pouvoir discuter avec des locuteurs sourds

---

<sup>1</sup> Christian Cuxac, 2001, Apprendre la LSF, in Surdité et souffrance psychique, ed. Frédéric Peillon, Ellipses, Paris, pp. 35 - 41

<sup>2</sup> Communication personnelle à Elena Antinoro Pizzuto, en ASL, à l'occasion du spectacle conçu par Joe Castronovo et Ignazio Buttitta « Yeux – Po sie en langue des signes et poésie en dialecte se rencontrent », Palerme, Librerie Astersco, mai 1981 (annoté et traduit par Elena Antinoro Pizzuto).

natifs dans leur langue, une langue qui n'est pas la vôtre. Vous avez fait le geste positif d'aller vers l'autre et celui-ci ne peut que vous en savoir gré. Une aventure intellectuelle aussi commence, puisque vous allez apprendre à découper le monde différemment à dire et à vous comporter culturellement d'une autre manière.

## **De nouveaux comportements**

En outre, ce plaisir à pratiquer une autre langue, et à s'ouvrir à une autre façon de voir et de dire, est d'autant plus vif que l'objet linguistique à atteindre est plus éloigné de vos cadres premiers de référence. Et, sur ce plan, l'écart entre vos habitudes linguistiques et celles qui impliquent la pratique d'une langue des signes est, sur de nombreux points, maximal.

### a) Ne plus parler

Vous aurez ainsi la surprise de discourir, d'échanger des informations en situation de face à face en silence, sans avoir à donner de la voix. Certes, parler en même temps que vous faites des gestes est possible (des phrases qui suivent la grammaire de votre langue vocale en y ajoutant des gestes de la langue des signes), mais c'est une habitude à ne pas prendre. C'est un peu comme si, n'étant ni dans une langue ni dans l'autre et en mélangeant anglais et français, un débutant vous disait « Comment faire vous faites ? » (anglais « How do you do ? ») pour vous demander « Comment ça va ? ».

### a) Construire du sens avec son corps

Apprendre une langue des signes, c'est aussi apprendre à utiliser d'une autre manière son corps, tout mouvement gestuel et facial devenant chargé de sens, une autre façon d'utiliser son regard aussi. En tant qu'émetteur du message, vous saurez que le regard est l'élément qui commande l'interaction et a, de ce fait, valeur de « je » et de « tu ». Et que, si vous êtes le récepteur du message, celui à qui l'on s'adresse, il est nécessaire de regarder en permanence en vision centrale le visage de votre interlocuteur. Vous abandonnez alors la tentation de suivre les mouvements des gestes de votre interlocuteur, auquel cas vous vous condamneriez à ne rien comprendre de ce qu'il vous dit. On reconnaît d'ailleurs tout de suite un apprenant débutant à ce comportement.

C'est donc toute une nouvelle éducation du système visuel qui, pour vous, commence, en raison du changement de canal. Vous serez ainsi surpris par l'impression

de (saine) fatigue physique et intellectuelle qui suit les premiers cours, faute d'habitude, dans le monde des entendants, de décoder des messages complexes à la fois temporels et spatiaux où plusieurs informations en mouvement sont délivrées en même temps.

## **Premières découvertes linguistiques**

Assez vite, vous vous apercevrez qu'il y a comme deux langues des signes : une langue des signes qui dit en donnant à voir, en figurant, en illustrant ; et une langue des signes qui, comme les langues vocales, dit sans donner à voir.

### a) Une langue qui peut donner à voir en disant

Premier aspect des langues des signes, lorsque le locuteur dit en montrant, en donnant à voir, vous le découvrirez lorsque votre interlocuteur sourd vous racontera des histoires drôles, ou bien le récit de ses dernières vacances, ou bien celui du film qu'il vient de voir. Le principe qui régit les structures –elles sont au nombre de trois- qui permettent de montrer est assez simple. Il consiste en : 1) soit une figuration manuelle des formes ou des contours de forme d'un objet, d'un animal, d'un personnage humain ; 2) soit la figuration au moyen des deux mains du déplacement d'un personnage ou d'un objet comme vu de loin et en mouvement par rapport à un lieu fixe ; soit une figuration consistant à « devenir » un personnage humain ou animal, voire même un objet, au moyen d'une sorte d'incorporation que les sourds appellent « rôle » ou « prise de rôle ». Ces deux derniers types de figuration peuvent être combinés simultanément.

Le plus étonnant est que, lorsque les sourds construisent des récits très figuratifs, tout, sans être transparent, paraît plus clair, presque évident –l'impression que « on ne pourrait pas mieux dire »- même pour un entendant qui débute en langue des signes. On a souvent caractérisé ces productions comme relevant du mime ou de la pantomime, mais à tort : les recherches récentes consacrées aux LS montrent bien à quel point ces messages sont finement structurés et en tous points redevables d'analyses linguistiques. La preuve en est fournie par le paradoxe suivant : tout aussi facilement décodables qu'elles soient, de telles séquences sont extrêmement délicates à réaliser par les entendants ; ce sont aussi les plus tardives et les plus difficiles à acquérir. Pour faire comprendre de quelles constructions il s'agit, je pense qu'il conviendrait de ne pas se référer aux narrations auxquelles nous sommes habitués dans nos langues vocales et écrites, mais plutôt aux techniques narratives cinématographiques (changements de



plans, éclairage d'une scène à partir d'angles de prise de vue différents), bref, de tout ce qui s'élabore lors de la mise en scène, puis au montage.

b) Une utilisation massive de l'espace

Parallèlement à cela, se poursuit l'apprentissage de l'autre versant de la langue des signes, lorsqu'elle dit sans donner à voir, sans illustrer, avec son vocabulaire de plusieurs milliers de signes qui seront acquis peu à peu, ainsi que les principes d'une grammaire qui utilise essentiellement l'espace. Vous apprendrez donc à déplacer certains signes dans l'espace et, pour ceux qui ne peuvent être déplacés, parce qu'ils sont réalisés sur un point fixe du corps (par exemple, en LSF « garçon » au niveau du front, « fille » au niveau de la joue), à les reprendre au moyen d'un pointage de l'index et, grâce à la direction de ce pointage, à leur attribuer une place particulière, comme une sorte de mise en mémoire spatiale (à droite ou à gauche, devant soi, plus haut ou plus bas, etc.). Ce placement dans l'espace par pointage est capital pour savoir qui fait quoi ; en effet, une bonne partie des verbes des LS vont relier ces différents pointages (et donc les signes qui leur correspondent et qu'ils reprennent) grâce au point de départ et d'arrivée de leur mouvement. Cela permet de savoir si c'est le garçon qui invite, informe, répond à, dit à, etc., la fille, ou bien l'inverse. Vous apprendrez aussi à spatialiser le temps : en LSF par exemple, selon une ligne de temps allant de l'arrière du corps (le passé) à l'avant (le futur)<sup>3</sup> lorsque ce que vous dites est en relation avec le temps présent (par exemple lorsque vous dites « dans trois ans », « hier », « plus tard ») ; et, lorsque ce n'est pas le cas, à placer une date de référence en un point de l'espace (toujours comme une sorte de mise en mémoire spatiale) date par rapport à laquelle ce qui s'est passé avant ou ce qui se passera après s'indique selon une ligne de temps horizontale. Les verbes, alors, pourront être déplacés le long de cette ligne de temps et, en fonction de leur place, se chargeront de valeurs temporelles différentes.

## **Le corps, comme un orchestre**

Pour faire sens, l'ensemble du corps est utilisé, et pas seulement les mains.

a) Le rôle du regard

---

<sup>3</sup> Ce fléchage spatial du temps est universel, présent aussi bien dans les LS que dans la gestuelle co verbale des entendants. En revanche, ce qui n'est pas universel est la direction de ce fléchage de par le monde : certaines populations entendantes placent par exemple, dans leur gestualité co verbale, le futur derrière le corps et le passé devant.

On a déjà dit que le regard permettait d'entrer en interaction, mais le regard active aussi des portions d'espace où les gestes vont venir s'installer (un peu comme le fait la souris de l'ordinateur qui active l'écran à tel endroit précis). Parfois, aussi, il convient de porter le regard sur certains des signes que l'on est soi-même en train de réaliser, faute de quoi, le message n'aurait pas forcément de sens.

b) La mimique faciale

On découvrira aussi que les expressions du visage, ou mimique, ont une importance considérable : lorsque la langue des signes donne à voir, réalisée en même temps que les formes effectuées par les mains, c'est la mimique faciale qui permet de qualifier ces formes comme belles, moches, petites, grosses, moyennes, spongieuses, etc. Lorsque la langue des signes dit sans donner à voir, la mimique permet de quantifier les noms (beaucoup de, un peu de). Accompagnant les verbes elle indique la façon dont s'accomplit l'action : avec attention, avec effort, facilement, rapidement, etc. Enfin, appliquée à la phrase entière, la mimique fait savoir mon opinion sur ce que je suis en train de dire : si c'est une question, une condition, une mise en doute, une assertion, etc.

c) Mouvements du corps et du visage

Par ailleurs, les balancements du corps permettent de relier des phrases entre elles et prennent la valeur de « et » ou de « ou bien », et de minuscules hochements de tête ont pour rôle d'assurer le suivi et le maintien de l'interaction (« Tu me suis ? », « N'est-ce pas ? », « Hein ? », etc.). Pour résumer, le corps du locuteur en langue des signes pourrait faire penser à un orchestre symphonique dont les différentes parties s'harmonisent les unes par rapport aux autres.

## En guise de conclusion

Comme pour toute langue, il vous faudra du temps pour apprendre une langue des signes. Vous aurez parfois l'impression de ne pas avancer, de ne pas faire de progrès notables, et parfois, au contraire, vous aurez la sensation mystérieuse d'avoir franchi subitement un cap important. Et puis, un jour, vous constaterez, au **hasard** d'une rencontre avec des sourds que vous ne connaissiez pas, que vous pouvez communiquer sans problème avec eux. A plus forte raison, lorsque, rencontrant des sourds étrangers et échangeant sans problème avec eux, vous serez amené à constater que la pratique fluide d'une langue des signes ouvre à une communication planétaire, la

pratique de l'une d'elles vous permettant d'entrer en contact rapidement et efficacement en relation linguistique avec quiconque en pratique une autre. Enfin, à ce stade avancé, vous constaterez qu'en parallèle à l'apprentissage d'une langue des signes, vous aurez appris à discipliner votre corps et votre gestuelle, à éduquer votre regard et à en accroître les performances, et à produire avec votre visage un nombre d'expressions faciales que vous n'auriez jamais soupçonné pouvoir réaliser. J'ai pris le risque ici-même de déflorer ce que vous auriez eu la surprise de découvrir par vous-même au long de votre apprentissage d'une langue des signes, et de rendre explicites certains aspects de cette langue que vous n'auriez pas eu nécessairement conscience d'avoir acquis. En ce sens, c'est un peu dommage, et je le regrette ; mais si cet article, en aiguisant leur curiosité pouvait inciter certains à faire le pas d'apprendre une langue des signes, l'effet dommageable de cette anticipation en serait largement compensé.

## Editorial

# Aprender uma língua de sinais

Christian Cuxac  
Université Paris-VIII

Esse texto é uma versão remanejada de uma publicação anterior, publicada em 2001 e intitulada “aprender a LSF”, destinada a pessoas ouvintes – mais particularmente a pais ouvintes de crianças surdas –, que desejam se lançar no ensino da língua de sinais francesa (LSF)<sup>4</sup>. A grande semelhança das línguas entre si quanto à sua organização linguística nos autoriza a estender as observações que se aplicam inicialmente à LSF ao conjunto das línguas de sinais (LS) do mundo, retomando a bela metáfora formulada em 1981<sup>5</sup> por Joe Castronovo, poeta surdo americano:

*A linguagem é como o mar. As línguas individuais, sejam as línguas de sinais, sejam as vocais, são os rios que desembocam no mar. Há semelhanças fundamentais entre línguas de sinais e línguas vocais. Mas há também diferenças muito importantes entre sinalizantes surdos e locutores ouvintes e sua relação com a linguagem e suas línguas. Os locutores ouvintes, coitados, não sabem muito nadar no mar da linguagem, nem nos rios de suas línguas vocais. Eles querem, então, transitar de sua língua a uma outra língua, eles são forçados a construir pontes e depois andar sobre elas para viajar de uma língua a outra. Entretanto, os sinalizantes surdos são muito bons nadadores que não têm medo de mergulhar, nem no mar da linguagem, nem nos rios de suas línguas de sinais. Assim, eles não têm necessidade de construir pontes para passear de uma a outra em suas línguas de sinais, eles simplesmente nadam, tranquilos, seja nos rios de suas línguas, seja no mar da linguagem.*

Imaginemos que vocês sejam ouvintes e que vocês acabem de tomar a decisão de aprender uma língua de sinais. Quaisquer que sejam os motivos e as modalidades de acesso (cursos formais semanais ou cursos intensivos em associações ou universidade, contato direto com os surdos), os iniciantes têm uma vantagem incontestável de estar em situação de descoberta em relação aos alunos em nível avançado.

---

<sup>4</sup> Christian Cuxac, 2001, Apprendre la LSF, in : Surdité et souffrance psychique, ed. Frédéric Peillon, Ellipses, Paris, pp. 35 – 41.

<sup>5</sup> Communication personnelle   Elena Antinoro Pizzuto, en ASL,   l’occasion du spectacle conçu par Joe Castronovo et Ignazio Buttitta « Yeux – Po sie en langue des signes et poésie en dialecte se rencontrent », Palerme, Librerie Astersco, mai 1981 (annot  et traduit par Elena Antinoro Pizzuto).

Você é um monolíngue (ou bilíngue ou trlíngue) e logo você vai praticar uma língua a mais. Nada mais emocionante além de mais viável : é sempre melhor saber duas línguas do que uma, três do que duas etc. E nada mais positivo e gratificante para nós: você poderá discutir com interlocutores surdos nativos em sua língua, uma língua que não é a sua. Você optou por um gesto positivo de ir ao encontro do outro e este só tem a considerá-lo. Uma aventura intelectual também começa, pois você vai aprender a fazer um recorte do mundo de forma diferente daquelas associadas ao “dizer” e se comportará de maneira diferente do ponto de vista cultural.

## **Novos comportamentos**

Além disso, esse prazer em praticar outra língua e se abrir a uma outra forma de ver e dizer é tão vivo que o objeto linguístico a atingir se torna mais afastado do enquadramento inicial de referência. E, sob esse olhar, a distância entre seus hábitos linguísticos e os que implicam a prática de uma língua de sinais é, sob vários aspectos, maximal.

### *a) Não falar mais*

Você terá, então, a surpresa de discorrer, intercambiar informações em situação de face a face, em silêncio, sem ter que usar a voz. É verdade que é possível falar, ao mesmo tempo em que você gesticula (frases que seguem a gramática de sua língua vocal inserindo gestos da língua de sinais), mas é hábito que não se deve ter. É como se, sem estar nem em uma língua nem em outra e misturando inglês e francês, um iniciante lhe dissesse “Como você faz?” ( inglês: “How do you do?”) para dizer “Como vai?”.

### *b) Construir sentido com seu corpo*

Aprender uma língua de sinais é também aprender a utilizar seu corpo de uma outra maneira, em completo movimento gestual e facial, tornando-o cheio de sentido, uma outra forma de também utilizar seu olhar. Como emissor de mensagem, você perceberá o olhar como o elemento que comanda a interação e tem, dessa maneira, valor de “eu” e de “tu”. E, se você é receptor dessa mensagem, aquele a quem se dirige, é necessário olhar em permanência, em visão central, o rosto de seu interlocutor. Você abandonará então a tentação de seguir os movimentos dos gestos de seu interlocutor e, nesse caso, você está condenado a não entender nada sobre o que ele lhe diz. Reconhece-se logo um aluno iniciante por meio desse comportamento.

Trata-se então de uma nova educação do sistema visual que, para você, começa, pela mudança de canal. Você será então surpreendido pela impressão de (saudável) cansaço físico e intelectual nos primeiros cursos, pela falta de hábito, no mundo dos ouvintes, em decodificar mensagens complexas, ao mesmo tempo temporais e espaciais, em que várias informações em movimento são emitidas ao mesmo tempo.

### **Primeiras descobertas linguísticas**

#### *a) Uma língua que pode dar a ver dizendo*

Primeiro aspecto das línguas de sinais, quando o locutor diz mostrando, dando a ver, você o perceberia quando seu interlocutor surdo contasse histórias engraçadas, ou então a narrativa de suas últimas férias, ou até a de um filme que acabou de assistir. O princípio que rege as estruturas – elas são em número de três – que permitem mostrar é muito simples. Ele consiste em: 1) seja uma figuração manual das formas ou dos contornos de forma de um objeto, de um animal, de uma personagem humano; 2) seja a figuração por meio das duas mãos do deslocamento de um personagem ou de um objeto como se fosse visto de longe e em movimento em relação a um lugar fixo; seja uma figuração que consiste em “tornar-se” um personagem ou animal, via até mesmo um objeto, por meio de um tipo de incorporação que os surdos chamam “papel” ou “representação de papel”. Esses dois tipos de figuração podem ser combinadas simultaneamente.

O mais surpreendente é que, quando os surdos constroem narrativas muito figurativas, tudo, sem ser transparente, parece mais claro, quase evidente – a impressão de que “não se poderia dizer melhor” – mesmo para um ouvinte iniciante em língua de sinais. Caracterizaram-se frequentemente, de forma errônea, essas produções como oriundas de mímica ou de pantomima, as pesquisas recentes consagradas às LS, no entanto, mostram bem a que ponto essas mensagens são finamente estruturadas e em todos os aspectos próprias à análises linguísticas. Essa constatação fundamenta-se pelo seguinte paradoxo: por mais facilmente decodificadas que elas sejam, é extremamente delicado para os ouvintes reproduzi-las; são também as mais tardias e as mais difíceis a adquirir. Para entender de que construções se tratam, acho que seria mais conveniente referir-se às técnicas narrativas cinematográficas (mudança de planos, iluminação de uma cena a partir de diferentes ângulos de vista), enfim, tudo o que se elabora na

encenação e montagem, ao invés das narrativas às quais estamos habituados em nossas línguas vocais ou estritas, enfim, tudo o que se elabora na encenação e montagem.

*b) Uma utilização massiva do espaço*

Paralelamente a isso, segue-se a aprendizagem da outra vertente da língua de sinais, quando ela diz sem dar a ver, sem ilustração, com seu vocabulário de milhares de sinais que serão adquiridos aos poucos, assim como os princípios de uma gramática que utiliza essencialmente o espaço. Você aprende, então, a deslocar certos signos no espaço e, para aqueles só podem ser deslocados porque são produzidos em um ponto fixo do corpo (por exemplo, em LSF “menino” no nível do fronte, “menina” no nível da bochecha”), para retomá-los por meio de um apontamento do indicador e, graças à direção desse apontamento, para atribuir a ele um lugar singular, como um tipo de retomada de memória espacial (à direita ou à esquerda, diante de si, mais alto ou mais baixo, etc). Esse deslocamento no espaço por apontamento é capital para saber quem faz o quê; de fato, uma boa parte dos verbos das LS vão religar esses diferentes apontamentos (e conseqüentemente os sinais que os acompanham e que eles retomam) graças ao ponto de partida e de chegada de seu movimento. Isso permite saber se é o menino que convida, informa, responde à, diz à, etc, a menina, ou então o inverso. Você aprende também a especializar o tempo: em LSF, por exemplo, segundo uma linha de tempo indo de trás do corpo (o passado) para a frente (o futuro)<sup>6</sup> quando o que você diz está em relação com o tempo presente (por exemplo quando você diz “dentro de três anos”, “ontem”, ‘mais tarde’); e, quando não é o caso, para se posicionar uma data de referência em um ponto do espaço (sempre como um tipo de retomada de memória espacial) data em relação à qual o que aconteceu antes ou o que se passará depois indica-se segundo uma linha de tempo horizontal.

Os verbos poderão, então, ser deslocados ao longo dessa linha de tempo e, em função de seu lugar, carregar-se de valores temporais diferentes.

## **O corpo como uma orquestra**

Para fazer sentido, todo o do corpo é utilizado e não somente as mãos.

---

<sup>6</sup> Ce fléchage spatial du temps est universel, présent aussi bien dans les LS que dans la gestuelle co verbale des entendants. En revanche, ce qui n’est pas universel est la direction de ce fléchage de par le monde : certaines populations entendants placent par exemple, dans leur gestualité co verbale, le futur derrière le corps et le passé devant.

*a) O papel do olhar*

Já se disse que o olhar permitia entrar em interação, mas o olhar ativa também porções do espaço onde os gestos irão se instalar (um pouco como faz o mouse de computador que ativa a tela em um lugar preciso). Às vezes, convém também posicionar o olhar em certos sinais que se está produzindo, sem o qual, a mensagem não teria necessariamente sentido.

*b) A mímica facial*

Descobrir-se-á também que as expressões do rosto, ou mímica, tem uma importância considerável: quando a língua de sinais dá a ver, produzida simultaneamente às formas executadas pelas mãos, é a mímica facial que permite qualificar essas formas como belas, feias, pequenas, grandes, médias, esponjosas, etc. Quando a língua dos sinais diz sem dar a ver, a mímica permite quantificar os nomes (muito, um pouco). Acompanhando um verbo, ela indica a maneira como a ação se consuma: com atenção, com esforço, facilmente, rapidamente, etc. Enfim, aplicada a frase inteira, a mímica permite saber minha opinião sobre o que estou dizendo: se é uma questão, uma condição, uma dúvida, uma assertiva, etc.

*c) Movimento do corpo e do rosto*

Aliás, os balanços do corpo permitem reunir as frases entre e tomam um valor de “e” ou de “ou então”, assim como minúsculos balanços de cabeça têm como papel assegurar a continuidade e a manutenção da interação (“Estás acompanhando?”, “Não é?”, “Hein?”, etc). Para resumir, o corpo do locutor em língua de sinais poderia nos fazer pensar em uma orquestra sinfônica cujas diferentes partes se harmonizam umas em relação às outras.

## **À guisa de conclusões**

Como em toda língua, será necessário tempo para aprender uma língua de sinais. Às vezes, você terá a impressão de não estar avançando, de não estar progredindo satisfatoriamente, mas também pode acontecer ao contrário e você terá a sensação misteriosa de ter ultrapassado subitamente uma etapa importante. Um dia, você irá constatar, em um encontro casual com surdos desconhecidos, que você pode se comunicar com eles sem problema. Mais mágico será, quando, ao encontrar surdos



estrangeiros e interagir com eles sem problema, você constatará que a prática fluente de uma língua de sinais se abre a uma comunicação planetária. Conhecer uma destas línguas lhe permitirá, com muita facilidade, interagir linguisticamente, com qualquer um que pratique uma outra LS. Enfim, nesse estado avançado, você constatará que paralelamente à aprendizagem de uma língua de sinais, você terá aprendido a disciplinar seu corpo e sua gestualidade, a educar seu olhar e potencializar suas performances, a produzir com o rosto um número de expressões faciais que nunca imaginou ser capaz de realizar.

Assumi o risco, aqui, de antecipar algumas surpresas do seu processo de aprendizagem de uma língua de sinais, e de tornar explícitos alguns aspectos dessa língua talvez você não tivesse consciência de ter adquirido. Nesse sentido, é uma pena e eu sinto muito; mas se esse texto aguçar a curiosidade de algumas pessoas, no sentido de incentivá-las a aprender uma língua de sinais, o efeito reparador dessa antecipação será largamente compensado.

# Le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF

## O desenvolvimento do pensamento visual no aprendiz ouvinte no curso de LSF

Alain GEBERT

Institut National des Jeunes Sourds de Paris (INJS)

**RÉSUMÉ:** En France, les dispositifs de la loi de 2005 reconnaissent la Langue des signes française (LSF) comme une langue à part entière et statuent qu'elle « *peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle.* ». Les programmes officiels d'enseignement de la LSF qui en sont issus visent non seulement les lycéens sourds, locuteurs de cette langue mais également **les élèves entendants ayant des profils de grands débutants** en LSF. De ce fait, la formation des enseignants de la LSF a été amenée à évoluer et à se renforcer, notamment dans le domaine des processus cognitifs. Il faut désormais proposer des séquences d'enseignement selon un plan pédagogique adapté à un public de débutants. Dans cette perspective, notre mémoire tutoré étudie le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant habitué à utiliser des langues vocales. L'acquisition par ce dernier d'une organisation visuelle de la pensée est un pré requis indispensable pour l'apprentissage de la LSF, langue quadridimensionnelle.

**MOTS-CLÉS :** Apprentissage - LSF. Pensée visuelle. Débutants. Gestualité.. Structures de transferts.

**RESUMO:** Na França, os dispositivos da lei de 2005 reconhecem a língua de sinais francesa (LSF) como uma língua plena e regulamentam que ela “pode ser escolhida como prova opcional nos exames e concursos, incluindo aqueles de formação profissional”. Os programas oficiais de ensino de LSF oriundos dessa determinação visam, além dos surdos do ensino médio e locutores dessa língua, **os alunos ouvintes que tem perfil de iniciantes em potencial** em LSF. Assim, a formação dos professores de LSF evoluiu e reafirmou-se, sobretudo na área dos processos cognitivos. Doravante, é preciso propor sequências de ensino segundo um plano pedagógico adaptado a um público de iniciantes. Nessa perspectiva, nossa pesquisa estuda o desenvolvimento do pensamento visual no aprendiz ouvinte habituado a utilizar línguas vocais. A aquisição de uma organização visual do pensamento por esse ouvinte torna-se um pré-requisito indispensável para a aprendizagem da LSF, língua quadridimensional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem - LSF. Pensamento visual. Alunos ouvintes. Gestualidade. Estruturas de transferências.

### 1. Introduction

Au terme de plusieurs années de combat et de mobilisation de la communauté Sourde de France, la Langue des Signes Française est aujourd'hui reconnue comme langue à part entière. Les dispositions de la loi du 11 février 2005 ouvrent de nouvelles perspectives à l'enseignement de cette langue dans les établissements scolaires nationaux en milieu spécialisé aussi bien qu'en milieu ordinaire.

Dorénavant, cet enseignement vise les élèves Sourds ainsi que les élèves entendants, candidats aux épreuves « Langue optionnelle », en passe de choisir la LSF comme matière d'examen aux épreuves du Baccalauréat. Parallèlement à la mobilisation constante, les avancées récentes en matière de recherche en linguistique appliquée à la LSF, notamment par des linguistes du Département des Sciences du Langage de l'Université de Paris VIII, ont contribué à une meilleure connaissance du « fonctionnement » de cette langue et à un enrichissement de sa valeur linguistique.

Cela suppose, de la part de l'enseignant de LSF en milieu scolaire, d'ouvrir la question de la transmission de cette langue à un public dorénavant plus diversifié. Cela suppose également une connaissance plus approfondie des connaissances de la linguistique de la LSF mais aussi du développement cognitif de l'apprenant habitué à utiliser des langues vocales. Sur le plan sociolinguistique, le terme "langue" définit tout idiome remplissant deux fonctions sociales fondamentales: la "communication" et l'"identification".

Par conséquent, pour l'apprenant entendant, l'apprentissage de la LSF *est* « une aventure intellectuelle » car il va apprendre à « découper le monde différemment, à dire et à se comporter culturellement d'une autre manière ». (C. Cuxac – Surdité et souffrance psychique- Chap. 4 Ellipses 2001). C'est au travers de l' cole qu'il pourra vivre cette « aventure » en choisissant la LSF, comme langue optionnelle au Baccalauréat.

Dans cette perspective, ce mémoire aborde, ce qui définit la pensée visuelle, et son acquisition, qu'elle concerne un sourd dans une société entendante ou un entendant. Cette phase est primordiale dans l'enseignement de la LSF, langue quadridimensionnelle ; Et l'acquisition par l'apprenant d'une organisation visuelle de la pensée est un pré requis indispensable.

## **2. Presentation de la problematique**

Nous sommes persuadés au départ que les entendants utilisent peu ou prou leurs capacités à exprimer de manière gestuelle une représentation visuelle ou imag e en raison de l'organisation linéaire de la langue parlée. En tant que Sourds, nous ne savons pas comment fonctionne l'expression à travers la réception auditive chez un entendant. Nous n'avons aucune connaissance sur le lien qui lie l'image et la pensée chez lui. Nous

sommes habitués à penser par images pour reproduire visuellement en Langue des Signes la représentation de notre pensée.

Ce choix nous a amené à poser les hypothèses suivantes :

- L'expression orale fait-elle appel à la modalité visuelle de la mémoire avant d'être transcrite mentalement en mots ?
- Les entendants abandonnent-ils leur représentation visuelle (en supposant qu'elle existe) au profit d'une organisation linéaire ?
- Enfin dans le cadre de l'apprentissage d'une langue visuelle telle que la LSF, l'apprenant entendant est-il prédisposé malgré la linéarité de sa langue vocale, à s'exprimer de manière spatiale, c'est-à-dire "en donnant à voir" ?

Ceux-ci nous amènent à réfléchir sur notre pratique pédagogique et à remettre en question notre conceptualisation actuelle de l'enseignement de la LSF auprès du public entendant.

### **3. Définition de la pensée visuelle**

Nous sommes persuadés que la production d'une langue visuelle chez un sujet entendant ne peut se faire sans se baser sur les compétences langagières de sa langue première. Nous avons orienté nos recherches dans ce sens afin d'apporter des réponses à nos hypothèses.

Jacques Paty, neurophysiologue, souligne la différence entre la « pensée par mots » et la « pensée-images » : il existe un système sémiologique pour les informations verbales, et un autre pour les informations imagées. Pendant longtemps, les sciences se sont forgées en survalorisant la « pensée par mots » et en dénigrant la « pensée-images ». Or, de plus en plus, les scientifiques eux-mêmes se rendent compte des limites de la « pensée par mots » et recourent de plus en plus aux images pour exprimer ce qu'ils découvrent au niveau scientifique.

Par ailleurs, du point de vue de l'école, la pensée visuelle est sous investie du fait d'un enseignement majoritairement verbal. La langue est un acte de parole qui résulte d'une compétence langagière. Cette convention sociale reflète également la suprématie sur sa représentation du langage (acte de parole) par la voix au détriment des langues autres que parlée, notamment, la Langue des Signes.

Rudolf Arnheim (1997) décrit la perception visuelle en tant qu'activité cognitive.

C'est un enchaînement

d'opérations qui consiste à explorer activement, à sélectionner, à appréhender ce qui est essentiel, à simplifier, à abstraire, à analyser et à synthétiser, à compléter, à réajuster, à comparer, à résoudre des difficultés, de même qu'à combiner, à trier, à placer dans un contexte (ARNHEIM, R. 1997, p. 47).

Les activités cognitives concernent « toutes les opérations qu'impliquent l'entrée, le stockage et le traitement de l'information, à savoir celles qui consistent à percevoir au moyen des sens, à mémoriser, à penser et à apprendre. ». Il définit la pensée visuelle non pas comme un enregistrement passif d'un stimulus mais comme une opération active de l'esprit. Sa théorie sur l'expression par la pensée visuelle rejoint celle émise par Cyril Courtin au sujet de l'identification de la parole. La production orale est considérée comme une exécution du langage réalisé au moyen de la langue. Par conséquent, une langue signée pourrait très bien remplir cette fonction exécutive et être tenue pour la parole gestuelle au même titre qu'une production vocale.

Danielle Bouvet établit la relation entre la vision et le geste. Dans la langue visuelle, le « signe linguistique change de modalité, son signifiant n'est plus une image acoustique mais une image gestuelle ». Cependant, la syntaxe de la Langue des Signes instaure tout naturellement un espace linguistique indispensable à la fluidité dans la pratique de cette langue.

Enfin, Linda Kreger Silverman<sup>7</sup> a mis en comparaison les caractéristiques des apprenants sur le modèle de « penseur visuel / spatial – penseur auditif séquentiel ». Les extraits figurent dans le tableau ci-dessous,

---

<sup>7</sup> Cf. [http://www.gifteddevelopment.com/Visual\\_Spatial\\_Learner/vsl.htm](http://www.gifteddevelopment.com/Visual_Spatial_Learner/vsl.htm) (traduit de l'anglais par Alain Gébert).

Tableau 1: Tableau Compatif<sup>8</sup>

<b>L'apprenant auditif - séquentiel</b>	<b>L'apprenant visuel – spatial</b>
Pense principalement en mots	Pense principalement en image
Capacités auditives	Capacités visuelles
Se réfère au temps	Se repère à l'espace
Apprend pas à pas	Apprend de manière globale
Apprend par des essais et des erreurs	Apprends par les concepts
Progresse de manière séquentielle du sujet le plus facile vers le plus difficile, du particulier vers le généra, du local vers le global	S'approprie des concepts complexes plus facilement, a des difficultés avec des sujets faciles, s'approprie les concepts du général vers le particulier
Attentif aux détails	Perçoit les images mais peut omettre les détails
Attentif à consignes vocales pour se diriger	Lit très bien les cartes routières
Apprend par la phonétique facilement	Apprends plus facilement les mots dans leur ensemble
Peut reproduire vocalement les mots écrits	Peut visualiser les mots avant de les épeler
A une organisation très rigoureuse	Créer des méthodes uniques d'organisation
A une mémoire auditive temporaire	A une mémoire visuelle prolongée
Apprend très bien d'après les instructions	Développe ses propres stratégies de résolution de problèmes
Maîtrise les autres langues en milieu scolaire	Maîtrise les autres langues par immersion

Diverses recherches en sciences cognitives montrent que certaines tâches sont effectuées plus aisément grâce à une appréhension visuelle que par une appréhension verbale. Denis et al. (2002) ont ainsi évalué les performances de divers sujets lors d'un test de comparaison mentale des distances entre paires d'objets : ceux qui avaient été présentés visuellement ont permis des réponses plus rapides et plus justes que ceux présentés verbalement. Lorsque l'on demande à un locuteur entendant ce qu'est un escalier en colimaçon, naturellement, il répondra spontanément par une verbalisation accompagnée d'un geste de la main, la verbalisation paraissant difficile, voire impossible seule. « L'acuité silencieuse du regard plonge plus profondément que les mots dans l'épaisseur de l'Être. » (FARAGO, 2000:206)

<sup>8</sup> Source: <http://www.grifteddevelopment.com/Visual>. Consulté en 2006.

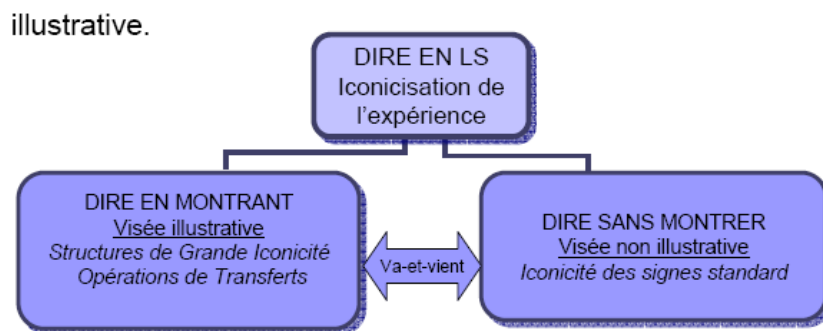
## 4. Définition de la LSF

La langue des signes française est à l'heure actuelle reconnue comme une langue à part entière<sup>9</sup>. C'est une langue visuo-gestuelle en opposition aux langues vocales dites audio-phonatoires. On la désigne comme étant la langue parlée par la communauté linguistique des Sourds. On la nomme aussi « la langue naturelle » de l'enfant sourd car elle représente pour ce dernier, sa langue principale, c'est à dire qu'il l'acquière aisément et de manière inconsciente (en tant que langue première) contrairement à la langue vocale à laquelle il ne peut avoir accès sans rééducation (que l'on considéra alors volontiers comme sa langue seconde). La LSF, est la langue d'appréhension du monde pour le locuteur sourd.

## 5. Apport théorique: le modèle de Cuxac

Selon Christian Cuxac, il existe deux manières de *dire* en LSF : *dire en montrant* (SGI, panel des structures de transferts) et *dire sans montrer* (lexique standard, pointages, dactylogogie). Ces deux manières de *dire* sont visibles grâce aux deux visées: illustrative et non illustrative comme le montre le schéma ci-dessous

Figure 01: Tableau Compatif

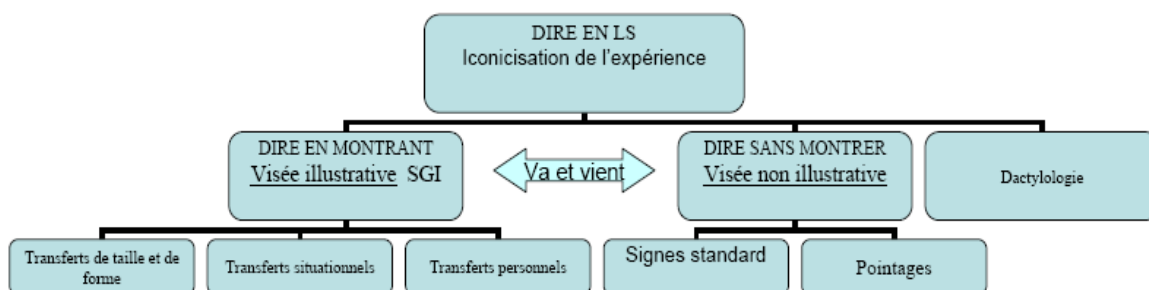


Source: Schéma synthétique du modèle de Cuxac (2000), (Sallandre, 2003).

<sup>9</sup> Loi du 1<sup>er</sup> mars 2004 « Art. L. 312-9-1. - La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à la diffusion de cette langue au sein de l'administration et des établissements d'enseignement scolaire, ordinaires et spécialisés. Elle peut être choisie par les élèves comme « langue vivante étrangère » ou comme matière optionnelle au baccalauréat, ainsi qu'aux examens et concours publics. » ([www.senat.fr](http://www.senat.fr))

La bifurcation entre ces deux visées transite par un processus de va et vient dans un espace linguistique préalablement constitué entre les locuteurs de LS. Nous reproduisons ci-dessous les 3 principaux types de transfert (visée illustrative) indispensables pour l'apprentissage de base de la LSF. Nous ne souhaitons pas développer ici, le détail de la théorie de l'iconicité, théorie approfondie notamment par Marie-Anne Sallandre, et par l'équipe de l'université de Paris 8, mais soulignons simplement le fait qu'il s'agit de structures spécifiques (SGI)<sup>10</sup>, qu'un apprenant entendant devra d'abord saisir puis utiliser pour apprendre une langue signée.

Figure 2: Schéma de grande iconicité



Source: Schéma synthétique du modèle de Cuxac (2000), (Sallandre, 2003)

#### 4. Gestualité et langage du corps chez le sujet entendant

Selon Philippe Kostka, psychomotricien<sup>11</sup>, le geste peut se définir comme un mouvement ou une série de mouvements déterminés et intentionnels qui accompagnent le plus souvent les actes de parole chez le sujet entendant. Ce ou ces mouvement(s) est (sont) représenté(s) soit par des gestes de la ou des main(s), des expressions faciales ou des postures du corps. De là, nous pouvons mettre en évidence un langage gestuel où nous distinguerons les différents gestes :

- Les gestes descripteurs : l'index qui sert à désigner, les paumes des mains utilisés pour indiquer la taille, etc.),
- Les gestes expressifs : la mimique qui ponctue le langage verbal (affirmation, négation, expression d'une émotion ou d'un sentiment),
- Les gestes symboliques : ils sont conventionnels et relatifs à la culture (expressions « ras le bol », « c'est rasoir », etc.).

<sup>10</sup> Structures de Grande Iconicité

<sup>11</sup> Cf. <http://www.psychomotnet.com/IMG/mouvement.pdf>



Ce qui signifie que la communication humaine n'est pas seulement ancrée dans le langage parlé. En effet, au cours de l'émission d'un message vocal, les paroles forment la partie verbale de ce dernier et les signes visuels issus de cette gestualité constituent par opposition la partie non verbale du message.

En ce qui concerne l'aspect culturel du geste, sa signification diffère d'un pays à un autre. Elle dépend tout naturellement des facteurs sociologiques du pays, de son environnement et de la perception du temps et de l'espace par les habitants (par exemple: le passé est exposé dans l'espace vers l'avant et le futur vers l'arrière chez les Aborigènes d'Australie)<sup>12</sup>. Les gestes sont porteurs de sens (exemple : le mouvement du « oui » de la tête chez les français signifient en réalité le « non » chez les japonais)<sup>13</sup>.

Dans la plupart des cas, ces gestes produits par l'entendant sont compréhensibles par des locuteurs Sourds signeurs vivant dans la même société. Ils ne constituent pas une langue en soi mais ils sont à prendre en considération dans tout enseignement d'une langue visuelle.

## **5. Langue des signes émergente**

Les Langues des Signes émergentes sont issues de systèmes linguistiques basés sur le canal visuo-gestuel mis en œuvre par l'individu sourd (enfant/adulte) vivant exclusivement intégré en entourage entendant (sans contact avec une communauté des sourds). En effet, aucun être humain ne peut vivre dans une situation de non communication.

A travers ses recherches sur la LS émergente au Brésil, Ivani Fusellier Souza de part son étude menée sur le terrain réaffirme l'idée de l'existence de certains points fonctionnels communs entre gestualité humaine et langue des signes émergentes. Des liens existent entre processus cognitifs, traitement visuel de l'information et mise en forme gestuelle de deux univers de représentation (univers verbal et univers de l'imagerie).

---

<sup>12</sup> Cf. Cours GD1, UE2, Mod1, sémiogénèse des LS, I. Fusellier-Souza

<sup>13</sup> Cf. Cours GD1, UE1, Mod1, Communication, langage, langue, sémiologie du canal, D. Boutet

## **6. Observations des lectures des apprenants entendants**

En référence à ses travaux de recherche, nous nous intéressons plus particulièrement ici aux lectures chez les apprenants entendants qui n'ont jamais ou rarement été en contact avec les Sourds. Nous souhaitons tout d'abord étudier l'applicabilité des théories d'Ivani sur notre analyse de terrain auprès d'un public autre que Sourd. Les résultats issus de ses travaux de recherche sur la linguistique de la langue des signes chez les sourds isolés incluent l'ensemble des recherches menées dans le domaine de la Grande Iconicité. Nous les avons découverts au cours de notre formation en Licence Professionnelle. Ses analyses approfondies avec l'apport de la grande iconicité de locuteurs Sourds isolés nous ont inspiré pour construire notre propre analyse du terrain.

## **7. Analyse de terrain**

Notre objectif n'a pas de visée purement scientifique. En nous appuyant sur la description d'une entité, nous ciblons plus particulièrement les capacités éventuelles de 3 locuteurs entendants à s'exprimer à travers le *processus d'iconicisation de l'expérience* (« du donner à voir ») lorsque la dimension de la parole vocale n'est plus activée. Nos travaux s'articulent autour de la manière de penser visuellement des entendants et de leurs capacités à produire un discours descriptif mettant en action l'utilisation de l'espace. Les résultats de nos recherches doivent nous permettre de développer des concepts pour l'enseignement de la langue des signes auprès d'élèves entendants en milieu scolaire.

## **8. Methodologie rédactionnelle du corpus**

Lors de l'analyse en commun des 3 corpus que nous avons sélectionnés pour ce mémoire, nous sommes convenus de nous référer aux vocabulaires fréquemment utilisés dans le domaine de la recherche appliquée à la LSF. Cette démarche nous permet d'effectuer une analyse plus ciblée de nos corpus respectifs. Nous souhaitons avant tout illustrer la capacité de la personne entendante à activer sa "pensée visuelle" pour construire gestuellement son discours. Nous avons aussi comparé leur production des signes inédits. Nous avons donc harmonisé les écrits du contenu afin de mettre en

évidence la production du locuteur et sa façon de spatialiser le rapport entre les entités tout en observant les prémices des SGI (les principaux transferts).

## 9. Constats issus de nos analyses

Nous avons constaté que les locuteurs A et B, malgré leur courte durée d'exposition à la LSF, ont eu recours inconsciemment au processus d'iconicisation de l'expérience à partir des structures de la grande iconicité pour décrire l'entité ci-dessous

Figure 3: Photographie



Figure 4: Illustration de la photographie



Source: Alain Gérbet, 2006.

Ils ont une capacité naturelle à :

- produire des « signes avec visée illustrative » à l'aide des structures de TTF,
- exploiter l'utilisation de l'espace,
- cibler l'emplacement des entités dans l'espace selon leur propre représentation de celles-ci à travers leurs signes avec visée illustrative,
- activer des stratégies de donner à voir au moyen d'une communication gestuelle spatialisée,
  - utiliser leurs corps pour décrire la scène de manière cohérente (basculement à gauche, à droite, en avant),
  - activer le regard comme élément qui permet d'identifier le transfert (le "donner à voir", "c'est comme ça")

Par conséquent, ils ont tendance à estomper cette pratique naturelle lorsque nous leur transmettons les signes standards des entités isolées pour effectuer une

représentation du schéma selon les consignes prévus à cet effet. En effet l'histogramme met en évidence la carence en unités linguistiques produites par le locuteur C selon les consignes. Nous avons constaté que les locuteurs assimilent les signes standards à des mots en français (parataxe) et la modification apportée dans leur démarche cognitive leur fait perdre le concept de l'espace. Ils finissent par superposer les signes sur un seul emplacement spatial. De la même manière, l'absence totale d'activation du regard (fixé sur le support ou fixant l'interlocuteur de manière permanente pendant la description des entités) ne fait que dénuder la langue de toute prémice de transferts.

Ce constat remet en question notre pratique pédagogique dans l'enseignement de la LSF auprès des apprenants entendants. En effet, une pédagogie essentiellement axée sur l'apprentissage premier des signes standard reflète de fortes probabilités d'appropriation du français signé par ceux-ci au détriment de la structure spatiale de la LSF au risque de rendre sa pratique linéaire au même titre que la langue parlée.

## **10. Conclusion**

Tout notre travail de réflexion, d'action sur le terrain, de recherche sur les théories existantes, d'analyse du terrain nous a fait prendre du recul par rapport à notre pratique pédagogique et l'a enrichie davantage.

Au vue de nos trois hypothèses, nous avons pu vérifier et justifier la capacité des locuteurs entendants à développer des stratégies de communication sans activation des modalités vocales. En effet, nous avons constaté que les entendants ont des capacités à développer une langue gestuelle naturelle avec l'apport des SGI. Nous avons donc appris qu'il vaut mieux « tabler » sur l'expression propre aux entendants, aussi minime soit-elle pour leur permettre d'entrer dans la LSF à partir de leurs lectures. L'apprentissage d'une langue visuelle réconcilie le locuteur entendant avec son corps, lui permet de développer de compétences nouvelles, bénéfiques pour son développement cognitif. En fait, il ne s'agit pas seulement de l'acquisition d'une langue spatiale mais aussi bien de l'appropriation de compétences pour représenter le monde autrement que par la pensée verbale. Le processus de développement de la pensée visuelle favorise une répartition équilibrée entre la mémoire auditive et visuelle. Dans un cours de LSF, il ne s'agit pas « de désactiver » la mémoire auditive du locuteur, mais de le faire travailler directement à partir de ses possibilités à penser visuellement (lecte)

pour arriver à une pratique fluide de la langue visuelle. Il faut lui donner l'occasion de partir de ce qu'il maîtrise déjà pour atteindre un meilleur degré de précision dans son récit. Le fait de porter une attention particulière à la pensée visuelle (notamment la spatialisation) va développer chez l'apprenant des compétences qui le conduiront lui-même à utiliser de moins en moins sa pensée linéaire. Pour ce faire, la gestion de l'espace est indissociable de l'apprentissage du voir (activité de compréhension) et du « montrer à voir » (activité de production).

La construction du processus de pensée visuelle nécessite l'appui de supports pédagogiques adéquats. Nous avons appris à être plus créatifs dans l'élaboration des progressions et dans les adaptations didactiques nécessaires en situation pédagogique. Le recours aux moyens multimédia et la maîtrise des outils de conception des supports<sup>14</sup> est indispensable pour améliorer sa pratique pédagogique, voire l'enrichir. Le programme de formation de la Licence professionnelle d'enseignement de la LSF en milieu scolaire pourrait inclure davantage d'heures de cours pour la conception d'outils didactiques. Françoise Morillon a écrit que *la didactique de la LSF doit cibler les processus cognitifs qui entrent en jeu dans le transfert des compétences langagières de l'apprenant entre langage oral (linéaire) et langage gestuel (tridimensionnel)*. Cela explique que l'adaptation des outils doit permettre à l'apprenant de la LSF d'apprendre à découper le monde différemment, à dire et à se comporter culturellement d'une autre manière<sup>15</sup>. C'est aussi lui permettre d'apprendre une autre manière d'utiliser son corps, tout mouvement gestuel et facial devenant chargé de sens, une autre façon d'utiliser son regard aussi.

Nous avons pris conscience du risque de transmettre une langue des signes « linéaire » aux entendants en leur transmettant dans un premier temps les signes standards. Recourir aux structures de grande iconicité plutôt qu'aux signes standards est, consciemment ou non, préférer un mode d'appréhension et d'expression permettant une multitude d'opérations bien plus difficiles par des signes standards : nombre de descriptions (objets, apparences, parcours, et même sensations, points de vue, subjectivité...) sont signées préférentiellement par des structures de grande iconicité.

A travers l'analyse de nos différents corpus, nous avons pu constater puis évaluer les compétences de communication gestuelle de locuteurs entendants en basant

---

<sup>14</sup> Logiciels Powerpoint, Photoshop, logiciel de montage vidéo, etc.

<sup>15</sup> Christian Cuxac. Extrait de « *Surdité et souffrance psychique* », Chap. 4, Ellipses 2001.

notre travail sur le modèle des Langues des Signes émergentes<sup>16</sup>. Notre réflexion ne s'arrête pas à mi chemin dans la réhabilitation d'un enseignement académique de la LSF. Ce mémoire a ouvert un nouveau regard sur notre pratique didactique et pédagogique. Nous espérons que les résultats issus de nos travaux respectifs ouvriront de nouveaux horizons pour la transmission de ce savoir, pérennisant ainsi l'enseignement et l'utilisation de la LSF.

Nous pouvons conclure que nous avons appris à changer notre regard pour changer le regard de l'autre. Notre passion pour ce métier est avant tout de procurer le plaisir d'apprendre et le plaisir à « prendre ».

## Référence

ARNHEIM, R. **La Pensée Visuelle, Champs – Flammarion, 1997.**

BOUVET, D., **Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles – A la recherche des modes de production des signes, L'Harmattan – 1997.**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Bulletin Officiel N° 6, 25 août 2005 Hors série, Programme des collèges, Langues vivantes étrangères au palier 1, Préambule,

COURTIN, C., **Thèse de doctorat Univ. de Paris V – 24 juin 1998, Discipline : Psychologie « Surdité, langue et développement cognitif », Diffusion Septentrion.**

CUXAC, C., **Surdité et souffrance psychique**, Chap. 4 Ellipses, Paris, 2001.

CUXAC, C., **La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité, Faits de langues**, N°15-16, Ophrys, Paris, 2000.

FUSELLIER-SOUZA, I., **S miog n se des langues des signes, Etude de langue des signes primaires pratiquées par des sourds brésiliens**, Thèse de Doctorat sous la direction de C. Cuxac, Université de Paris 8, 2004.

LEROY E. **DEA Linguistique, mention Langue des Signes, Didactique de la LSF, Fondement dans l'éducation de l'enfant sourd**, sous la direction de C. Cuxac, Université de Paris 8, 2005.

MORILLON, F., **Pour la construction d'une discipline : la didactique de la Langue des Signes Française**, **La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires**, Numéro 23 – 3<sup> me</sup> trimestre 2003, Editions du Cnefei.

PATY, J., **Les sciences cognitives en  ducation**, Nathan Université, Mars 2000.

---

<sup>16</sup> Cf. Ivani Fusellier Souza, GD3, UE7, Mod 3 : LS primaires et capacité cognitive au langage

**SALLANDRE, M.A., Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité.** Thèse de doctorat sous la direction de C. Cuxac, Université de Paris 8, décembre 2003.

# **Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência**

## **Inclusive public policies in Brazil and the international context: dialogues about inclusion and disability**

**Alexandre Mauricio Fonseca DE AZEVEDO**

**Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)**

**Maria Lizete Sampaio SOBRAL**

**Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)**

**RESUMO:** Trata este artigo acerca das relações existentes no diálogo que atualmente se trava sobre inclusão e deficiência, fenômenos estes norteadores do debate que destaca aqui o papel das Políticas Públicas, ressaltando-se as políticas internacionais de inclusão educacional no Brasil. Assim, objetivamos analisar o papel dos agentes responsáveis por esse movimento que incrementa a construção e aplicação das políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva; refletir sobre o fenômeno da inclusão, dentro do panorama atual de discussões, estudos e práticas voltadas para o que se entende como diminuição das desigualdades, e ainda, tratar sobre aspectos específicos a esse processo, considerando propostas que façam parte das diretrizes sócio-inclusivas, definidoras de ações voltadas a tais objetivos sociais. Em relação ao último caso, evidenciamos no contexto da educação inclusiva no Brasil, a proposta da difusão da Língua Brasileira de Sinais nas escolas da educação básica, como política de inclusão de pessoas surdas.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão, deficiência, políticas públicas, educação.

**ABSTRACT:** This article is about the relationships in the current dialogue about inclusion and disability, phenomena guiding the debate that highlights here the role of Public Policy, emphasizing international policies of educational inclusion in Brazil. Thus, we aimed to analyze the role of agents accountable for this movement that increases the construction and implementation of public policies from the perspective of Inclusive Education; reflect on the inclusion phenomenon within the current situation of discussions, studies and practices focused on what is meant to reduce inequality, and also address specific aspects of this process, considering proposals that are part of the socio-inclusive guidelines, defining actions aimed at such social goals. Regarding the latter case, we noted in the context of inclusive education in Brazil, the proposed dissemination of Brazilian sign language in schools of basic education, the policy of inclusion of deaf people.

**KEYWORDS:** inclusion, disability, public policy, education.

### **1. Introdução**

A ideia de que nos regimes democráticos, no mundo atual, solidificou-se a necessidade de sociabilidade e integração entre indivíduos tem fomentado a luta em

*Recebido em 14/05/2016.  
Aceito em 20/07/2016.*



torno de interesses comuns e pela defesa dos direitos à igualdade para todos<sup>17</sup>. Nessa perspectiva, a adesão por um discurso em favor de oportunidades iguais para todos os homens, e em prol do respeito às diferenças, tem suscitado a abertura de diálogos e a criação de políticas, que procurem garantir o acesso da população, de maneira irrestrita e ampla, aos programas sociais, principalmente, em áreas como saúde e educação.

Os aspectos relacionados às Políticas Internacionais que atuam sob diferentes formas com vistas à integração e inclusão de indivíduos considerados deficientes, em seu meio social, incluem diversos campos do saber e de atuação humana, os quais interferem diretamente na gestão dos recursos humanos e técnicos que se encontram envolvidos como agentes de tais políticas.

Referimos-nos, como campo de opção deste debate, à construção dos ideais sobre os quais se fundamentam o paradigma dos direitos humanos, e de onde assomam os direitos à inclusão social, dentre os quais os direitos das pessoas com deficiência.

Com relação à deficiência, Piovesan (2009, p.218) informa ainda que

(...) É sob esta inspiração que, em 13 de dezembro de 2006, foi adotada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos termos da Assembleia Geral n.61/106. A Convenção entrou em vigor no dia 3 de maio de 2008, mediante o depósito do vigésimo instrumento de ratificação, em conformidade com o artigo 45 do texto. A Convenção surge como resposta da comunidade internacional à longa história de discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência.

Nosso enfoque abrange o processo das políticas educacionais inclusivas, com destaque sobre a legislação vigente em âmbito nacional, e ênfase em algumas ações afirmativas inclusivas em nossa dimensão regional do norte do Brasil, estado do Pará, políticas essas pautadas nos pressupostos universais de uma educação de qualidade para todos, na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças.

É importante ressaltar que o estado do Pará, na região norte do Brasil, apresenta algumas das menores taxas no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano

---

<sup>17</sup> LAMPREIA (2013) ressalta que vale à pena identificar "alguns traços marcantes do mundo atual, do período pós-Guerra Fria, da chamada 'globalização'", dentre eles "[...] crescente convergência no campo dos valores e das práticas políticas - democracia, direitos humanos, posição social da mulher, direitos das crianças e das minorias, meio ambiente, manutenção - e até aprofundamentos, em certos casos - de especificidades nacionais, étnicas, culturais [...]"

Municipal (IDHM)<sup>18</sup> do país, situação associada, de certo modo, ao pouco ou limitado investimento em políticas, sobretudo nas áreas de saúde e educação. Somado a isso, o setor industrial brasileiro concentra-se, em sua maior parte, nas regiões sul e sudeste do país, o que favorece um maior desenvolvimento econômico nessas regiões do território nacional, em detrimento das regiões que acabam se configurando como mais pobres quando tomamos esses parâmetros, como as regiões norte e nordeste.

Conseqüentemente, a análise incide, também, sobre o papel do Estado<sup>19</sup>, visto que todos esses aspectos, o jurídico, o político, o econômico, o cultural convergem para a possibilidade de concretização ou não de diretrizes políticas e são arrolados como parte de um organismo e movimento que alcançam dimensões globais, já que se encontram sob as vistas também de entidades internacionais.

O imperativo da inclusão, ao ganhar força por meio da mobilização de diferentes grupos sociais, exige do Estado a criação de políticas e ações inclusivas, ao mesmo tempo em que esse imperativo é assumido e produzido pelo Estado. (PROVIN, 2013, p. 104).

## **2. Políticas públicas e a atuação dos agentes locais**

Evidenciamos a necessidade de se compreender como operam as múltiplas formas de integração das políticas públicas entre a dimensão internacional e os agentes locais, e igualmente, supomos importante desmistificar esse processo, no contexto do qual, políticas compreendidas como diretrizes absolutas, assumem, algumas vezes, direções diversas em relação aos seus pressupostos fundamentais. Os valores consolidados nos contextos sociais em que são criados podem interferir no desenvolvimento e na concretização das ações pretendidas pelo poder hegemônico, justamente em decorrência dos diversos aspectos que se entrecruzam nesse movimento.

---

<sup>18</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (representação da UNESCO no Brasil), divulgou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/2010) no país, conforme os indicadores anunciados. O Pará apresentou os piores índices nacionais, com os municípios de Melgaço (0,4180) e Chaves (0,4530), ambos situados no arquipélago do Marajó, dentre os 5.565 municípios pesquisados. <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/statistics/>> Em :27/07/2016.

<sup>19</sup> “ O Estado é um pacto de dominação e um conjunto de aparatos institucionais auto-reguladores, organizações burocráticas e códigos formais e informais que procuram representar as esferas pública e privada da sociedade. Um papel central do Estado é agir como mediador no contexto da crise do capitalismo, particularmente na contradição entre acumulação e legitimação”. (TORRES, 2001, p. 46)

Tal realidade parece-nos visível no país, pois ainda que o Brasil participe como signatário de políticas internacionais que versam sobre a inclusão de deficientes no ambiente escolar ou em seu meio social em geral, inclusive apresentando crescimento no número de alunos deficientes matriculados na educação básica<sup>20</sup>, ainda estamos em processo de adequação para atender a essas propostas e demandas. Também perceptível em nossa realidade, sobretudo na região norte do Brasil, é a necessidade de ajustes com vistas à adaptação das escolas quanto aos aspectos físico, estrutural, humano, técnico e cultural, considerando as condições locais/regionais de seus grupos sociais, como já apontamos anteriormente em relação aos índices de desenvolvimento humano - o que configura, de certo modo, a existência de um distanciamento entre os pressupostos das políticas de inclusão e sua efetivação plena.

Isso, quando consideramos que as políticas voltadas para a inclusão ampla do deficiente nas escolas brasileiras são, de certa forma, recentes. O atendimento a essas diretrizes está em curso, como ocorre com o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estabelece a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória, em seu CAPÍTULO II, que trata “DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR”.

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

---

<sup>20</sup> Os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) no Censo Escolar de 2015 revelam um aumento significativo da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, e indica que em 2014, “mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns, percentual que representa 93% em escolas públicas”. Além disso, os mesmos dados revelam “que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459.” Conferir em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acessado em 27/07/2016.

Nesse caso específico, atestamos que o cenário das escolas do sistema básico de ensino encontra-se em construção, com a contratação mais recente de professores formados em cursos de nível superior que os habilite ao ensino da LIBRAS. Isso porque, a grande maioria desses cursos no Brasil só começou a ser ofertada nas universidades públicas brasileiras após a obrigatoriedade da oferta, estabelecida pelo mesmo decreto, no ano de 2005. Foi o caso do Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS ofertado no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2008.

Podemos, assim, constatar que mesmo com a determinação para a inserção da referida disciplina no currículo das escolas, houve, de início, logo após a edição do Decreto 5626/2005, dificuldades para formar equipes de profissionais qualificados na área da inclusão. Somadas a esses fatores, as condições técnicas das escolas, no que se refere à existência de equipamentos, computadores e outros recursos também necessitaram passar por processo de mudanças, destinadas a atender às demandas da inclusão de pessoas com deficiência.

Como vemos, essa proposta de diálogo recai sobre a abordagem de diversas categorias, e pode tornar-se bastante ampla, mas a questão em foco, além dos significados constituídos no âmbito das formulações das políticas públicas de inclusão educacional, destaca tanto o modo de reconhecer a diferença, como modos de atuar sobre ela.

Isso quer dizer que as políticas de inclusão de pessoas com deficiência, nas escolas ou em contextos sociais mais gerais, precisam ser pensadas em acordo com suas realidades sócio-históricas, e, portanto, integradas, tanto a uma dimensão mais universal, como também às singularidades que se manifestam como traços simbólicos distintivos, ligados ao mundo particular de cada indivíduo.

## **2. As representações da deficiência e as propostas de inclusão**

Assim, a deficiência precisa ser considerada em seu contexto social, quando se propõem políticas de inclusão, e isso vale até mesmo para os “padrões de normalidade” que o homem busca criar para si e que vão se modificando na medida em que ele mesmo se vê transformado na sua convivência com o meio social.

Quanto à proposta da inclusão, esses padrões são como temos visto, extremamente diversos, sobretudo quando se pensa a complexidade que envolve essa discussão em diferentes dimensões - social, política, econômica, educacional, linguística - o que nos leva a constatar que é importante instrumentalizar os agentes sociais que promovem a inclusão com a construção de uma legislação de referência, e igualmente importante é compreender a abrangência desse fenômeno na perspectiva dos sujeitos que são alvo das propostas de inclusão.

Para isso, consideramos tomar algumas concepções basilares, intrínsecas à noção de inclusão, até mesmo sobre o modo como os agentes da inclusão apropriam-se de um discurso hegemônico para validar sua atuação em acordo com a legislação vigente definidora de diretrizes consideradas essenciais para a inclusão de grupos sociais, que historicamente, se constituíram como minorias marginalizadas em seu meio social.

Tais reflexões implicam a discussão sobre a representação da deficiência, termo que tem sido utilizado para se contrapor em relação ao padrão de normalidade estabelecido segundo uma construção sociocultural, quando nos referimos a pessoas que apresentam restrições no desempenho de determinada capacidade orgânico-fisiológica ou psíquica.

A esse respeito, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de dezembro de 2006, adotada pela ONU, nos termos da Assembleia Geral n.61/106, assinala a existência do debate sobre as representações suscitadas pelo termo 'deficiência', quando utilizado para indicar diferenças principalmente de ordem psíquica ou orgânica entre os indivíduos, em sociedade.

A própria Convenção reconhece ser a deficiência um conceito em construção, que resulta da interação de pessoas com restrições e barreiras que impedem a plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os demais. Vale dizer, a deficiência deve ser vista como o resultado da interação entre indivíduos e seu meio ambiente e não como algo que reside intrinsecamente no indivíduo (PIOVESAN, 2009, p.218).

No Brasil, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que consta na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, é o que tem se considerado como paradigma à caracterização de uma pessoa com deficiência. O Decreto, em seu Artigo 3º, define:

I- Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II- Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III- Incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999).

As definições mencionadas no artigo 3º do Decreto 3.298/99 representam consenso sobre o que estabelecem alguns documentos oficiais, como parâmetros ou recomendações de organismos internacionais, dentre os quais destacamos a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Ressaltamos, também, a importância da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que no seu Art. 1º, destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, bem como esclarece no seu Art 2º, abaixo descrito, quais critérios considerar para a avaliação das situações de deficiência e de suas especificidades variadas.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo Azevedo (2014), o termo deficiência ao qual nos referimos circula particularmente em diferentes áreas do conhecimento, e cada uma delas valida essa noção tomando como referência seus próprios princípios, atrelados a determinados

modos de conceber e manifestar os fenômenos do universo social, neste caso o fenômeno da inclusão.

A *medicina* atribui a si mesma, os procedimentos de normalização do corpo ou do sujeito, tendo como sua co-irmã a *psiquiatria*, redentora da alma, que é vista hoje como fomentadora de um processo de medicalização de conflitos existenciais sem precedentes na história da saúde mental; a *psicopedagogia* leva consigo a bandeira da inclusão, promovendo a matrícula incondicional de alunos especiais em classes regulares, o que no mínimo requereria um debate apurado sobre o modo como essas crianças estão sendo recebidas no ensino regular (um exemplo são os debates sobre as condições estruturais de nossas escolas, sejam elas físicas ou materiais). Por outro lado, o *direito* garante a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão, pois apresenta as bases jurídicas para implementação de suas diretrizes, promovendo, para os indivíduos considerados deficientes, tratamento igualitário em alguns aspectos, e diferenciado em outros. (AZEVEDO, 2014, p. 41)

Outros autores ampliam essa discussão, acrescentando contribuições ligadas aos significados suscitados em áreas específicas do conhecimento, as quais se ocupam, também, em debater a deficiência, e podem nos permitir pensar a aplicabilidade das diretrizes políticas sobre a inclusão levando em conta, também, os diferentes processos de adaptação. Dentre as contribuições da Sociologia a esses estudos, destacamos a obra intitulada *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman (2012), considerada como referência primordial à compreensão sobre a dinâmica das interações que se travam no ambiente escolar, abordagem reconhecida como “interacionismo simbólico”, que se dedica à “análise detalhada da interação pessoa a pessoa em ambientes limitados e em geral de curta duração” (ERIKSEN, T & NIELSEN, H, 2007, p. 86).

Ao correlacionarmos o termo “inclusão” a diferentes concepções sobre a deficiência, salientamos nessa discussão a construção do paradigma da “educação inclusiva” sobre o qual se assentam as bases de uma proposta de formação humanista, o que significa dizer, voltada para a formação integral do indivíduo, para a construção de uma conduta cidadã e para a defesa dos direitos à igualdade para todos.

#### 4. Instrumentos das políticas de inclusão

Conforme tal entendimento, as representações dos discursos nas vozes dos chamados “agentes da inclusão” voltam-se em favor de minorias sociais, encaradas como marginalizadas em seu meio, uma vez que não usufruem plenamente dos direitos civis que lhes deveriam ser garantidos.

Em prol dessas minorias, tem crescido no contexto político internacional o movimento que impulsionado pelas grandes transformações do Direito, vem favorecer os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil, como participante, também se compromete como a garantia dos direitos à diferença, à singularidade e à subjetividade, propostos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, documento que passou a servir como parâmetro ao exercício de direitos iguais para todas as pessoas e para a efetivação das leis nos países membros da ONU.

Foram as discussões promovidas na área do Direito que influenciaram a criação de novos instrumentos jurídicos<sup>21</sup>, de caráter universal, que alimentariam um sistema de leis capazes de promover e garantir os Direitos humanos (em diferentes áreas do conhecimento). A partir daí, instrumentos normativos internacionais favoreceram a implementação de políticas públicas que se converteram, posteriormente, em programas, projetos e ações na esfera da inclusão.

Destacamos alguns e, dentre eles, citamos, primeiramente, o “Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais”, adotado pela ONU em 16 de dezembro de 1966, e que trata sobre a proibição da discriminação causada pelo uso da língua. Mais instrumentos constituíram-se como modelos, também, para a implementação das políticas de inclusão, dentre eles o “Programa das Nações Unidas (1982)”, com as “Normas Internacionais sobre a readaptação do trabalho (1984)”, publicadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), a “Declaração de Cartagena das Índias sobre as políticas integrais para as pessoas portadoras de deficiência na região ibero-americana (1992)”, a “Declaração de Salamanca (1994)”, sobre Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas e Especiais - que neste contexto merece destaque porque enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua de sinais do seu país.

---

<sup>21</sup> Conferir em: Ferreira & Guimarães (2003, p.86) e Azevedo (2014, pp.52-53).



Outro marco político importante é a Resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, que ao lançar as "Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", aponta para a necessidade da utilização de "língua gestual na educação dos surdos", bem como para a importância de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, que dadas as suas especificidades e necessidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração de alunos no ensino regular.

No Brasil, os direitos fundamentais concernentes à inclusão de todas as pessoas consideradas deficientes foram redigidos na Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei 7.853 de 1989, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido por meio da Lei 8.069/90. Todas essas leis representam a primeira iniciativa concreta, com vistas a implementar um conjunto de medidas jurídicas para a garantia dos direitos de pessoas deficientes, segundo), “em diferentes áreas do conhecimento, na saúde, na área do trabalho, na área de habilitação/reabilitação profissional, na área de assistência social, na área da educação” (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.86).

Definitivamente, podemos dizer que o Brasil fez opção pela construção de um ‘Sistema Inclusivo’ ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que trata, destacadamente, sobre *Educação para Todos* e a possibilidade de realizar o respeito à diferença.

Outros instrumentos legais também representam tais conquistas, merecendo destaque o decreto 5626/2005, já mencionado anteriormente, que reúne os principais elementos recomendados em diferentes documentos internacionais, publicados pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pela organização Internacional do Trabalho (OIT). Estas entidades internacionais que também serviram de parâmetro de aplicação da garantia do direito à inclusão do surdo e de pessoas portadoras de outras necessidades educacionais especiais.

Percebemos que todos esses dispositivos políticos possuem alcance diversificado e em diversas direções, na busca de atender às demandas da inclusão de pessoas deficientes da forma mais ampla possível. Por isso, além das políticas públicas que visam garantir a efetivação de ações inclusivas estabelecendo parâmetros oficiais para

desenvolvê-las, outras realizações somam-se a essas diretrizes, como forma de ampliar e favorecer as diferentes possibilidades de se efetivar uma política pública.

Assim, além da criação dos cursos de graduação pioneiros no Brasil para atender à demanda do ensino de LIBRAS, dentre eles, o Curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, o Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS e Bacharelado em Letras LIBRAS da Universidade Estadual do Pará (UEPA) em 2008, o Curso de Letras LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2011, e mais recentemente em 2015, o curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como segunda língua da Universidade de Brasília (UNB). Registramos em âmbito internacional os acordos firmados entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e algumas instituições reconhecidas mundialmente na área da deficiência<sup>22</sup>, tais como o Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour L'Education de Jeunes Handicapés et les Enseignement Adaptés (INS-HEA) e o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), ambos na França.

Todas essas propostas, ações e dispositivos que nos remetem à aplicabilidade das leis, como vimos, reafirmam o direito à igualdade para todos que convivem em sociedade e são imperativos para a efetivação de um modelo de inclusão global pretendido. Por outro lado, como também refletimos, nem sempre essas propostas demonstram reconhecer plenamente as limitações, diferenças e necessidades locais e regionais que existem, principalmente em um país de dimensões tão grandes como o Brasil, o qual apresenta, também, enorme diversidade cultural. Por isso é preciso exercitar esse tipo de postura, que nos permita uma visão mais ampliada e diversificada em relação ao universo com o qual lidamos, sobretudo quando tratamos com temáticas que evidenciam particularidades da vivência humana como as que aqui levantamos. Senão, estaremos incorrendo em um posicionamento e visão talvez totalitários, que apenas reproduzem a desigualdade no campo da educação, ao invés de buscar diminuí-la.

---

<sup>22</sup> As ações que têm integrado tal acordo entre essas Instituições vêm sendo ampliadas no âmbito da UFPA, principalmente e mais precisamente, no âmbito da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), a qual está atrelado o Curso de LIBRAS e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos (LIBRAS e PL2), curso este no qual atuo como professor adjunto desde o ano de 2009.

## 5. Considerações finais

Percebemos que uma certa contradição pode residir na relação entre o modo pelo qual as leis são pensadas, a maneira como são aplicadas e o discurso e a atuação dos agentes que circulam e colocam em prática as políticas de educação inclusiva.

Isso porque, talvez, a ideia de inclusão seja uma proposição que serve a diferentes objetivos e interesses, que vão desde ideais humanitários, aparelhamento das instituições que visam ao melhor aprimoramento do Estado e ao atendimento de suas expectativas, como também a interesses individualizantes que se manifestam através da disposição e das ações dos agentes sociais que atuam em um campo historicamente constituído (CHAUVIRÉ & FONTAINE, 2003, p. 10).

Temos, então, de um lado, as instituições (públicas ou privadas) consideradas legítimas representantes das políticas educacionais inclusivas, e de outro, o papel dos agentes que atuando no campo profissional da inclusão, se colocam como porta-vozes de uma "minoridade excluída", incorporando e manifestando em seu discurso, não somente propostas que refletem suas atitudes, mas também as expectativas do coletivo que eles representam.

Por isso, o campo de interlocução entre essas dimensões distintas que atuam em relação à deficiência e a inclusão deve ser aprofundado na essência existencial humana, uma vez que trata não só sobre igualdade entre os homens em seu meio, mas também manifesta as particularidades interessantes entendidas como diferenças, que constitui a própria riqueza da vida social.

## Referências

AZEVEDO, Alexandre Maurício Fonseca de. **Crianças especiais na Ilha do Marajó: uma abordagem antropológica** / Alexandre Maurício Fonseca de Azevedo, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (IFCH), da Universidade Federal do Para, sob orientação de Maria Angelica Motta-Maués (2014)

CHAUVIRÉ, Christiane & FONTAINE, Olivier. **Le Vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A, 2003.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. **História da Antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LAMPREIA, Luiz Felipe. Política externa do governo FHC: continuidade e renovação. In: **O CEBRI e as relações internacionais no Brasil**. PAZ, Antonio (Org.). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ensino de “todos” no ensino superior. In: **Inclusão e biopolítica**. FABRIS, Elí T. HENN & KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. (Trad. Carlos Almeida Pereira). **Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

## DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA NACIONAIS E INTERNACIONAIS

BRASIL. Const. Federal. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 25/07/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Sub Chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5626/2005**, de 22 de dezembro de 2005. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 25/07/2016.

\_\_\_\_\_ **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência..... Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) >. Acesso em 27/07/2016.

\_\_\_\_\_ **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009. [https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA\\_CEIJ/Estatuto](https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto). Acesso em 29/07/2016.

\_\_\_\_\_ **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em 29/07/2016.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Casa Civil – Sub Chefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em 27/07/2016.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, dispõe sobre a

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 27/07/2016.

\_\_\_\_\_  
Ministério da Educação.  
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 27 de julho de 2016.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de dezembro de 2006, adotada pela ONU, nos termos da Assembleia Geral n.61/106. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/> Acesso em 29/07/2016.

\_\_\_\_\_  
**Declaração de Cartagena.**  
[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf?view=1). Acesso em 27/07/2016.

\_\_\_\_\_  
**Declaração de Salamanca:** Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Junho de 1994, Espanha. [cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao\\_Salamanca.doc](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc). Acesso em 25/07/2016.

\_\_\_\_\_  
**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). Disponível em:< [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em 25/07/2016.

\_\_\_\_\_  
**Normas Internacionais sobre a readaptação do trabalho (1984).** Publicadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). [file:///C:/Downloads/Normas\\_Internacionais\\_Trab1.pdf](file:///C:/Downloads/Normas_Internacionais_Trab1.pdf). Acesso em 29/07/2016

\_\_\_\_\_  
Comissão das comunidades europeias. **Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** [http://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/disable/com406/406-pt.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/disable/com406/406-pt.pdf). Acesso em 28/07/2016.

\_\_\_\_\_  
**Pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais,**16 de dezembro de 1966. [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em 28/07/2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 28/07/2016.

**Missions en faveur de la protection des Langues des Signes en danger dans la région de l’Océan Indien: la Langue des Signes Mauricienne (*République de Maurice*) et de la Langue des Signes Seychelloise (*République des Seychelles*), en lien avec le Pôle LSF de l’INJS de Paris**

**Missão em defesa da proteção de Línguas de Sinais em risco na região do Oceano Índico: a Língua de Sinais Maurícias (República de Maurício) e a Língua de Sinais de Seychelles (República de Seychelles), em conexão com o Polo LSF do INJS de Paris**

**Monique GENDROT**  
**interprète Français/LSF**  
**Alain GEBERT**  
**Pôle LSF de l’INJS de Paris**

**RÉSUMÉ:** Le 4 Mai 2006, la publication du premier tome du Dictionnaire de la Langue des Signes Mauricienne (MSL) était officiellement lancée par son Hon. S.Bappoo, Ministre de la Sécurité Sociale à l’Ile Maurice. Le 17 Mars 2007, le premier Journal Télévisé Hebdomadaire en MSL interprété par des présentatrices Sourdes voyait le jour sur les chaînes nationales mauriciennes de la Mauritius Broadcasting Corporation. Ces deux évènements majeurs ont participé à la reconnaissance officielle de la MSL par le gouvernement mauricien d’abord, puis par l’ONU. Ils ont été réalisés dans le cadre d’une convention signée entre le gouvernement mauricien, l’INJS de Paris, l’Ambassade de France à Maurice et l’Université de Düsseldorf pour le Développement de la Langue des Signes Mauricienne et ce, pour une durée de 3 ans, de 2005 à 2007. Ce projet œuvrait en conformité avec les Règles des Nations Unies portant sur l’Egalisation des Chances pour les Personnes Handicapées.

**MOTS-CLÉ:** Dictionnaire de langue des signes. Langue en danger. Langue des signes mauricienne et seychelloise. Accessibilité TV. Schématisation.

**RESUMO:** Em 4 de maio 2006, a publicação do primeiro tomo do Dicionário de Língua de Sinais Mauriciense (MSL) foi oficialmente lançada por son Hon. S. Bappoo, Ministro da Segurança Social das Ilhas Maurícias. 17 de março de 2007, nascia, nos canais nacionais maurícios da Mauritius Broadcasting Corporation, o primeiro Jornal Televisado Semanal em MSL interpretado por apresentadoras Surdas. Esses acontecimentos maiores participaram do reconhecimento oficial da MSL pelo governo maurício primeiramente, depois pela ONU. Essas ações foram realizadas no âmbito de uma convenção assinada entre o governo maurício, INJS de Paris, Embaixada da França nas Ilhas Maurício e Universidade de Düsseldorf para o Desenvolvimento da Língua de Sinais Maurício, por uma duração de 3 anos, de 2005 a 2007. Esse projeto trabalhava em conformidade com as Regras das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Deficientes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dicionário de língua de sinais. Língua em risco. Língua de sinais maurício (MSL). Acessibilidade na TV. Esquematização.

*Recebido em 12 de maio de 2016.*  
*Aprovado em 30 de junho de 2016.*

## 1. Introduction

A l'occasion d'un séjour d'été en 2002, Mr Alain Gébert, Sourd d'origine mauricienne et professeur de LSF à l'INJS de Paris prend la mesure de la mise en danger de la Langue des Signes Mauricienne, minoritaire et émergente, et de la culture qu'elle sous-tend. En effet, sous l'influence grandissante de la Langue des Signes Américaine (ASL), elle est menacée de disparition. Avec l'appui de la Présidente de l'ONG locale, la Society for the Welfare for the Deaf, Alain démarche alors le gouvernement mauricien afin de l'alerter, puis demande à l'Institut de bien vouloir s'inscrire dans un partenariat avec ce dernier. Il se retrouve ainsi responsable du projet tout en réalisant le premier tome du Dictionnaire de MSL avec Dany Adone, linguiste de l'Université de Düsseldorf et d'origine mauricienne. Cette dernière en rédige la partie grammaticale. Alain s'occupe de renseigner la langue en collectant ses signes. Il réalise la maquette finale du premier tome du Dictionnaire de MSL avant d'en confier la publication à une maison d'édition mauricienne.

## 2. Le premier tome du dictionnaire de MSL : recherche et méthodologie



De 2002 à 2005, à raison de plusieurs missions annuelles programmées sur ses périodes de congés, Alain rassemble les Sourds de la communauté locale, se charge de recueillir des corpus, de les analyser, d'en extraire des signes, de les faire valider par les Sourds eux-mêmes avant de les illustrer pour la publication.

Durant ces trois années sa méthodologie évolue. Si au départ il

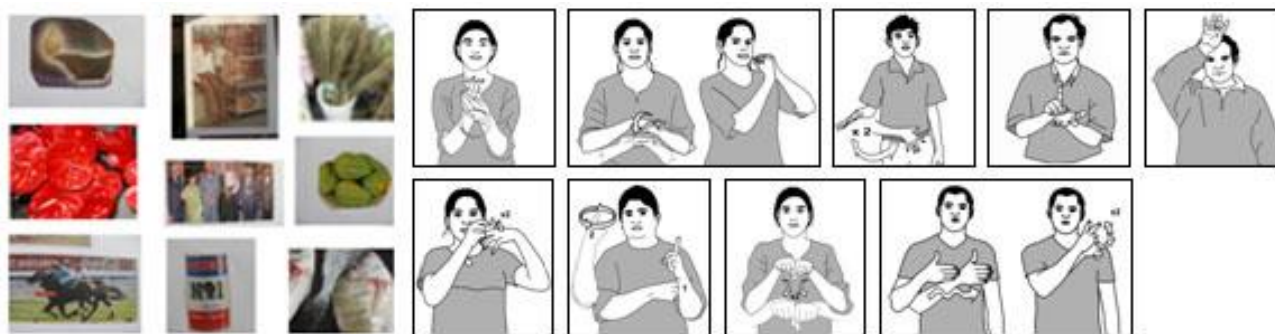
utilise des images européennes afin d'obtenir des locuteurs locaux le lexique afférent en MSL, il les abandonne bien vite au profit d'images ou de photos tirées du contexte culturel mauricien.

Figure 1: Extraction des signes d'après des images « européennes »



Source: GEBERT, A., 2005.

Figure 2: Extraction des signes d'après des photos issues du contexte mauricien



Source: Ibidem, 2005.

Toutefois, au hasard d'un signe à renseigner, celui de [POISSON CAPITAINE], la méthode employée s'avère encore insatisfaisante. En effet, le signe composé obtenu est différent de celui énoncé dans une production spontanée. Alain décide alors de renseigner la langue exclusivement à partir de corpus vidéo enregistrés en contexte auprès de locuteurs locaux.

Figure 3: Extraction des signes d'après des photos issues du contexte mauricien pour le signe [POISSON CAPITAINE]



Source: Ibidem, 2005.



Figure 4: Extraction des signes d'après discours vidéo enregistré pour le signe [POISSON CAPITAINE]



Source: Ibidem, 2005.

Si cette méthode demande davantage de temps, elle n'en demeure pas moins celle qui renseigne la langue au plus près de son authenticité via son expression spontanée. Ainsi revue et corrigée, elle permet d'établir un lien entre la gestualité mauricienne et certains signes de la MSL qui y puisent ses racines. En effet, l'île a traversé plusieurs périodes d'occupation. Elle a connu l'apport d'esclaves venus d'Afrique, de travailleurs engagés originaires de l'Inde. Ce brassage des cultures et la diversité des langues en présence ont laissé émerger une gestualité naturelle entre les populations mises ainsi en contact, y compris parmi la population sourde qui s'en est emparée. Des signes tels [se sauver] ou [punir] en sont issus.

Cette méthode dont l'avantage et le mérite est de renseigner la langue à sa source, dans son contexte culturel reste la seule utilisée encore à ce jour.

### 3. Le Journal Télévisé hebdomadaire en MSL : son concept, sa méthodologie



En Novembre 2006, soit 6 mois après la publication du Premier Tome du Dictionnaire et à la demande du gouvernement mauricien, Alain charge Monique Gendrot, interprète LSF/Français à mi-temps à l'INJS de Paris, de concevoir un bulletin d'informations télévisé sur les chaînes

nationales mauriciennes. En effet depuis 1991, cette dernière traduit un journal d'informations destiné aux sourds et aux malentendants sur une chaîne de France Télévisions.

### 3.1 Son concept

En l'absence d'interprètes professionnels sur le terrain et au vu de la parution récente du premier tome du dictionnaire, Monique détermine les choix suivants :

- former des présentatrices Sourdes, locutrices de leur langue, préalablement instruites à son enseignement et à sa linguistique par les équipes de l'INSHEA (4 missions entre 2006 et 2007) et l'Université Paris 8 (1 mission en 2006 puis 1 en 2007).
- les placer au premier plan dans l'écran de télévision, la journaliste figurant en incruste en haut et à gauche de ce dernier. A l'inverse du modèle français, elle favorise ainsi l'accès au message en MSL pour le public sourd et entendant.

### 3.2. Ses outils

En dépit d'un programme d'alphabétisation à l'Alliance Française d'une durée de 6 mois, les présentatrices ne maîtrisent pas suffisamment le français pour aborder seules les textes des brèves d'information. Par conséquent, nous constituons une équipe mixte composée de 4 enseignantes Sourdes de MSL et de 3 enseignants entendants (apprentis-interprètes). Ces derniers ne maîtrisent pas encore la MSL dont le lexique vient tout juste d'être renseigné. Tous travaillent au sein de la même école pour enfants sourds à Beau-Bassin.

Ils préparent le Journal Télévisé à partir des textes et des reportages remis par la rédaction de la MBC. Ils le font à travers un outil : *la schématisation*. Celui-ci a tout d'abord été initié et développé par Monique à travers l'exercice particulier de la traduction en LSF du bulletin d'informations diffusé quotidiennement à France Télévisions. Elle le formalise à l'Ile Maurice pour les raisons suivantes :

- la déverbalisation des brèves à travers des représentations visuelles autour desquelles l'équipe peut échanger sur le sens et la justesse des contenus.

- leur mémorisation par les présentatrices lors de la séance de préparation et leur calage sur l'énonciation de la journaliste à l'écran.
- son utilisation comme « prompteur » en pied de caméra au moment de l'enregistrement en studio.
- sa capacité à se dispenser des références aux signifiants (les signes standards) et s'intéresser principalement au signifié (sens) permettant ainsi l'émergence ou le renseignement de nouveaux signes. Le JT Hebdomadaire en MSL s'appuie ainsi essentiellement sur le « donner-à-voir en disant » des LS (structures de Grande Iconicité) défini par Christian Cuxac, linguiste à l'Université Paris 8.

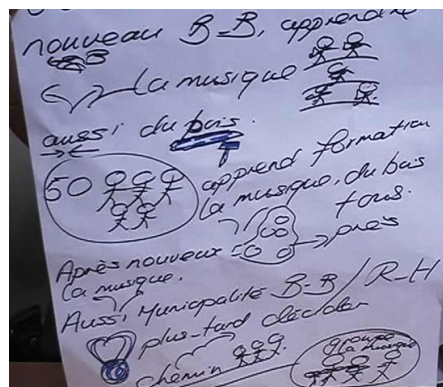
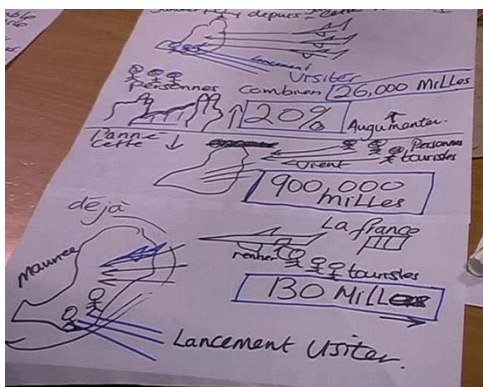
Figure 4: Schématisation et prompteur



Source: GENDROT, M. 2007.

Notons des schématisations différentes selon les présentatrices. En effet, chacune possède un découpage singulier de la réalité du monde et s'y réfère. Les schématisations peuvent ainsi s'organiser sur un plan plus ou moins linéaire ou spatialisé selon leur niveau de maîtrise de l'écrit. Elles peuvent aussi varier selon le sujet abordé. Pour exemple, une des présentatrices dont les schématisations se déclinent plutôt sur un mode linéaire avec le recours fréquent à l'écrit inverse totalement ses représentations (éminemment visuelles) lorsqu'elle se retrouve devant un sujet dont elle ignore le champ lexical.

Figure 4: Schématisation de 2 brèves d'actualité



Source: GENDROT, M. 2007.

## 4. Un projet similaire developpe aux Seychelles

### 4.1. Historique du Projet de Développement de la Langue des Signes Seychelloise (SSL)



En Mai 2006, au moment de la Cérémonie de lancement du Premier Tome du Dictionnaire de MSL à

l'Ile Maurice, deux ressortissantes seychelloises sont dans la salle. La première est présidente de l'Association des Sourds des Seychelles (A.P.H.I) accompagnée de son assistante. A cette occasion elles rencontrent Alain et lui demandent d'initier un projet analogue aux Seychelles. En effet, à l'instar de l'Ile Maurice, la Langue des Signes Seychelloise n'est pas encore renseignée et manque d'être reconnue. Elle a déjà subi plusieurs vagues d'influence, en particulier la LSF via des missions locales assurées par des réunionnais.

Aujourd'hui une convention est en passe d'être signée entre le gouvernement seychellois et l'INJS de Paris. Deux axes principaux s'en dégagent :

- la réalisation et la publication d'un Dictionnaire de SSL
- la formation pédagogique des futurs enseignants de SSL Sourds et Entendants

Notons l'absence d'école spécialisée pour jeunes sourds aux Seychelles. En effet, au sein des structures, ces derniers rejoignent les autres jeunes tout handicap confondu. Ils manquent d'une prise en charge spécifique, en particulier concernant la communication et l'accès aux connaissances via la SSL. Le gouvernement seychellois conscient de l'enjeu et de l'importance d'une éducation spécifique cherche à constituer une classe d'enseignement spécialisé en attendant la construction d'une école. Les deux axes évoqués plus haut répondent à cet enjeu.

#### **4.2. Le Dictionnaire de SSL**

Si la méthodologie pour renseigner la langue est comparable à celle employée pour le premier tome du Dictionnaire de MSL, la réalisation de l'ouvrage connaît des modifications. En effet, les Sourds eux-mêmes s'y impliquent davantage sous l'impulsion d'Alain. Celui-ci les a formés au recueil de corpus (outil caméra), à l'extraction des signes, à leur validation au cours de séances collectives au sein de l'Association, puis à leur illustration (outils ordinateur + logiciels Photoshop) au cours de ses missions sur le terrain. Ces dernières sont au nombre de 3, toutes programmées sur des temps de congés scolaires. La première effectuée début janvier 2007 était principalement consacrée à un « état des lieux » de la situation des Sourds aux Seychelles. Elle regroupait Alain, Monique et Nasreddine Chab, animateur Sourd du Musée des Arts et Métiers (CNAM). L'archipel des Seychelles se compose de 115 îles et un certain nombre de sourds s'y retrouvent isolés. Nous avons pu ainsi découvrir et recueillir des systèmes linguistiques développés par ces derniers au sein de leur famille, en l'absence de tout contact avec d'autres sourds et sans avoir jamais été scolarisés.

Aujourd'hui, 450 signes de SSL ont été extraits des corpus recueillis, analysés, validés et illustrés par les Sourds eux-mêmes. Notons une grande maîtrise des outils et la finesse de l'illustration des signes. Ceux-ci incluent une grande richesse dans les expressions du visage et tiennent compte de l'importance du regard. La validation finale s'effectue sous la supervision d'Alain et Annie Risler, linguiste de l'Université Lille 3, avant d'être définitivement retenue pour la publication du Dictionnaire de SSL. Celle-ci devrait avoir lieu en 2017.

**Figure 5: Signes illustrés par les Sourds seychellois et extrait de la base de donnée du futur dictionnaire SSL**



Source: GEBERT A. BOTSOIE B, 2008.

### 4.3. La formation pédagogique des futurs enseignants de SSL

Elle se partage entre des actions menées sur le terrain par Alain auprès d'un public mixte sourd et entendant et des stages accomplis au sein de l'INJS de Paris. Un premier stagiaire Sourd seychellois a été accueilli sur une période de 3 semaines en Novembre 2008, suivi de 2 autres sur une période identique en Février 2010. L'une est Sourde et Vice Présidente de l'Association A.P.H.I, la seconde est Entendante et enseignante diplômée de L'Education Nationale seychelloise. Cette dernière a été formée à la Langue des Signes Seychelloise. Elle a la charge aujourd'hui d'une première classe expérimentale d'enfants sourds aux Seychelles. Pour ce faire, elle est accompagnée de sa collègue sourde, formée à la pédagogie et enseignante de SSL.

## **5. Les projets de développement de la MSL et de la SSL : leurs retombées sur les activités du pôle LSF à l'INJS de Paris**

Précisons-le d'emblée si les projets mauriciens et seychellois nous ont offert l'opportunité d'exporter et relayer nos compétences auprès de nos partenaires étrangers, *ils nous ont conduits parallèlement à en acquérir de nouvelles*. En effet, nous confronter à des LS émergentes et non encore renseignées, nous a appris à oublier nos « standards » pour adopter la façon de voir et de « donner-à-voir en disant » de l'Autre dans le respect de sa culture, éloignée de la nôtre. Nous plaçons ainsi cet Autre dans un double mouvement : celui auprès duquel nous apportons notre expertise et nos moyens, tout en le laissant nous apprendre tout de sa langue et de sa culture. Ce rapport particulier est un rapport d'égalité où chacun a besoin de l'autre dans ses domaines de compétences particuliers. Cette aptitude et cette capacité développées à leurs contacts nous permettent aujourd'hui d'envisager les élèves de Saint-Jacques sous le même angle. Locuteurs de leur langue, la LSF, ils sont nos informateurs et ont tout à nous apprendre de l'iconisation de leur expérience dans leur domaine de compétences qui sont les leurs au lycée professionnel. Nous recueillons ainsi des corpus de Langue des Signes auprès des élèves de plusieurs filières professionnelles au sein même de leur atelier : Métiers de la Communication et Industries Graphiques, Prothèse Dentaire, Installation Sanitaire, Serrurerie Métallerie, Production Horticole, Menuiserie, et Coiffure.

### **5.1. Trois lexiques de signes LS professionnels sur le site Internet de l'INJS**

Trois lexiques de signes LS professionnels sont actuellement consultables sur le site Internet de l'INJS de Paris, avant sa refonte prévue pour la rentrée prochaine 2016-2017. En effet, si nous avons commencé à renseigner le lexique professionnel sous la forme de glossaires, c'est-à-dire un terme lexical en français et sa correspondance en langue des signes, nous l'avons poursuivi en l'enrichissant de « définitions » dans les deux langues français/langue des signes. Ce travail est publié et visible à la rubrique pour trois des filières professionnelles: <http://www.injs-paris.fr/plateforme-lexique-francais-lsf>

Aujourd'hui, il s'agit de poursuivre le renseignement des autres filières en les publiant sur le modèle d'un dictionnaire numérique spécialisé des métiers conçu par Alain. C'est pourquoi notre direction devant l'intérêt d'un tel projet le soutient en optant pour une refonte du site.

Toutefois, le recueil des signes auprès des jeunes des classes de terminale, accompagnés de leur professeur, s'effectue toujours selon les méthodes initiées au cours des projets mauricien et sychellois. Il répond aux objectifs suivants :

- renseigner la langue dans des domaines de spécificité où le lexique standard tend à manquer
- constituer un lexique en contexte en recueillant les néologismes mis en place par les élèves à travers l'iconisation de leur expérience d'apprentis.
- valider les signes extraits en présence des élèves pour leur versant LS et des professeurs pour leur terminologie technique en français.
- diffuser les signes validés à l'ensemble des classes de la filière présentes et à venir.

Figure 6: Fiche de saisie des entrées des Unités Lexicales et de leur description



Source: GEBERT, A., 2015.



Figure 7: Intégration future du modèle dans le site internet de l'INJS



Au-delà des objectifs lexicaux, cette activité présente l'avantage de :

- mettre les jeunes au centre des activités du Pôle
- favoriser le changement de regard des jeunes sur eux-mêmes, locuteurs et informateurs de LS, sujet d'intérêt et d'étude pour eux-mêmes et les autres
  - participer au changement de regard des professeurs sur la LS et ses capacités de « donner-à-voir en disant » au moment où le vocabulaire standard est absent et les néologismes se mettent en place
  - participer à l'acquisition des procédures ou l'appropriation des connaissances par les élèves en présence de leurs professeurs au cours des séances de validation collective. En effet, certaines notions sont alors complétées ou bien précisées.

## 5.2. La schématisation

Cet outil formalisé par Monique à l'île Maurice est aujourd'hui utilisé dans les classes d'enseignement de la LSF et en LSF par les professeurs du Collège et Lycée de l'INJS. En effet, il répond à une transcription visuelle des concepts et des signifiés. Il



effet, plusieurs fois, en particulier, auprès des sourds isolés développant leur propre système linguistique nous avons eu le sentiment de pénétrer au cœur de l'humanité.

## RÉFÉRENCE

CUXAC, C. **La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité**; Faits de langues, N°15-16, Ophrys, Paris, 2000.

BREZINGER, M., BATIBO, H., **Atlas des Langues en danger dans le monde** ; p. 27 ; « *Les Langues des signes africaines en danger* ». Editions UNESCO ; 2010.

GENDROT, M., Avenant au mémoire de recherche. **L'interprète en institution : à la croisée des regards** » ; Master 2 Interprétation Français/LSF ; Université Paris 8 ; 2008.

GEBERT, A. ; LUCBERNET. C. ; TOKHTCHOUKOV. A. ; mémoire de Licence Professionnelle Enseignement de la Langue des Signes Française (LSF) en milieu scolaire ; **Le développement de la pensée visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF**; Université de Paris 8 ; 2007.

\_\_\_\_\_.; Rapport de stage ; Master 1ère année Mention Sciences du langage Spécialité Lexicographie, Terminographie, et Traitement Automatique des Corpus (LTTAC) ; **Conception d'un dictionnaire numérique professionnel bilingue français/LSF de la filière Métallerie**; Université de Lille 3 ; 2015.

# **Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos**

## **Des premiers banquetes des sourds-muets à l'avènement du sport silencieux 1834-1924: pour une histoire politique des mobilisations collectives des sourds<sup>23</sup>**

**Andrea BENVENUTO**

**École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)**

**Didier SÉGUILLON**

**Université de Paris-Ouest Nanterre La Défense EHESS**

Tradução: Maria Luizete Sobral Carliez

**RÉSUMÉ:** Cet article montre l'émergence des premières formes de résistance et d'organisation collective des sourds depuis les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. Par leur revendication du droit à l'intelligence et à la parole en langue des signes, les sourds ont fait irruption dans l'espace public et politique avec une singularité propre. « Les banquetes des sourds-muets » tenus d'abord à Paris depuis 1834 et ensuite dans toute la France, l'avènement du sport silencieux au début du XX<sup>e</sup> siècle ainsi que d'autres lieux et réseaux créés par les sourds au courant du XIX<sup>e</sup> siècle constituent un terrain privilégié d'enquête qui demeure presque entièrement inexploité. Cet article s'appuiera sur les comptes rendus de banquetes, des périodiques et des archives associatives, ainsi que sur les rares études contemporaines sur ce thème.

**MOTS CLÉ :** Banquets des sourds-muets. Histoire politique. Mobilisations collectives des sourds. Sourds. Sport silencieux.

**RESUMO:** Esse artigo mostra o aparecimento das primeiras formas de resistência e organização coletiva dos surdos desde as primeiras décadas do século XIX. Os surdos assumiram firmaram sua posição no âmbito público e político após sua luta pelo direito à afirmação de sua inteligência e à expressão em língua de sinais. Os "banquetes surdos-mudos" realizados inicialmente em Paris desde 1834 e depois em toda a França, o advento do esporte silencioso no início do século XX, bem como outros espaços e conexões criados por surdos ao longo do século XIX constituem um campo privilegiado de investigação que permanece praticamente inexplorado. Esse artigo se apoiará nos registros sobre os banquetes, periódicos e arquivos de associações, bem como nos raros estudos contemporâneos sobre o assunto.

**PALAVRAS-CHAVE :** Banquetes dos surdos-mudos. História política. Mobilizações coletivas dos surdos. Surdos. Esporte silencioso.

---

<sup>23</sup> Artigo publicado em francês, originalmente na Revista La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2013/4 (N° 64)

## 1. Introdução

Bem antes que as mobilizações das pessoas deficientes entrassem na cartografia da ação coletiva no momento da virada do “retorno do ator” (TOURAINÉ: 1984) e pelas experiências que propiciaram a emergência de novos movimentos sociais (CEFAÏ: 2007) no século XX, os surdos já estavam reunidos. Os reagrupamentos cidadãos, artísticos, esportivos e profissionais de surdos começaram a surgir desde as primeiras décadas do século XX: os banquetes dos surdos-mudos, a criação da primeira associação de surdos do mundo, bem como os organismos de imprensa criados pelos surdos para a difusão de seus combates constituem um terreno privilegiado de análise para dar corpo a uma história política das mobilizações coletivas dos surdos, que ainda está para ser escrita. Se a história da educação dos surdos (PRESNEAU: 1980), aquela do lugar que a língua de sinais ocupou nessa educação (CUXAC: 1980; BERNARD, 1999), ou ainda, a das instituições destinadas aos surdos (KARACOSTAS: 1981; BUTON: 1999) na França dos séculos XVIII e XIX têm sido objeto de pesquisas historiográficas específicas<sup>24</sup>, não tem sido assim no que diz respeito ao estudo do movimento dos surdos.

Se as pesquisas sobre a história dos surdos, de sua língua e de sua educação não deixaram de abordar o papel desempenhado pelos próprios surdos, nas primeiras formas de organização em defesa ao seu direito à fala de sinais<sup>25</sup> como nos seus engajamentos ulteriores na vida da cidade<sup>26</sup>, não se pode dizer o mesmo em relação aos estudos sobre as origens do movimento surdo ao longo do século XIX, sobre as formas de suas sucessivas mobilizações, bem como sobre as razões de seu engajamento, o que não têm

---

<sup>24</sup> A maior parte das teses consagradas aos surdos e à língua de sinais em diversas disciplinas (filosofia, linguística, sociologia, antropologia, ciências da educação etc.), começam por um recorte histórico que remonta, pelo menos, aos séculos em que a educação dos surdos e a língua de sinais se institucionalizou. Nós mencionamos aqui apenas as teses que, por seu caráter pioneiro, se tornaram referências da historiografia francesa sobre esse assunto. Mencionamos igualmente a primeira tese de doutorado em história consagrada à história dos surdos do século XIX, Florence Encrevé, *Surdos e sociedade francesa no século XIX (1830-1905)*, Universidade Paris 8, 2008.

<sup>25</sup> Ver: MOTTEZ, Bernard. Les banquets des sourds-muets et la naissance du mouvement sourd. In: L. COUTURIER, L.; KARACOSTAS, A. (dir.). *Le pouvoir des signes*, INJS, Paris, 1989, p. 170-177, retomado em MOTTEZ, Bernard. *Les Sourds existent-ils ?* Textos reunidos et apresentados por Andrea Benvenuto. L’Harmattan, 2006, p. 340-345. Nós utilizaremos esta versão.

<sup>26</sup> Nós homenageamos Bernard Truffaut, diretor dos *Cahiers de l’histoire des sourds*, publicados entre 1989 e 1992 pela associação Étienne de Fay, que tornou possível que os documentos de arquivos sobre a imprensa surda, o esporte silencioso, os centros dos surdos, os artistas silenciosos, as histórias de vida, os combates jurídicos e outras temáticas da história surda se tornassem disponíveis.

sido objeto de pesquisas sistemáticas<sup>27</sup>. Reconstituir a história política das mobilizações coletivas dos surdos, da qual este artigo é apenas uma introdução, revelará, além do momento e das condições nas quais os surdos se tornaram verdadeiros atores políticos das mudanças que os envolvem, os antecedentes de uma mobilização pioneira no chamado atualmente *Disability Studies*, estruturado, entre outros, pela mobilização destes sujeitos. A esse respeito, a história dos surdos e de suas mobilizações merece ser melhor conhecida. Mas a atualidade dessa história política, que só pode ser escrita com a ampliação das pesquisas para todas as áreas das ciências humanas e sociais, reside também na compreensão dos usos da cidadania graças aos quais os surdos reafirmam hoje os seus direitos. Com o movimento de reconhecimento da língua de sinais francesa nos anos 1980 e a legislação que promove a igualdade de oportunidades das pessoas deficientes (lei do dia 11 de fevereiro de 2005), os surdos se mobilizaram para reclamar a presença da língua de sinais francesa como condição de acesso a um pleno exercício de sua cidadania e em pé de igualdade com os ouvintes. Torna-se então relevante revelar elementos de compreensão dos debates políticos atuais dos surdos no cotidiano de sua vida cidadina, tais como a rejeição do diagnóstico ultra precoce da surdez ou o questionamento das práticas de implante coclear<sup>28</sup>, para levantar os desafios éticos e políticos sobre esses assuntos.

## 2. Nascimento da nação surda e os banquetes dos surdos-mudos no século XIX

*É preciso inscrever 1834 entre as grandes datas da história surda. É, com o primeiro banquete que comemora seu nascimento, o início do culto ao abade de l'Épée. É a data de nascimento da nação surda. É o ano em que pela primeira vez os surdos-mudos se outorgaram um tipo de governo. Isso nunca cessou desde então<sup>29</sup>.*

---

<sup>27</sup> Além dos trabalhos de Bernard Truffaut e de Yves Bernard sobre os artistas e a imprensa silenciosa, citamos as duas teses sobre o estudo do movimento surdo: Didier Séguillon (1998), *De la gymnastique Amorosienne au sport silencieux: le corps du jeune sourd entre orthopédie et intégration ou l'histoire d'une éducation « à corps et à cri » – 1822-1937*, tese de doutorado em ciências e técnicas das atividades físicas e esportivas, Universidade Victor Segalen, Bordeaux II ; Sylvain Kerbourc'h, *Le Réveil Sourd d'hier à aujourd'hui (1971-2006) : de l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la Langue des signes française, à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds*, tese em sociologia, EHESS, 2006.

<sup>28</sup> Cf. Stuart Blume, *The Artificial Ear. Cochlear Implants and the Culture of Deafness*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press, 2009.

<sup>29</sup> B. Mottez, « Les banquets de sourds-muets et la naissance du mouvement sourd », *op. cit.*, 1989, p. 340.

É assim que o sociólogo Bernard Mottez inicia o primeiro artigo consagrado às origens do movimento surdo. Dois acontecimentos e uma data: o início do culto ao abade de l'Épée e o nascimento do movimento surdo e 1834. Os dois acontecimentos caminham lado a lado, sua filiação é evidente, mas indireta. O movimento surdo não começou com o culto ao abade de l'Épée, a nação surda-muda nasceu como reação à ameaça de extinção do ensino das línguas de sinais, iniciado pelo abade no século XVIII, que representava um grande legado dos surdos-mudos, eles instauraram o culto como símbolo de resistência (MOTTEZ, 1989, 345). As línguas de sinais significam um elemento fundamental na existência social e política dos surdos e este culto foi desencadeado na origem do movimento, para frear suas interdições. Estes acontecimentos são o esboço de uma mudança na história da educação dos surdos: eles deixam os bancos da escola e se tornam não somente profissionais de seu próprio ensino, mas também atores políticos (BENVENUTO, 2013).

O propósito aqui não é traçar detalhadamente as etapas da história da educação dos surdos, desde a primeira experiência de ensino coletivo e em língua de sinais instaurado pelo abade de l'Épée em 1760, até o momento do abandono dessa língua no final do século XIX. No entanto, e para melhor compreender o que se passa no momento em que os surdos começam a se organizar para defender sua língua, nós apresentamos uma síntese das grandes transformações de perspectiva no que diz respeito à abordagem da surdez e dos surdos na virada do século. De um ponto de vista filosófico, o ensino dos surdos em língua de sinais instaurado pelo abade de l'Épée, campo epistemológico para a exploração da origem dos conhecimentos, será transformado, ao longo do século XIX, em campo de observação clínica e da otologia, uma nova disciplina que se inicia (BENVENUTO, 2009). Daí em diante e de certo ponto de vista institucional, a obra filantrópica do abade de l'Épée é estruturada sob a tutela dos poderes públicos. Um decreto da Assembleia Nacional do dia 29 de julho de 1791 cria a Instituição Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Sob um ângulo mais pedagógico, a língua de sinais, considerada pelo abade de l'Épée como língua de ensino, perde sua importância nas salas de aula. Ao longo do século XIX e com a “ortopedização da pedagogia” (SÉGUILLON, 1998), a fala articulada como meio para se adquirir certos conhecimentos torna-se um fim em si própria.

Sob o plano linguístico e cultural, a língua de sinais, considerada até o fim do século XVIII como meio natural de expressão do pensamento, torna-se aos poucos, para a instituição, um obstáculo para a aprendizagem da língua articulada. Para os surdos, a língua de sinais deixa de ser apenas sua língua de ensino e vem a ser o símbolo de sua reivindicação do direito à inteligência e à cidadania. Por um lado, no decorrer do século XX, a instituição escolar, herdeira da escola do abade de l'Épée é vista como o berço da língua de sinais e da cultura surda (MOTTEZ, 1992) e, por outro, o domínio da invenção técnico-institucional da surdez (BENVENUTO, 2009). Após a morte do abade Sicard, vê-se a intensificação da ofensiva oralista com a separação dos alunos que conseguem falar daqueles que gesticulam, sob o pretexto de evitar o “contágio”. O ensino da fala articulada passa a ser realizado somente por profissionais ouvintes, restringindo assim a função dos professores surdos ao posto de repetidores. Para além da questão estritamente pedagógica, a introdução de uma orientação oralista marca um movimento que desencadeia a resistência dos surdos. Em 1834, 122 anos após o nascimento do abade de l'Épée e época do declínio de sua obra, Ferdinand Berthier (1803-1886), professor surdo da Instituição de Paris, juntamente com alguns de seus colegas surdos, como Alphonse Lenoir e Claudius Forestier, resolvem criar um Comitê de surdos-mudos. A primeira decisão desse comitê, na sessão de 15 de novembro de 1834, é a de organizar banquetes anuais para celebrar o nascimento do “pai dos surdos-mudos”: “esse evento único foi uma grande revolução para o povo surdo-mudo<sup>30</sup>”. Não se trata de uma ideia inovadora, mas os banquetes do século XIX, além de reforçarem o laço social é também, inclusive desde a Grécia Antiga, um tipo de atividade política de que dispõem os cidadãos (ROBERT, 2010). Como não havia, durante a monarquia de julho, liberdade para reunião, os protestos se camuflavam nos banquetes. Após 1834, ano em que se realizou o primeiro banquete dos surdos-mudos, as reuniões periódicas das associações ou os encontros de mais de vinte pessoas eram submetidos a uma autorização do governo e sob a tutela da autoridade. E preciso esperar a República, em 1881, para se gozar o direito à liberdade de reunião. Os banquetes dos surdos-mudos,

---

<sup>30</sup> *Banquets des sourds-muets, réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de l'Épée* ; relação publicada pela Sociedade Central dos Surdos-Mudos de Paris, Jacques Ledoyen Librairie, Paris, 1842, p. 8.



mobilizações contra os riscos que corria a língua de sinais, tinham na verdade uma função eminentemente política e usavam como pretexto a homenagem ao abade. Os banquetes representam um lugar de resistência à dominação da ideologia oralista e consequente criação de um espaço novo dentro da própria comunidade surda (BENVENUTO, 2013).

### 3. Funcionamento e organização dos banquetes dos surdos-mudos

De 1834 a 1838, os banquetes dos surdos-mudos foram organizados pelo *Comité dos Surdos-Mudos* e posteriormente pela *Sociedade Central dos Surdos-Mudos* que, a partir de 1867, tornou-se *Sociedade Universal dos Surdos-Mudos* (1867-1887)<sup>31</sup>. Essas associações não tinham exclusividade sob os banquetes e, em 1850, a *Sociedade Geral de Educação* do doutor Blanchet organiza, então, um banquete com duzentos e dezesseis convidados. Por sua vez, o Instituto de Paris também organizou um banquete em 1865 e outro é organizado pela *Sociedade de Apoio Fraternal dos Surdos-Mudos* em 1880. Os banquetes se diversificam rapidamente e alguns deles são dedicados ao aniversário da criação do Instituto de Surdos. Trata-se dos banquetes de julho (em 1843 e em 1849, retomados de 1862 a 1867, depois em 1883). Essas diversificações no tempo e no espaço institucionais são responsáveis pelas divergências entre os organizadores e as associações rivais. A presença de mulheres está dentre essas divergências. Até 1891, os banquetes organizados pela *Sociedade Central*, mais tarde *Sociedade Universal*, aceitavam apenas homens, mesmo após a morte de Ferdinand Berthier em 1886, ferrenho opositor à presença de mulheres. As mulheres vão ao seu primeiro banquete em 23 de novembro de 1886, a convite da *Sociedade de Apoio fraternal dos Surdos-Mudos*, criada neste mesmo ano. Sobre os convidados, somente “os amigos dos Surdos-Mudos serão admitidos no banquete”, aqueles apresentados por um membro do comitê ou por subscrição. No domingo de 30 de novembro de 1834, “às cinco horas, aproximadamente sessenta membros desta singular nação reuniram-se nos salões do

---

<sup>31</sup> Além dos relatórios já citados e publicados pela *Sociedade Central dos Surdos-Mudos* de Paris nos fundamentamos em outras fontes: *Registres des Procès Verbaux des réunions annuelles des Sourds-muets*, 1<sup>er</sup> vol. (1834-1865) et 2<sup>e</sup> vol. (1866-1907), manuscritos; *Aperçu historique des Banquets annuels des Sourds-Muets en l'honneur de la naissance de l'abbé de l'Épée*, publicado graças ao Comitê assinante de 1906 sob os auspícios da *Sociedade de Apoio Fraternal dos Surdos-Mudos* da França, abril, 1913 ; como, em 1869, encerrou-se a publicação dos registros dos banquetes, os dados posteriores foram publicados na imprensa surda, como por exemplo o *Bulletin de la Société Universelle des Sourds-Muets* (relatórios dos banquetes de 1869-1870, *l'Abbé de l'Épée. Le Journal des Sourds-muets* (banquets de 1888-1889), *Le Réveil des Sourds-Muets* (banquets de 1900).

restaurante Veau qui tête, na praça do Châtelet<sup>32</sup>”. Havia outros restaurantes como o salão Ladmiral no faubourg Saint-Germain, (“para muitos a gastronomia era o critério que contava nessa decisão... Nesse caso, a lei dos pobres prevalecia e os surdos-mudos se submetiam”, registro do 4º banquete, dia 3 de dezembro de 1837); o salão do Sr. Auger no Cassino Saint-Martin; restaurante Notta, Boulevard Poissonnière; o restaurante Pierron; via dos Martyrs; o restaurante Carré, avenida de Clichy. Inicialmente, os banquetes eram somente um jantar precedido de brindes em memória ao abade de l’Épée e a diferentes pessoas. Depois, introduziram a missa, o baile e diversos espetáculos que prolongavam as festividades durante o dia todo. A disposição das mesas do banquete obedecia a um código estrito, à direita e à esquerda do presidente se posicionavam os convidados de honra, falantes (ouvintes) e surdos-mudos. A mesa em frente era reservada aos surdos e seus lugares eram enumerados e sorteados. O número dos convidados presentes variava, de trinta até mais de cem pessoas, de acordo com o ano em função da vitalidade das associações organizadoras e dos conflitos internos. Os registros manuscritos dos processos verbais dos banquetes dos surdos-mudos<sup>33</sup> nos permitem verificar a quantidade de pessoas mas também sua origem profissional e onde moravam. Os participantes vinham de Paris, do interior da França ou do estrangeiro, eles eram operários, artesãos, professores, pintores, gravadores, empregados, impressores, diretores de escola, supervisores mestres, mestres de estudos, carpinteiros, alunos, estofadores, antigos empregados administrativos, desenhistas litográficos, sapateiros, oculistas, estofadores de automóveis, joalheiros, tipógrafos, monitores, artesãos de marfim, alfaiates. Alguns convidados de honra acompanhavam os surdos ou declinavam do convite em cartas que eram lidas para dar mais visibilidade a essas manifestações: Chateaubriand, Victor Hugo, Victor Considérant, Benjamin Constant, Alphonse de Lamartine, o Conde Eugène de Ségur, Pierre-Jean de Béranger, o Barão de Gérando, Eugène Garay de Monglave, Ledru-Rollin, Laurent de Jussieu, Jules Ferry, dentre outros. O comitê, formado por surdos e alguns amigos ouvintes, decidia tudo, os participantes, seus objetivos, as condições de acesso, a língua usada. Banquetes significavam comer e eles não existiam somente em Paris, as associações

---

<sup>32</sup> *Banquets des sourds-muets, op.cit.*, tome I, p. 5.

<sup>33</sup> *Registres des Procès Verbaux des réunions annuelles des Sourds-muets*, 1<sup>er</sup> vol. (1834-1865) et 2<sup>e</sup> vol. (1866-1907), manuscritos.

regionais se apropriaram desta prática e os banquetes foram também organizados no interior do País.

Os intérpretes tornavam os discursos acessíveis aos ouvintes que não dominavam a língua de sinais. Lê-se no relatório do banquete de 1835: “Discurso em mímica, Berthier entrega o manuscrito à Monglave que faz a leitura para os falantes da reunião”. Em 1836: “Serph Dumagnou (um dos nossos amigos mais honrados, antigo procurador do rei) leu a resposta de Béranger e logo após traduziu por meio de mímica a resposta de Bouilly brindando em sua honra por Berthier.” 1837: “leitura da resposta de Lamartine por Eugênio de Monglave, o leitor habitual dos surdos-mudos.”, o que é atualmente o intérprete de língua de sinais. O conteúdo dos pronunciamentos nos banquetes dos surdos-mudos na “única língua permitida [...] a mímica”, a língua de sinais, é relatado pela Sociedade Central dos Surdos-Mudos de Paris: *Banquetes dos surdos-mudos, reunidos para festejar o nascimento do abade de l'Épée* (tomo I, banquetes de 1834-1848; tomo II, banquetes de 1849-1862 e tomo III, banquetes de 1864-1869). A imprensa foi, também, um importante vetor de informação na difusão desses eventos e um instrumento político poderoso que manteve os surdos atentos. Lê-se, por exemplo, nos relatórios dos banquetes na imprensa surda: *Boletim da Sociedade Universal dos Surdos-Mudos* (banquetes de 1888-1889); *Abade de l'Épée*; *Le Réveil des Sourds-Muets* (banquetes de 1900). Foram publicados registros sobre o primeiro banquete em jornais da época como *Le Temps*, *La Chronique de Paris*, *Le Courrier français*, *Le National*, *Le Journal des débats*, *La Quotidienne*, *La Gazette de France*, *La Tribune*, *Le Moniteur universel*, *Le Corsaire*, *Le Cabinet de lecture*, *Le Journal de Paris*, *L'Impartial*.

### **3. Uma história política de reconfiguração igualitária**

Os banquetes dos surdos-mudos do século XIX se constituíram no espaço que fez emergir a “nação surda”, para usar aqui o vocabulário daquela época. O importante nesse contexto, além da sua história de mobilização, é a diversidade de organização que os surdos assimilaram para se impor no espaço público e redefinir seus lugares. Sob esse aspecto, a nação surda deve ser compreendida em termos de filiação. Uma nação fraternal acima de tudo: são “amigos”, “companheiros de infortúnio”, o que significa uma nação que reúne os que partilham destino e objetivos comuns. Trata-se de uma

filiação intelectual em que o direito à inteligência e à emancipação intelectual reúnem os espíritos surdos e os amigos ouvintes. É também uma filiação simbólica: a nação se reúne para homenagear o abade de l'Épée, “pai espiritual dos surdos-mudos”, em reconhecimento de sua obra. Mas os surdos consideram que “o abade de l'Épée inventou a língua de sinais assim como Cristóvão Colombo descobriu a América. Ambos revelaram o que se encontrava perdido, esquecido há séculos [...]” (registro do primeiro banquete). Enfim, a filiação é política: a nação surda não se inscreve por completo sob uma ótica de regeneração que é própria à mentalidade do Século das Luzes. Trata-se então para os surdos, que se consideram seres inteligentes e que falam, experimentar o jamais visto. A obra do abade vem, nessa perspectiva, torná-los visíveis. O que nos releva segundo uma leitura política dessa nação é que, mais do que a defesa da língua de sinais, é o direito à igualdade, a luta primordial deles. Pois se o direito à cidadania contribuiu para que as crianças surdas fossem educadas, o que lhes dá o status de sujeitos políticos é o direito à cidadania. Os surdos são então responsáveis por uma subversão da ordem no que diz respeito às pessoas falantes: os intérpretes presentes nos banquetes estavam ali para tornar a informação acessível aos ouvintes, uma verdadeira inversão de paradigma. A língua de sinais não pode então ser considerada uma prótese para resolver uma deficiência restrita ao surdo, mas uma língua como outra qualquer e indispensável às interações entre surdos e ouvintes. É um modo de ver e dizer comum a todos os seus integrantes e que define a nação surda como tal e não a ideia de que a surdez fisiológica se constituiria como critério de pertencimento a ela, o que reforçaria um suposto isolamento dos surdos. Enfim, a nação surda se delineia numa política em que suas inteligências, seus esforços e suas ideias iluministas são comuns a todos e cuja força coletiva está a seu serviço. Uma vez o movimento iniciado, a nação surda constitui o terreno fecundo de uma atividade que se diversificará para outros campos da vida dos surdos, para além dos muros das instituições educativas. E assim é com a imprensa, os congressos, as moradias, as associações solidárias, os artistas silenciosos, ou seja, lugares e redes que contribuíram para a expansão do movimento. Que formas tomou posteriormente esse movimento?

#### 4. Espaços e conexões de construção do movimento surdo: imprensa, congressos, moradias, associações solidárias e artistas silenciosos

Ferdinand Berthier era consciente de que um domínio como esse dos espaços públicos só poderia se concretizar com a busca de meios suficientes para que essa voz tivesse eco na comunidade surda. Ao declarar, em 1835, como ressaltamos acima, “é a ela (imprensa) que nós nos dirigiremos se uns idiotas continuarem a tentar nos destruir negando que a igualdade de inteligência nos dá direitos iguais na grande família dos homens”, Berthier profetiza o que se tornará um dos argumentos dos surdos para afrontar os questionamentos sobre o uso da língua de sinais nos ambientes públicos. Já por volta de 1870 verifica-se um verdadeiro desenvolvimento da imprensa silenciosa (TRUFFAUT: 1990), ou melhor, a imprensa feita para e pelos surdos. A maioria dos jornais reservam relevante espaço para a reflexão sobre a educação das crianças surdas, opondo-se de forma às vezes radical ao método do oralismo puro<sup>34</sup>. A maior parte dos jornais reserva um espaço importante para a reflexão sobre a educação das crianças surdas e se opõe, às vezes de maneira radical, ao método oral puro<sup>35</sup>. Somente em 1890, com o lançamento do *La Gazette du sourd-muet*, surge o primeiro jornal de massa dos surdos, tanto pela importância de sua difusão quanto por sua relativa estabilidade (TRUFFAUT, 1990). O primeiro jornal de massa dos surdos terá que esperar 1890 para ver a luz do dia, com o lançamento de *La Gazette du sourd-muet*, cuja importância de difusão se equipara a sua relativa estabilidade (TRUFFAUT: 1990). Em 1916, após a

---

<sup>34</sup> Além de informativa essa imprensa era também de cunho militante e polêmico. A primeira publicação de surdos data de 1870, com o *Bulletin de la Société universelle des sourds-muets*, órgão da associação fundada em 1838 por Ferdinand Berthier denominada Sociedade Central dos surdos-mudos. Dirigida à época por Benjamin Dubois, professor em Paris et secretário geral da Sociedade Universal, esse jornal tinha colaboradores como ex-professores do Instituto, dentre eles ressaltam-se Berthier, Forestier et Lenoir. Antes de 190, alguns periódicos são publicados por pessoas surdas: *Bulletin de la société Universelle* (Diretor B. Dubois, 1870- ?) ; *La Défense du Sourd-Muet* (directeur J. Turcan, 1884-1886) ; *Le Courrier des Sourds-Muets* (Diretor J. Turcan, 1887-1888) ; *La Sincérité* (Diretor L. Rémond, 1887- ?) ; *L'abbé de l'Épée* (Diretor B. Dubois, 1888-1889) ; *L'Écho de la Société d'Appui Fraternel des Sourds-Muets* (Diretor J. Cochefer, 1888-1890) ; *La Gazette des Sourds-Muets* (diretor H. Rémy, 1890-1895) ; *La France silencieuse* (Directeur R. Desperriers, 1894) ; *Le Journal des Sourds-Muets* (Diretor H. Gaillard, 1894-1906) ; *L'Avenir des Sourds-Muets* (Diretor P. Villanova, 1894-1895) ; *Le Sourd-Muet Illustré* (Diretor J. Berthet, 1897- ?) ; *La Silencieuse* (Diretor H. Gaillard, 1898) ; *La République de demain* (Diretor H. Gaillard, 1899-1900) ; *Le Pilon Silencieux* (Diretor : ?, 1898) ; *La Revue Pédagogique de l'Enseignement des Sourds-Muets* (Diretor H. Gaillard, 1899-1900).

<sup>35</sup> O jornal *La Défense des sourds-muets* nasce em dezembro de 1884, título bastante significativo e cujo responsável é Joseph Turcan. Em primeiro de janeiro de 1887, esse jornal passa a chamar-se *Le Courrier français des sourds-muets* e, em 1902, Joseph Turcan publica *La France des sourds-muets*. Em 1887, surge o primeiro número da *Sincérité*, um jornal de opinião. Em seguida o *L'abbé de l'Épée* é publicado em março de 1888 e *L'Écho de la société d'appui fraternel des sourds-muets de France* também. Essa última publicação é órgão de uma associação que cria um sistema de aposentadoria para os surdos.

morte do seu fundador, esse jornal se afirma em Paris e sua publicação irá até 1961, quando passa a se chamar *La voix du Sourd*. Dentre muitos redatores que se sucederam à frente dessa publicação, Eugène Rubens-Alcais tem papel preponderante no surgimento e posterior reconhecimento do esporte silencioso.

A imprensa silenciosa, herdeira de um ensino em que o francês escrito tem importante lugar (Séguillon, 2002a), perde sua força progressivamente com a dominação do oralismo no final do século XIX. Os militantes veteranos envelhecem e a nova geração não levanta a mesma bandeira que, com o congresso de Milão em 1880, tem novo leme “Viva a fala”. A ideologia oralista não pregava apenas a imposição da língua oral às crianças surdas, mas excluía os surdos da apropriação dos bens culturais, dos meios de expressão e de comunicação de suas ideias através da imprensa escrita em espaço público. Em dez anos ou mais, submetidos a uma escolaridade voltada para as técnicas de correção da fala e focada na oralização, os surdos jovens deixavam as escolas praticamente analfabetos. Isso trouxe consequências à imprensa silenciosa assim como à apropriação da escrita da história dos surdos por eles mesmos<sup>36</sup>.

Uma outra forma de ação coletiva dos surdos foi a realização de congressos (BERNARD, 2001), que são verdadeiros espaços de transmissão e de criação de redes nacionais e internacionais, onde além de se analisar a política educativa aplicada nas escolas de crianças surdas, servem também para revelar e denunciar o progressivo retrocesso linguístico e profissional oriundos da dominação da ideologia oralista. Esses congressos são organizados pelos surdos e para eles. Em 1889, o primeiro é organizado em Paris, pelos surdos franceses, o segundo em Chicago em 1893 e o terceiro novamente em Paris, no ano de 1900. Inúmeras reivindicações foram formuladas. Henri Gaillard chama sua comunicação, em Chicago, de “O Surdo-Mudo militando na França” ou “Sobre a situação do ensino dos Surdos-mudos” ou ainda “Panorama sobre a evolução do Mundo Surdo-Mudo contemporâneo”. G. Chambellan, antigo professor das instituições nacionais de Bordeaux e Paris, apresenta, também em Chicago, uma comunicação “em mímica”, interpretada por René Desperriers sobre “O método oral segundo a experiência prática”. Podemos ressaltar a atualidade desses temas: direito à diferença, respeito ao uso da língua de sinais, direito ao trabalho. O Congresso de Paris

---

<sup>36</sup>Dois dentre os artistas publicados neste dossiê levanta, precisamente, essa questão.

de 1889, com o objetivo de discutir questões sobre assistência e educação dos surdos-mudos, levanta a bandeira: “os sinais gestuais não desaparecerão nunca”. Esses congressos, verdadeiros espaços de encontro e construção de conexões dos surdos em nível nacional, marcam uma etapa decisiva do movimento surdo pela sua dimensão em escala internacional.

Um dia após o Congresso de Milão em 1880, Joseph Cochefer<sup>37</sup> funda a Sociedade de apoio fraternal aos surdos-mudos da França e, rapidamente, nascem outras associações no interior do País: Associação dos amigos dos surdos-mudos da Champagne, Associação fraternal dos surdos-mudos da Normandia. Duas federações são institucionalizadas para gerir essas associações: a Federação das sociedades de surdos-mudos, fundada em 1896 por Joseph Cochefer e alguns anos mais tarde a União nacional das Sociedades de Auxílio Mútuo aos surdos-mudos. Ao cabo de violentas lutas internas entre essas duas associações, surge um grupo representativo do movimento surdo francês que resguarda e defende os direitos dos surdos. Essa organização se transforma num espaço de defesa da língua de sinais e da comunidade surda em geral. Veem-se, nessa época, artistas surdos expondo e ganhando vários prêmios em diferentes salões, inclusive na exposição universal de 1889. Dentre outros artistas estão Paul Choppin<sup>38</sup> que estudou no atelier de Felguire e Jouffroy, Plessis<sup>39</sup> e foi aluno de Barrias e de Princeteau<sup>40</sup>. Os surdos expõem em grandes salões e além do sucesso, obtêm medalhas. Estes surdos artistas são reconhecidos e aclamados como a elite da comunidade surda nos banquetes, onde eles se afirmam tanto como artistas e como surdos no mundo dos artistas (BERNARD: 1999). Ao final do século XIX e início do século XX, os artistas surdos expõem na Exposição universal de 1889 e de

---

<sup>37</sup> Antoine Joseph Cochefer (1849- 1923). No final de sua escolaridade, ele entra para a escola de Belas Artes. À la fin de sa scolarité no atelier Dumont. Escultor de formação, oficial da academia e condecorado da Sociedade de apoio às ações para bem. Éle é um dos grandes expoentes do movimento surdo do final do século XIX e início do XX, também autor de um painel decorativo sobre a *Emancipação dos surdos-mudos*.

<sup>38</sup> Paul Choppin (1886-1937). Artista Escultor. Surdo aos dois anos, estudou em Paris. Sua formação artística é feita na Escola das Artes decorativas e depois na Escola nacional de Belas Artes, ressaltamos sua obra *Le vainqueur de la Bastille*.

<sup>39</sup> Félix Plessis (1869 - 1917). Artista escultor, sua importante obra *Cavalier du 1<sup>er</sup> Empire*.

<sup>40</sup> René Pierre Charles Princeteau (1843-1914). Artista plástico, René Princeteau vem de uma família da alta burguesia originária de Bordeaux. Henri de Toulouse-Lautrec frequenta seu ateliê logo no início dos anos 1880. Ressaltamos suas obras *Les chevaux effrayés par le train* (vers 1870/1875), *Le retour de la chasse* (aproximadamente 1890/1895).

1912. Ao envelhecerem, esse brilho se apaga por si próprio. Essa experiência dos artistas surdos é particularmente rica de ensinamentos, um exemplo de como se pode construir uma forma de mobilização essencialmente edificante. Durante muito tempo, eles foram considerados como artistas surdos no seio da comunidade artística francesa e receberam, como seus semelhantes ouvintes, títulos, medalhas e recompensas. Suas obras eram vendidas e obtiveram reconhecimento, apesar de ainda reivindicarem uma identidade surda, como é o caso dos que participam do atual movimento artístico surdo<sup>41</sup>. A mobilização daquela época só foi possível, porque esses surdos conseguiram destacar suas competências visuais e gestuais, o que de certa forma representa uma extensão do trabalho do abade de l'Épée.

A língua de sinais banida das salas de aula persistiu nos lugares onde os surdos se juntavam para viver seu cotidiano. Assistiu-se assim à emergência de uma outra atividade, destinada ao lazer, que se tornará o novo porta-bandeira do movimento surdo na primeira metade do século XX: o movimento esportivo silencioso.

## **5. Um movimento único e internacional: o esporte silencioso**

Ao final do século XIX, os surdos ampliaram essa mobilização coletiva, praticando atividades esportivas e se tornaram, para além de simples participação de uma ginástica paramilitar, praticantes de esportes associativos, modernos e autogeridos (ULMANN, 1982). Nessa época, o ciclismo era a prática esportiva central na França (ARNAUD & CAMY, 1986) e os surdos se apropriaram dessa atividade, iniciando a prática da bicicleta no seio das associações esportivas dos ouvintes e depois nas sociedades surdas. A exemplo do movimento esportivo dos ouvintes, o ciclismo passa a ser a essência da construção do movimento esportivo silencioso, o que nos é mostrado por elementos da história dessa prática esportiva. Por exemplo, a corrida de cem quilômetros do trajeto Epenay-Mézières, organizada pela União velocipédica de Epenay conta, pela primeira vez, com a participação de cinco jovens surdos e Henri Mercier<sup>42</sup> é o primeiro colocado entre sessenta participantes surdos e ouvintes. Em 1894, alguns surdos eram observados por curiosos nas estradas da Europa. De fato, Jaroslar Barta,

---

<sup>41</sup> Sobre esse assunto ver o artigo de Olivier Schetrit nesse dossier.

<sup>42</sup> Henri Mercier. Neto de Eugène Mercier, fundador das campanhas Mercier e foi aluno do I.N.J.S. de Paris, esportivo e brilhante ciclista e irmão de Emile Mercier, Presidente-fundador da Associação dos Amigos dos surdos da Champagne e presidentes do círculo Abade de l'Épée em Reims.



um surdo tcheco, vindo da Alemanha e da Bélgica, passa por Paris antes de ir em direção da Espanha, da Itália e da Áustria. Nesse mesmo ano, outro surdo esportivo chamado Danner participa da corrida de 50 quilômetros no trajeto Choisy-le-Roi-Versailles. São organizadas inúmeras corridas como a que foi feita no dia 23 de dezembro de 1894 entre ciclistas surdos e um carro atrelado, dia em que uma delegação de surdos parisienses iria a Versailles para uma cerimônia de homenagem diante da estátua do abade de l'Épée. Henri Mercier participou da corrida de 100 quilômetros em Epernay e chegou em quarto colocado, em 3 horas e 40 minutos. Entretanto a prática desse esporte deixa de ser algo atrelado a iniciativas individuais e, em reunião, os surdos decidem criar o primeiro campeonato oficioso do ciclismo no dia 30 de junho de 1895, em Sy-le-Roi-Versailles. Trata-se de uma corrida de cinquenta quilômetros entre Paris e La Varenne-Chègnevières, reunindo doze concorrentes. É Mercier, ele novamente é o primeiro colocado, com um percurso feito em uma hora e trinta e oito minutos, sem falar nas peripécias causadas pelos erros de sinalização, pela ausência de supervisores da corrida dentre outros. A presença de Henri Mercier não é um acaso e basta lembrar que ao final do século XIX, a bicicleta ainda é considerada objeto de “luxo”. A bicicleta, objeto caro, torna-se dali em diante e rapidamente um objeto de consumo, mas ainda pouco presente entre os menos afortunados. É então natural que os surdos abastados viessem a ser os pioneiros do esporte silencioso. Desde o início do século XX, a relativa democratização da bicicleta abre possibilidades para a difusão dessa prática esportiva dirigida a toda a população francesa e particularmente à população surda.

Essas primeiras práticas esportivas dos surdos constituem autênticos espaços de mobilizações coletivas, que se desenvolvem e se diversificam primeiramente no seio das associações de ouvintes como é o caso da União velocipédica de Epernay e, posteriormente nas associações dos próprios surdos, é o caso do Club cycliste des sourds-muets fundado em 1899. A sede dessa primeira sociedade esportiva silenciosa funciona em Paris, no Café de la Jeune France; no boulevard Saint Michel<sup>43</sup> e seu fundador, Desperriers, é também tesoureiro da Associação dos amigos do Sena e zonas limítrofes. Essas associações têm vínculos estreitos. De fato, a Associação dos Amigos do Sena e Zonas Limítrofes:

---

<sup>43</sup> *Revue générale de l'enseignement des sourds-muets* (1899).

Apoia moralmente cada um de seus membros e, se necessário, por meio de pecúlio, no que diz respeito a processos em caso de acidente de trabalho, mas o ciclista a quem o apoio é destinado deve em dia com seus pagamentos e estar em seu pleno direito<sup>44</sup>.

No domingo do dia 12 de março desse mesmo ano, organizou-se a primeira largada, da Porte Dorée em Paris para Conflans-Sainte-Honorine e no final do dia corredores e torcedores se encontraram no restaurante. Em 21 de abril, a prefeitura do Sena aprova a criação desse primeiro clube esportivo silencioso e a mídia silenciosa felicita o acontecimento, reforçando a consagração oficial da inserção dos surdos-mudos no movimento esportivo mundial. Um vasto programa com atividades durante todo o mês de julho é oferecido ao público, já anunciando o grande vigor do clube. Em agosto desse mesmo ano, os surdos da região do Centro da França organizam por sua vez uma grande reunião em Cusset-Vichy da qual fazem parte numerosos ciclistas parisienses, inclusive Henry Mercier chegado de Epernay. Após a corrida, tanto os ciclistas como os simples observadores participam do banquete anual dos surdos-mudos.

Considerado uma nova forma de mobilização, o esporte silencioso surge logo no início do século XX como espaço novo de expressão construída pelos surdos e para eles próprios, onde também se encontram, interação em língua de sinais e iniciam os jovens nessa língua, uma estratégia privilegiada para sua preservação e uso. A organização associativa do esporte silencioso torna-se lugar de excelência para as interações entre os surdos e sua coesão social, para além das instituições educativas. Desde então, o esporte silencioso passa a se integrar ao modo de vida coletiva dos surdos e é um elemento fundador do movimento silencioso durante a primeira metade do século XX, alheio às grandes escolas dos jovens surdos (SEGUILLON, 2013). Em 1924, Eugène Rubens-Alcáis conclui no editorial do *Sportsman Silencieux* que “nesses primeiros Jogos internacionais silenciosos, os esportistas silenciosos obtiveram sucessos dignos de uma grande nação que somos”<sup>45</sup>. Isso nos remete à ideia exposta primeiramente por Pierre Desloges no século XVIII: os surdos se reúnem, comunicam-se entre eles em língua de sinais e formam uma comunidade. E é graças aos banquetes dos surdos-mudos do século XIX que a noção de povo ou de nação reafirma a dimensão comunitária com

---

<sup>44</sup> Atos do Congresso internacional sobre o Estudo das Questões de Assistência e Educação dos Surdos-Mudos, da Exposição Universal, ocorrida em Paris, nos dias 6, 7 e 8 de agosto de 1900.

<sup>45</sup> A redação. « Resultados dos Jogos internacionais silenciosos de Paris 10-17 agosto de 1924 », *o Sportsman silencieux*, n°67, setembro de 1924.

formas de organização e institucionalização próprias. Os congressos dos surdos e o esporte silencioso contribuem para a dimensão internacional já atestada desde os primeiros banquetes dos surdos-mudos em que os convidados estrangeiros ocupavam lugar de honra.

A vida comunitária em torno das associações foi assim reforçada e, a exemplo dos esportivos ouvintes, os surdos criaram uma imprensa esportiva surda e adquiriram estruturas associativas nacionais e internacionais. O objetivo foi sempre se reunir, mas também o garantir um lugar de igualdade de condições em relação aos ouvintes. O redator do *Sportsman silencieux* se pronuncia de forma bastante clara sobre o assunto:

Os surdos-mudos permanecerão sempre isolados no meio da massa ouvinte sem que uma individualidade silenciosa possa jamais se equiparar ao renome de um Capentier, um Friol, um Bouin. No meio dos surdos-mudos de todos os países, os campeonatos têm a mesma consagração que os dos ouvintes<sup>46</sup>

Essa falta de reconhecimento suscita nos surdos a extrema necessidade de mostrar sua capacidade e de se organizarem de forma coletiva, criando espaços de encontros nacionais e internacionais.

## Conclusão

O movimento dos surdos nasce no século XIX com a criação da primeira associação de surdos e a implementação dos banquetes dos surdos-mudos. Os banquetes inauguram uma etapa política capital na construção do movimento e marcaram o momento em que a língua de sinais abre a possibilidade aos surdos de ocuparem uma outra posição, sem se limitarem apenas a sujeitos a serem instruídos, até então considerados incapazes, e mostram outras capacidades. A institucionalização do movimento silencioso com as associações, seus salões artísticos, sua imprensa e seu esporte silencioso expressaram a quantidade de iniciativas por meio das quais os surdos manifestaram sua existência e demonstraram sua igualdade. A história política das mobilizações dos surdos mostra como os surdos tomaram seu destino nas próprias mãos de forma coletiva; e não uma situação em que o reconhecimento social dos surdos e sua liberdade de expressão teria sido algo autorizado por poderes públicos, educativos ou

---

<sup>46</sup> A redação « Uma Federação internacional esportiva dos surdos-mudos, o *Sportsman silencieux*, nº 16, abril / maio de 1920.

outros. A reivindicação do direito à língua de sinais permitiu que os surdos pudessem intervir no campo político e tivessem voz ativa em espaços públicos, um ato de emancipação por excelência que desestabiliza o regime de desigualdade.

Se insistimos em reivindicar o caráter político da história das mobilizações coletivas dos surdos, a questão, parafraseando Jacques Rancière (1987: 79), não está em provar que a inteligência dos surdos é igual a dos ouvintes, mas ver o que eles conseguiram fazer partindo dessa suposição.

## Referências

**Actes du Congrès international pour l'étude des questions d'assistance et d'éducation des Sourds-Muets**, de l'exposition universelle, tenu à Paris les 6, 7 et 8 août 1900.

ARNAUD (P.) et CAmy (J.), **La naissance du mouvement sportif associatif en France. Sociabilité et formes de pratiques sportives**, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1986.

**Aperçu historique des banquets annuels des Sourds-Muets en l'honneur de la naissance de l'abbé de l'Épée**, publié par les soins du comité souscripteur de 1906 sous les auspices de la Société d'appui Fraternel des Sourds-Muets de France, avril 1913.

**Banquets des sourds-muets, réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de l'Épée**, Relation publiée par la Société centrale des Sourds-Muets de Paris, Tome 1, chez Jacques Ledoyen, Libraire, Paris, 1842.

**Banquets des sourds-muets, réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de l'Épée**, Relation publiée par la Société centrale des Sourds-Muets de Paris, Tome 2, chez Jacques Ledoyen, Libraire, Paris, 1864.

**Banquets des sourds-muets, réunis pour fêter les anniversaires de la naissance de l'abbé de l'Épée**, Relation publiée par la Société universelle des Sourds-Muets, Tome 3, Typographie Arbiou, Lejay et Cie, Poissy, 1870.

BENVENUTO, A. **Qu'est-ce qu'un sourd ? De la cure au sujet philosophique**, Thèse de doctorat en philosophie, Université Paris 8, 2009.

\_\_\_\_\_. Les banquets des sourds-muets au XIX<sup>e</sup> siècle et la naissance du mouvement sourd, **La Revue des Livres**, n° 10, mars, avril 2013.

BERNARD, Y. **Approche de la gestualité à l'institution des sourds-muets de Paris au XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle, thèse de doctorat en linguistique**, Université Paris V René-Descartes, 1999.

BERNARD, Y. Les Congrès de sourds-muets après Milan : Paris 1889, Chicago 1893, Paris 1900, Retour sur le Congrès de Milan, **Revue Surdité**, n  4, 2001.

BLUME, S. **The Arti cial Ear. Cochlear Implants and the Culture of Deafness**, Rutgers University Press, New Jersey and London, New Brunswick, 2009.

BUTON, F. **Les corps saisis par l' tat. L' ducation des sourds-muets et des aveugles au xix  siècle. Contribution à la sociohistoire de l'état (1789-1885)**, thèse de doctorat en sociologie politique, EHESS, 1999.

CEFAI, D. **Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective**, La Découverte, Paris, 2007.

CUXAC, C. **L' ducation des sourds en France depuis l'abbé de l'épée. Aperçu linguistique et historique sur la langue des signes française**, thèse de doctorat en linguistique, Université Paris V René Descartes, 1980.

ENCREV , F. **Sourds et société française au xix  siècle (1830-1905)**, thèse de doctorat en histoire, Université Paris 8, 2008.

KarACoStAS, A. **L'institution nationale des sourds-muets de Paris de 1790 à 1800. Histoire d'un corps à corps**, thèse de doctorat en médecine, Université Paris V René Descartes, 1981.

KERBOURC'H, S. **Le Réveil Sourd d'hier à aujourd'hui (1971-2006) : de l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la Langue des signes française, à l'af rimation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds**, thèse de sociologie, EHESS, 2006.

MOTTEZ, M. **Les banquets des sourds-muets et la naissance du mouvement sourd  **, 1989 in Bernard mottez, **Les Sourds existent-ils?** Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, L'Harmattan, 2006.

MOTTEZ, B. **Savoirs, savoir-faire et façons d'être. La transmission chez les Sourds, Les Sourds existent-ils ?**, 1992, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto,  ditions L'Harmattan, 2006.

MOTTEZ, B. **Les Sourds existent-ils ?** Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto,  ditions L'Harmattan, 2006.

PRESNEAU, J.-R. **L'idée de surdité et l'éducation des enfants sourds du xvi  au xviii  siècle**, thèse de doctorat en sciences sociales, EHESS, 1980.

RANCIÈRE (J.), **Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle**, Fayard, Paris, 1987.

ROBERT (V.), **Le temps des banquets. Politique et symbolique d'une génération (1818-1848)**, Publications de la Sorbonne, 2010.

RUBENS-ALCAIS (E.), « Une Fédération internationale sportive des sourds-muets », **Journal Sportsman silencieux**, n° 16, avril-mai 1920.

RUBENS-ALCAIS (E.), « Résultats des Jeux internationaux silencieux à Paris 10- 17 août 1924 », **Journal Sportsman silencieux**, n° 67, septembre 1924.

SÉGUILLON (D.), **De la gymnastique Amorosienne au sport silencieux : le corps du jeune sourd entre orthopédie et intégration ou l'histoire d'une éducation « à corps et à cri » – 1822-1937**, thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université Victor Segalen, Bordeaux II, 1998.

SÉGUILLON (D.), « Du langage des signes à l'apprentissage de la parole ou l'échec d'une conception », **Revue Staps**, 2002a.

SÉGUILLON (D.), “The Origins and Consequences of the First World Games for the Deaf, 1924“, *The International Journal of History of Sport*, 2002b.

SÉGUILLON (D.), « **L'inclusion des Sourds sportifs au sein du mouvement handisport : un dé impossible ?** », Sébastien Ruf é et Sylvain Ferez Corps (sous la direction de), **Sport Handicaps**, tome I. L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008), Éditions Téraèdre, 2013.

TOURAINÉ (A.), *Le Retour de l'acteur*, Fayard, Paris, 1984. truffAut (B.), « La presse des sourds avant 1900 », **Les Cahiers de l'histoire.**

*des sourds*, n° 4, 1990.

ULMANN (J.), **De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique**, Second tirage. L'histoire des sciences: textes et études, Vrin, Paris, 1982.

# **Langue des signes et administration de la justice: le cas des Seychelles**

## **Lingua de sinais e administração jurídica: o caso de Seychelles**

**Monique GENDROT**  
**Pôle LSF/Institut National des Jeunes Sourds de Paris (INJS)**

**RÉSUMÉ:** Jusqu'en 2013-2014, les Seychelles sont un pays où aucun citoyen sourd ne pouvait être poursuivi ou poursuivre en justice, faute d'une accessibilité en langue des signes. L'article montre comment, sous l'impulsion d'un programme des Nations-Unies, s'est mise en œuvre la formation puis la constitution d'une équipe mixte interprètes langues vocales du pays/langue des signes seychelloise et médiateurs sourds. Il s'attache à exposer les problématiques rencontrées, dont entre autres une langue des signes en danger, non encore renseignée via un dictionnaire qui lui permette d'être reconnue, puis décline les solutions et les stratégies développées afin de les contourner, pour ensuite conclure sur les objectifs atteints.

**MOTS-CLÉ:** Justice. Interprète. Langue de Signes. Seychelles. Médiateur sourd. Schématisation.

**RESUMO:** Até 2013-2014, as Seychelles são um País onde nenhum cidadão conseguia ser processado ou processar na justiça, por falta de acessibilidade em língua de sinais. O artigo mostra como, sob o impulso de um programa das Nações Unidas, implementou-se a formação e, em seguida, a constituição de uma equipe mista de intérpretes em línguas vocais do país/língua de sinais de Seychelles e mediadores surdos. Expomos as problemáticas encontradas, dentre outras, a de uma língua de sinais em risco, que ainda não foi registrada via dicionário que permitisse o seu reconhecimento, declinamos as soluções e as estratégias desenvolvidas afim de contorna-las, para posterior conclusão sobre os objetivos atingidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Justiça. Intérprete. Língua de sinais. Seychelles. Mediador surdo. Esquematização.

*Recebido em 05 de junho de 2016.  
Aceito em 12 de agosto de 2016.*

## **1. Le « cas » des seychelles: preambule**

Les Seychelles sont un pays où, jusqu'en 2013-2014, aucun citoyen sourd ne pouvait être poursuivi ou poursuivre en justice, faute d'une accessibilité en langue des signes. Aucun ne pouvait être interpellé, faute de pouvoir lui signifier ses droits, et ce pourquoi sa conduite était répréhensible.

En 2012, un appel à projets lancé par les Nations Unies auquel répond l'Association of People with Hearing Impairment (A.P.H.I) et l'Institut National de Jeunes Sourds (I.N.J.S) de Paris permet la formation et la mise en œuvre d'une équipe mixte interprètes langues vocales du pays/langue des signes seychelloise (S.S.L) et médiateurs sourds.

## **2. Les Seychelles: situation géographique**

Les Seychelles, sous sa forme longue : la République des Seychelles, forment un archipel de 115 îles et îlots au total. Elles se situent dans l'Océan Indien, au Nord-Est de Madagascar et à 1600 km à l'est du Kenya.

Les trois îles principales sont : Mahé, Praslin et La Digue. Notre mission s'est déroulée dans la première : Mahé dont la capitale est Victoria.

## **3. Les Seychelles: situation linguistique**

Les Seychelles sont un pays francophone. En effet, au peuplement de l'archipel, le français était la seule langue, à laquelle s'ajoutait avec l'ère de l'esclavage le Créole – langue approximative du français. Et le français resta langue principale, pendant l'ère coloniale britannique pendant plus de cent ans et ce jusqu'à 1947, suite à plusieurs doléances du gouverneur britannique Sir Selwyn Clarke.

Au moment de l'Indépendance, la Constitution en 1976 prônait le trilinguisme équilibré entre français, anglais et créole. Celle de la Seconde République en 1979 reconnaissait le statut du créole, alors qu'il fallut attendre la Constitution de la 3ème République en 1993 pour que cette dernière accorde



statut égal de langue officielle aux trois langues- l'anglais, le français et le créole.<sup>47</sup>

Toutefois, aujourd'hui, dans la vie quotidienne, le français est très peu utilisé et son niveau se trouve au plus bas de l'histoire. À l'Assemblée Nationale, c'est le créole qui prime alors qu'au Palais de Justice, l'anglais prédomine comme « language of the court ». L'espace médiatique et le monde des affaires restent dominés par l'anglais et le créole. Le français reste essentiellement présent dans la diplomatie et le tourisme.

#### **4. Les Seychelles : démographie générale et démographie de la population sourde et malentendante**

La population des Seychelles a été estimée à 88 300 habitants au 1er janvier 2011.<sup>48</sup> Parmi elle, l'effectif de la population sourde et malentendante est évalué, à titre provisoire, à environ 600 personnes, tous âges et types de surdité confondus.<sup>49</sup>

#### **5. Programme d'accessibilité à la justice**

##### 5.1 Historique du programme

Le programme a été initié suite à un appel à projets lancé par les Nations-Unies auquel l'Association of People with Hearing Impairment (A.P.H.I) et l'Institut National de Jeunes Sourds (I.N.J.S) de Paris ont répondu. Il a fait l'objet d'une convention entre les deux parties.

La première a été créée en 2005 et œuvre en faveur de l'accès à l'éducation, l'emploi, la culture, la santé et l'insertion sociale des enfants et personnes sourdes aux Seychelles.

---

<sup>47</sup> Mme Marie-Reine Hoareau, représentante de l'UNESCO à Victoria- Article « Semaine de la francophonie : le trilinguisme » Journal Seychelles Nation 28.03.2012.

<sup>48</sup> [www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers)

<sup>49</sup> Association of People with Hearing Impairment – Victoria Market- Seychelles.

Pour ce faire, elle a signé une première Convention Cadre de Partenariat (2011-2014) avec les autorités seychelloises et l'INJS de Paris en faveur d'un projet de Développement de la Langue des Signes Seychelloise (S.S.L) et ce, dans le cadre de la Convention de l'O.N.U (article 24b) signée le 30 Mars 2007 par le gouvernement seychellois.

La convention dont nous parlons à présent se distingue de la première puisqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un programme des Nations-Unies (Small Grant Funding Programme United Nations ou U.N.D.P) auquel l'A.P.H.I et l'I.N.J.S de Paris ont répondu. Elle obéit ainsi à l'article 9 de la Convention de l'O.N.U en faveur des « droits des personnes handicapées », signée en 2009 par le gouvernement seychellois. Elle a été rédigée dans les trois langues : anglais, français, créole, puis a été signée à Paris le 24 octobre 2012 et à Mahé le 6 novembre 2012.

Pour l'INJS de Paris, il a été créé en 1791 et a été le premier établissement public pour enfants sourds au monde. Il l'a été par la Révolution Française afin de poursuivre l'œuvre entreprise par l'Abbé de l'Épée dans le but de permettre aux sourds d'accéder à l'éducation et à la citoyenneté. Depuis cette époque, l'INJS de Paris a maintenu une tradition d'échanges et d'amitié avec des institutions et des personnes de nombreux pays.

Les deux parties : l'I.N.J.S de Paris et l'A.P.H.I se sont donc retrouvées unies, de par leurs missions respectives, à travers cette convention dont l'objectif principal était l'accès aux cours de justice des Seychelles pour les citoyens sourds du pays, l'exercice et la défense de leurs droits.

## 5.2 Calendrier des missions

La formation a totalisé 180h00 de formation, réparties en trois missions de 60h00 chacune selon le calendrier suivant :

Mission 1 : du lundi 29 octobre 2012 au mardi 06 novembre 2012

Mission 2 : du lundi 4 mars 2013 au vendredi 15 mars 2013

Mission 3 : du lundi 29 avril 2013 au vendredi 10 mai 2013

### 5.3 Préparation préalable aux actions de formation

Notons-le d'emblée, interprète et formatrice de nationalité et de culture française, j'ai dû me former, en amont de mes missions, au système judiciaire en vigueur aux Seychelles, issu à la fois du système français pour le Code Civil et du système anglo-saxon pour le Code Pénal. J'ai pris connaissance de la Constitution qui régit le pouvoir judiciaire en place en lien avec le pouvoir exécutif. En particulier, pour la nomination des juges.

Je me suis également imprégnée de l'histoire du pays dont j'allais former les ressortissants, sachant que celui-ci avait subi l'esclavage et plusieurs vagues d'occupation (colonisation). Enfin concernant le versant linguistique, et pour répondre à l'usage des langues employées majoritairement par les apprenants, je me suis initiée, puis familiarisée avec le créole seychellois et la langue des signes seychelloise. Cette occasion m'avait déjà été donnée lors d'une première mission réalisée en 2012 aux îles Seychelles dans le cadre de la convention en faveur du Projet de Développement de la Langue des Signes Seychelloise signée entre l'Institut, l'A.P.H.I et le gouvernement seychellois. Ma mission consistait alors à former une équipe mixte de conteurs sourds en SSL et de conteurs créoles afin de mettre à l'écran de petits programmes télévisés de sensibilisation à la SSL, sur la chaîne nationale de télévision seychelloise, la S.B.C. Je m'étais alors pénétrée de la culture du pays.

### 5.4 Contenu de la formation

La formation a alterné entre modules théoriques et modules pratiques avec l'appui des acteurs locaux : juges des différentes juridictions seychelloises, officiers de probation, avocats, policiers, interprètes de langues vocales anglais/créole employés dans les tribunaux...

Les modules théoriques regroupaient :

1. l'historique et la définition du modèle judiciaire seychellois qui allie le modèle judiciaire anglo-saxon et le modèle judiciaire français (code civil) défini selon la Constitution en cours.

2. la connaissance de l'organisation judiciaire seychelloise, des différentes cours de justice et tribunaux qui la constituent et de leur composition respective.<sup>50</sup>

3. la connaissance des différentes sentences liées aux cas au pénal et aux cas au civil selon les différentes juridictions, et selon qu'elles soient attribuées par le Chef Juge ou les Juges Puînés, ou bien par le Senior Magistrat ou le Magistrat.

4. l'étude des procédures judiciaires

5. l'étude de la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées, en particulier les articles concernant les Droits des personnes sourdes et malentendantes.

6. le code de déontologie et de conduite professionnelle auxquels sont soumis les interprètes et les médiateurs dans les cours de justice. Double documentation française et américaine recueillie sur Internet.

7. la place, fonction et rôle d'un interprète en milieu judiciaire.

8. la place, fonction et rôle d'un médiateur sourd en milieu judiciaire. Documentation américaine recueillie sur Internet. En effet, en France et en Europe peu de médiateurs sourds professionnalisés interviennent dans les tribunaux, faute de formation. Cette dernière vient d'être récemment pensée et proposée.

Les modules pratiques regroupaient:

1. des visites à la Cour Suprême, à la Cour d'Appel, la Cour des Magistrats et aux différents tribunaux tels le Tribunal de l'Emploi et des

---

<sup>50</sup> **A noter** : les Cours « hautes » : la Cour Suprême, la Cour d'Appel, la Cour des Magistrats dépendent du « judiciaire ». En revanche, les tribunaux dépendent des Ministères : ainsi le Tribunal de la Famille (Ministère Social), Tribunal pour l'Emploi (Ministère de l'Emploi et des Ressources Humaines) etc. La Juvenile Court dépend du « judiciaire », tout en étant lié au Ministère Social.

Ressources Humaines, le Tribunal de la Famille. Les apprenants assistaient à des « cas » présentés en cours et devaient en faire un compte-rendu en langue des signes lors de leur retour en classe. Nous avons également visité le poste principal de la police à Victoria.

2. des invitations et des « causeries » en classe avec l'Attorney Général (Procureur Général en France), le Directeur Général au Secrétariat du Tribunal de l'Emploi (greffe en France), de deux interprètes, attachés à la Cour des Seychelles, d'un officier de probation du Ministère Social, d'un travailleur social de la Section Protection de l'Enfant et Légal, entre autres. À chaque fois, ces causeries étaient précédées d'une mise en commun, entre apprenants et formatrice, des questions à poser à l'invité. Elles étaient l'occasion de préciser et d'approfondir les missions de chacun dans l'organigramme du système judiciaire seychellois.

3. des simulations et captations vidéo de situations d'interprétation et de médiation. Elles se déroulaient en classe avec la majorité des invités cités précédemment. Elles étaient ensuite analysées et évaluées avec les apprenants et la formatrice.

Notons que toutes les visites, invitations, « causeries », simulations de situations d'interprétations avec des acteurs locaux de l'appareil judiciaire seychellois ont été autant d'occasions de faire connaître la mise en place d'une formation d'interprètes de langue des signes seychelloise/langues vocales du pays, et de médiateurs sourds dans le domaine judiciaire, avec à terme, la constitution d'un service à part entière, dévolu à cette activité.

### 5.5 Ses apprenants

Au départ de la formation, cette dernière regroupait quatre apprenants-interprètes (toutes femmes) et quatre apprenants-médiateurs (trois femmes et un homme).

Parmi les premières, deux d'entre elles sont dentistes au sein d'un dispensaire, et l'une est enseignante au Ministère de l'Éducation. Elle a en charge, avec une collègue sourde, la première classe créée pour enfants sourds et ouverte le 7 octobre 2010 aux Seychelles, à l'école Au Cap (Mahé). La quatrième est présidente de l'association A.P.H.I et œuvre pour le bien-être des sourds aux îles Seychelles.

Parmi les seconds, excepté une étudiante inscrite à l'Université (Unisey), peu sont scolarisés puisqu'enfants ils n'ont pu bénéficier d'un enseignement spécifique à la surdité, faute de structure en place. Ils étaient pris en charge parmi les autres enfants présentant tout type de handicaps confondus. Toutefois, parmi eux et malgré une scolarité déficiente, une jeune femme a été formée à l'enseignement de sa langue naturelle, la SSL et professe, en binôme avec sa collègue sur la nouvelle classe pour enfants sourds, évoquée plus haut. Leur maîtrise du créole écrit reste parcellaire (expression et réception). Idem pour l'anglais.

## 5.6 Les problématiques de terrain

Interprète Français/Langue des Signes Française (LSF), si mon expérience m'a conduite à exercer au titre d'interprète dans les tribunaux français, puis à former de futurs interprètes Français/LSF à l'Université Lille3, puis l'Université de Rouen, nous l'avons noté, le système judiciaire seychellois fait référence au système anglo-saxon. La langue de la loi est l'Anglais et les procès sont rendus dans cette langue. D'où la présence systématique en Cours de Justice d'interprètes anglais/créole seychellois. En effet, la majorité des citoyens aux Seychelles ont une maîtrise très parcellaire de l'Anglais.

La langue des signes seychelloise (S.S.L) est en cours de renseignement. Son premier tome du dictionnaire est en cours de réalisation. C'est Mr Alain Gébert, professeur de LSF à l'INJS de Paris, inscrit en Master de Lexicologie à Lille3 qui est chargé de mission à ce sujet. La réalisation et diffusion de ce

premier tome amèneront à terme à la reconnaissance officielle de la SSL. Il est un enjeu essentiel des objectifs à atteindre au titre de la Convention de Partenariat signée entre le gouvernement seychellois, l'INJS de Paris et l'A.P.H.I concernant le Développement de la Langue des Signes Seychelloise. A ce stade du développement de cette langue, c'était ainsi relever la gageure de mettre en place une formation relative au domaine judiciaire sans que le lexique en langue des signes du pays n'ait encore été renseigné.

Pourtant nous nous trouvions face à cette interrogation:

« Devions-nous attendre que la langue des signes seychelloise soit terminée d'être renseignée ? Qui plus est dans le domaine judiciaire ? Avant de pouvoir rendre accessibles les cours de justice et les tribunaux aux citoyens sourds des Seychelles ? Avant qu'ils puissent exercer et défendre leurs droits ? »

Nous avons répondu « non » et avons apporté les solutions suivantes.

## 5.6 Les solutions apportées

Durant les quatre mois précédant ma mission, outre les moyens mis en œuvre pour m'approprier la Constitution et le fonctionnement de l'administration judiciaire des Seychelles, j'ai lu quotidiennement le journal en ligne Seychelles Nation, en relevant tous les articles concernant cette administration et les « cas » rapportés en Cours. Ceci afin d'étudier avec les futurs apprenants des mises en situation concrètes et de les familiariser à leur tour à la justice de leur pays et à son actualité.

Lors des visites, « causeries », et durant la formation je me suis donc employée à utiliser le créole seychellois et la langue des signes locale. Je m'étais familiarisée à ces deux langues lors de deux précédentes missions en janvier 2007 et juillet 2012. Concernant le lexique appliqué au domaine judiciaire, je l'ai appris dans les deux langues employées dans les Cours de Justice des Seychelles, à savoir : l'anglais et le créole.

Nous avons constitué une équipe mixte apprenants interprètes et apprenants médiateurs afin de répondre à la double problématique d'une langue des signes non encore formellement renseignée et au tout début de son enseignement auprès du public entendant. Les premiers ont de maîtriser le créole et l'anglais, mais pas suffisamment la langue des signes. Les seconds, formés et professionnalisés seraient à même de s'adapter aux justiciables sourds en cas de difficultés d'interprétation (compréhension et expression) rencontrées par leurs collègues interprètes sur le terrain.

Enfin, l'apport de nouvelles connaissances et l'assimilation de nouvelles notions par les apprenants médiateurs, tout au cours de leur formation à l'administration judiciaire de leur pays, ont été autant d'occasions de créer des « néologismes » (nouveaux signes) dans leur langue naturelle et, ainsi de l'enrichir.

Par ailleurs, nous avons employé massivement l'outil « schématisation ». En effet, celle-ci répond à plusieurs fonctions :

- Elle permet la « déverbalisation » des textes écrits en anglais ou en créole sous la forme de représentations mentales éminemment visuelles. Il s'agit de transformer et d'organiser l'information originale (texte) dans le sens d'une schématisation et d'une abstraction de ses traits principaux. Pour ce faire, cette dernière recourt à un ensemble suffisant de traits visuels pertinents, nécessaires à sa lecture, à sa mise en espace et par là même à sa mise en discours. Elle préfigure l'interprétation en langue des signes qui, elle aussi s'inscrit de fait dans l'espace et signifie concepts et objets par des traits visuels et saillants.

- Elle respecte la structure grammaticale de la langue des signes. En effet, en transposant un univers en 3D sur un plan, elle renvoie à une grammaire de l'image et obéit de fait à la structure de la langue des signes inscrite dans un espace de signation en 3D.

- Elle est utilisée comme support de cours pour aborder l'administration judiciaire et les « cas » jugés dans les différentes juridictions. Elle met à égalité les apprenants interprètes et les apprenants médiateurs. Elle est employée



systématiquement en cours par la formatrice au tableau, parallèlement à la langue des signes renseignée sur place par les apprenants médiateurs. Elle l'est ensuite par tous les apprenants comme « médiation » principale à l'échange des connaissances : notions juridiques, organisation judiciaire, lexique anglais et créole spécifique au domaine de la justice. Elle participe de fait à l'accès aux idées et aux concepts en les et les renvoyant les unes aux autres avec un système de flèches.

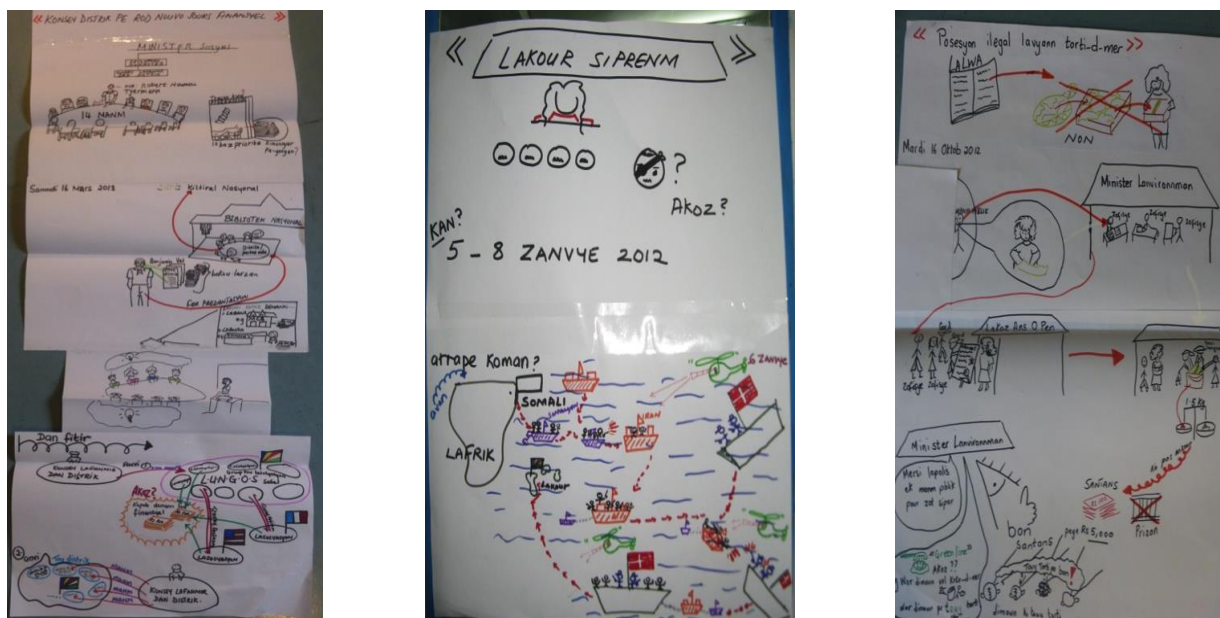
- Elle sert de support lors des contrôles des connaissances et elle pallie là encore au peu de maîtrise de la langue écrite par les apprenants médiateurs.

- Elle garde une trace « écrite » des notions et « cas » abordés en cours. À l'issue de ces derniers, les schématisations réalisées sont systématiquement photographiées et conservées dans des fichiers. Ou bien prises en note sur place par les apprenants. Elles participent de fait à la mémorisation.

- En l'absence d'un lexique en langue des signes non encore renseigné ou bien non encore émergé, elle laisse toute latitude aux locuteurs sourds pour le faire. En effet, dans la démarche de respecter la langue des signes locale, issue de la culture même du pays et de ses représentations, il n'était pas question pour nous que j'emploie et introduise la langue des signes française (LSF). Nous pensions ainsi au programme de Développement de la langue des signes seychelloise qui lie le gouvernement seychellois, l'APHI et l'INJS de Paris. Notre programme s'il concernait l'accessibilité à la justice pour les citoyens sourds n'en a pas moins servi la langue des signes locale et son enrichissement. Il s'est inscrit ainsi dans une visée linguistique du projet de développement de la langue.

- Enfin, elle sert de « prompteur » à l'occasion de conférence publique telle celle organisée le samedi 27 avril avec pour thème le Droit des Personnes Handicapées établi selon la Convention de l'O.N.U.

Figure 1: Exemples de schématisations produites par les apprenants



Source : Mission seychelloise, 2013.

## 5.7 Les objectifs atteints

1- Une découverte et une connaissance approfondie de l'administration judiciaire de leur propre pays par les apprenants interprètes et médiateurs

2- Une première étape vers une formation professionnalisante des interprètes et médiateurs aux Seychelles. En effet, si nous nous reportons à la situation locale des interprètes attachés aux Cours de Justice et aux tribunaux seychellois, il n'existe pas de formation formelle à l'instar de celle que nous avons initiée là-bas. Les renseignements recueillis auprès de deux interprètes attachés à la Cour des Seychelles sont les suivants :

- L'obtention du certificat A Level (baccalauréat en France) est obligatoire pour se porter candidat au poste d'interprète.
- Le recrutement s'effectue par voie de presse.
- Aucune connaissance spécifique relative à l'administration judiciaire du pays n'est exigée.

- Le choix des candidats au poste d'interprète s'établit à partir d'exercices de simulation de situations d'interprétation qui leur sont proposés. Ensuite, les lois et le Droit sont acquis, sur le terrain, au cours de la pratique de leur métier.
- Une fois recruté, le tout « jeune » interprète est « mis au travail » de la façon suivante : il effectue d'abord une période de 3 semaines d'observation, avant d'exercer sous la supervision d'un interprète confirmé. Il pratique d'abord dans les juridictions les plus « basses » tel le Tribunal de la Famille, le Tribunal pour l'Emploi et les Ressources Humaines, la Cour des Magistrats, et ce durant une période de 12 à 15 mois, avant de se voir attribuer, l'interprétation des audiences à la Cour Suprême. La raison d'une telle progression suivant le rang des tribunaux et des Cours de Justice en est l'emploi des langues lors des audiences. Les juges et avocats s'expriment en créole dans les premiers. Le juge en établit un compte-rendu en Anglais qu'il rédige à haute voix lors de l'audience. En revanche, les juges de la Cour Suprême s'expriment uniquement en anglais, et les débats avec les avocats également. En effet, seuls 3 juges de la Cour Suprême sont Seychellois. Les autres sont ressortissants de pays étrangers comme l'Angleterre, les pays africains, l'Inde... Ils ignorent le créole. Tout est traduit en créole par les interprètes. Toutefois, ces derniers sont tenus de signer le compte-rendu de l'audience enregistré et tapé dans un bureau attenant au tribunal. D'où une plus grande responsabilité à reconnaître ce compte-rendu comme l'expression de la vérité des débats.
- Aucun code éthique, ou de conduite, professionnel écrit n'existe sur lesquels puissent s'appuyer les interprètes et leurs usagers. Les règles sont tacites et la première en est la confidentialité. L'emploi d'un vocabulaire correct vient en second. Sinon les interprètes doivent se montrer solidaires entre eux. A ce sujet, notons l'intérêt porté par les deux interprètes invités pour un code de déontologie et de conduite écrit, à l'instar de ceux qui régissent la profession en Europe ou aux Etats-Unis. Ainsi, le modèle introduit lors de notre formation pourrait être étudié et appliqué, à terme, aux interprètes en activité dans les cours et tribunaux aux Seychelles.

3. Ils sont sortis certifiés à l'issue d'un contrôle de connaissances continu au cours des missions 2 et 3.

4. Ils sont soumis à un Code Éthique et de Conduite clairement établi dans sa version écrite, auquel ils peuvent se référer, eux et leurs usagers.

5. Enfin, les interprètes et médiateurs formés dans le cadre du Programme UNDP d'accessibilité à la Justice pour les citoyens sourds des Seychelles ont eu à prouver leur capacité à exercer leur fonction au cours d'une année dite de « probation » (2013-2014) qui confirme leur aptitude à interpréter dans le respect du Code Éthique et Code de Conduite professionnelle auxquels ils sont soumis.

Nous apportons ici le témoignage de Mlles Shireen Guy et Shana David, respectivement interprète et médiatrice, formées dans le cadre du Programme UNDP d'accessibilité à la Justice. Il concerne la mise en œuvre de ce programme à l'issue des 3 sessions de formation.

À l'issue de la formation, et à l'instar de tout travailleur aux îles Seychelles, les interprètes et médiateurs, une fois certifiés, ont observé une période dite de « probation ». D'une durée d'un an, elle leur a permis de démontrer leur capacité à exercer leur fonction lors de prestations professionnelles, tout en appliquant le code éthique et de conduite professionnelle auxquels ils sont soumis.

Les dites prestations ont d'abord concerné des vacations effectuées au poste de police et dans les divers services du Ministère Social : Section Probation, Section Communautaire et Section Légal Protection de l'Enfance, avant d'exercer auprès des tribunaux.

Parallèlement à ces prestations, des « meetings » de sensibilisation aux Droits des Personnes Sourdes et à la mise en place du nouveau service d'interprètes et de médiateurs dans le domaine de la Justice sont organisés et animés (en créole et SSL) par la toute jeune équipe, en direction de la population sourde, des familles, des différents ministères et de l'administration judiciaire en général.

Afin de parfaire ses connaissances juridiques et améliorer le niveau de maîtrise de la Langue des Signes Seychelloise, voire créer des néologismes, l'équipe se réunit une fois par semaine dans les locaux de l'A.P.H.I. Ces rencontres servent également à réguler les activités et leur calendrier.

Enfin, à terme, au bout de l'année de probation écoulée, l'équipe espère pouvoir se constituer en association autonome en 2015, se détachant ainsi de l'A.P.H.I. Pour ce faire, elle devra se voir reconnue d'intérêt public par le Ministère Social et à ce titre,

obtenir la rémunération de leur activité. Un comité sera créé au sein de cette dernière et composé entre autres d'un avocat, d'une personne sourde, et d'un membre de l'A.P.H.I. Ce comité aura à charge de recevoir les plaintes des usagers et d'y répondre en les arbitrant.

## **6. Conclusion**

Si nous mettons de côté notre vision occidentale des interprètes intervenant en Cours de Justice avec un niveau universitaire BAC+5 et une spécialisation au domaine judiciaire, si nous nous reportons au contexte local, et si nous nous référons au temps pris en France (1980-1999) avant d'inscrire la formation d'interprètes Français/Langue des Signes Française dans un cadre universitaire de niveau Master 2, notre formation, avec un total de 180 heures s'avère probante et efficiente. En effet, les apprenants ont bénéficié d'une formation théorique à l'administration judiciaire de leur pays. Ils se sont entraînés à des exercices de simulation de différentes situations d'interprétation auxquelles ils seront confrontés dans la pratique de leur métier, y compris les auditions au poste de police. Ils sont sortis certifiés et voient leur profession encadrée par un Code Ethique et de Conduite clairement établi et écrit auquel, eux et leurs usagers peuvent se référer. Enfin, une période d'un an, dite de « probation », les a confirmés dans l'exercice de leur fonction afin de rendre accessible aux citoyens sourds l'administration judiciaire de leur pays, à l'instar de tout autre citoyen de la République des Seychelles.

## **RÉFÉRENCES**

**Constitution of the Republic of Seychelles** [www.ilo.org/.../---ed.../wcms\\_127610.pdf](http://www.ilo.org/.../---ed.../wcms_127610.pdf)

**Seychelles : constitution de la République des Seychelles**  
[www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=9115](http://www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=9115)

**Seychelles : Legal System** [www.bas.sc/seychelles-legal-system](http://www.bas.sc/seychelles-legal-system)

**Convention des Nations-Unies relatives aux droits des personnes handicapées**  
[www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf)

# **O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais**

## **The teaching work of specialized educational care: the seizure of social representations**

**Arlete Marinho Gonçalves**  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

**RESUMO:** O Estudo tem como objetivo apreender as representações sociais de professores sobre o trabalho docente dos que atuam na educação especial. O estudo se fundamentou na Teoria das Representações Sociais de abordagem Estrutural. Os dados foram produzidos com 32 docentes. Utilizou-se o questionário e a técnica de associação livre. Para o tratamento dos dados foi utilizado o software EVOC 2002. O Núcleo Central evidenciou as “relações de afeto” e “comprometimento docente”, ancorados nas evocações “paciência, compreensão e responsabilidade”. Conclui-se que os docentes que trabalham no atendimento do público alvo da educação especial tem como princípio a relação de compromisso e responsabilidade voltada para o respeito ao diferente e ao seu tempo de aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Teoria das Representações Sociais. Trabalho Docente.

**ABSTRACT:** The study aims to seize the social representations of teachers on the teaching work of those who work in special education. The study was based on the theory of social representations of structural approach. The data were produced with 32 teachers. The questionnaire was used and the technique of free association. For the treatment of the data was used EVOC 2002 software. The core showed the "relations of affection" and "teaching commitment", anchored in the evocations "patience, understanding and responsibility." It is concluded that teachers working in the target audience of special education has as its principle the commitment and responsibility toward respect for the different and your time to learn.

**KEYWORDS:** Specialized Educational Service. Theory of Social Representations. Teaching Work.

### **1. Introdução**

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação têm início no século XIX e XX, por meio da criação de instituições especializadas para esse público, são elas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854); o Instituto dos Surdos Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro; o Instituto Pestalozzi (1926); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954); e, atendimento aos Superdotados na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (1945).

No ano de 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial, denominado CENESP, órgão responsável pela coordenação da educação

especial no Brasil, no entanto apresentava ainda uma filosofia integracionista, “configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p.2). Assim sendo, podemos afirmar que nesse período, não havia de fato uma política pública educacional que estivesse aberta à garantia de direitos iguais no que diz respeito à educação de todos de forma gratuita e no ensino regular de ensino.

A partir do final do século XX, avançam as políticas educacionais no Brasil, relacionadas à educação especial na perspectiva da inclusão. Um dos documentos mais importantes está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 nos artigos 58, 59 e 60, a qual determina que a matrícula dos Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação deverá ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, com metodologias diferenciadas, professores qualificados, atendimento educacional especializado e adaptação curricular.

Nesse sentido, o professor da sala de aula se torna um dos sujeitos da escola que passa a ter entre suas responsabilidades se qualificar e receber esse aluno, no intuito de atender as suas especificidades, sejam elas deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação. Junto ao professor da sala de aula, outro profissional ganha destaque nesse trabalho, o professor do Atendimento Educacional Especializado que tem como objetivo complementar ou suplementar a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Nesse sentido o atendimento educacional especializado é compreendido como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). O público alvo da educação especial, segundo a Resolução nº 4 de 2009, são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Com a crescente demanda acerca do trabalho docente efetivado pelo professor que faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como foco a inclusão educacional e garantia da acessibilidade nas escolas, o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial (GEPEE) da Faculdade de Educação do campus de Breves – PA, da Universidade Federal do Pará, buscou analisar as representações sociais de professores do AEE do município de Breves-PA acerca do trabalho docente com os alunos público alvo da Educação Especial. Como específicos este estudo buscou identificar o perfil dos sujeitos e apreender o núcleo central e periférico das Representações Sociais dos professores do AEE sobre o trabalho docente.

## 2. Metodologia

A metodologia adotada para esta pesquisa foi o quanti-qualitativo. Os dados foram produzidos com 32(trinta e dois) professores do município de Breves - PA que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo livre de consentimento de pesquisa. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário sócio-demográfico com quatro questões fechadas e a técnica de associação livre de palavras, com a utilização da frase indutora: "trabalho docente com alunos público alvo da educação especial".

A técnica de associação livre de palavras é um tipo de investigação aberta que se “estrutura a partir da evocação de respostas dadas com base em um estímulo indutor, o que permite colocar, em evidência, universos semânticos relacionados a determinado objeto” (MACHADO; ANICETO, 2010).

O teste de Associação Livre de Palavras – ALP foi desenvolvido por Jung (RAPAPORT, 1965 *apud* NÓBREGA E COUTINHO, 2003), inicialmente usual na prática clínica. Atualmente também é utilizado nas pesquisas de cunho psicossocial, nas apreensões das Representações Sociais. Nessa direção “é uma técnica projetiva elaborada para trazer à consciência, elementos inconscientes por meio das manifestações de condutas e reações, do sujeito sobre determinado objeto” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 59). Então, a Associação Livre de Palavras é uma técnica para:



Coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação [...] consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança (ABRIC, 1994, p. 66)

Nessa via, utilizamos a expressão indutora desta pesquisa: Trabalho docente com alunos público alvo da Educação Especial, o qual deveria ser respondido com palavras soltas, sem formar frases num período determinado de 1 ( um minuto). Esse tempo foi necessário para dar maior validação aos resultados da pesquisa. Ao término, solicitou-se a cada docente que enumerasse as evocações por ordem de importância.

Para o tratamento dos dados, criou-se um banco de dados com as variáveis fixas e as de opinião dos sujeitos participantes da pesquisa, que foram processados e analisados através do programa computacional EVOC 2002 de forma descritiva e interpretativa. O programa, facilitou na apreensão do Núcleo central e periférico das representações sociais dos profissionais que trabalham no AEE acerca de seu trabalho com alunos público alvo da educação especial.

- *Representação social e abordagem estrutural*

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve seu início com as pesquisas de Moscovici em 1961. A TRS é considerada como um conjunto de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano (MOSCOVICI, 2003).

Assim sendo, as representações sociais constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e nas políticas educacionais que se implementam no cotidiano escolar. Vale destacar, que a TRS cresce a cada ano nas diferentes áreas do conhecimento.

A partir da grande teoria moscoviciano, surgem outras ramificações dessa teoria, são elas: a abordagem societal (DOISE, 1995), a abordagem estrutural (ABRIC, 2000) e a abordagem dimensional ou processual (JODELET, 2001). Todas elas são matrizes que podem se articular, uma vez que são frutos da grande teoria de Moscovici (SÁ, 1998).

A partir dos objetivos propostos neste artigo, fizemos a opção pela abordagem complementar das Representações Sociais, denominada estrutural. Jean-Claude Abrid

elaborou essa abordagem complementar a partir da ideia de que toda representação social tem um Núcleo Central.

A abordagem estrutural, foi proposta pela primeira vez dentro do quadro de pesquisa experimental, em 1976, por meio da tese de doutoramento de Abric, denominada *Jeux, conflits et représentations sociales*, na Universidade de Província. O autor formulou a partir dos seguintes termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994, p.119 *apud* SÁ, 2002, p.62).

Os objetivos básicos dessa teoria indicam que as RS possuem uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que se estruturam em torno de um Núcleo Central (NC), constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado.

Sendo assim, o Núcleo Central aponta para funções, sendo uma geradora e outra organizadora. Segundo Sá (2002, p.73), “a ideia essencial da teoria é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna”. Ele pode ser determinado pela natureza do objeto representado ou pela relação que o sujeito ou o grupo mantêm com tal objeto (GONÇALVES, 2012).

O NC define a homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva, bem como, pelo sistema de normas. Uma vez normativo, é resistente à mudança, e sua função primordial é garantir a continuidade da representação, cuja “ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente” (ABRIC, 2000, p.73).

Para dar sustentação ao NC necessita de elementos complementares que provocam essa resistência. Esses elementos são denominados por Abric e Flament como “núcleo periféricos” ou “periferia das representações sociais”. Sendo assim, ligado à ideia de centralidade, surge o conceito de sistema periférico, onde ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa.

O sistema periférico quebra o consenso e remete a “representação à mobilidade, à flexibilidade e à expressão individualizada” (SÁ, 2002, p.73). Diante disso, Abric (2000) diferencia os dois sistemas, ao afirmar que o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional. Significa dizer que é a partir da periferia que uma representação pode se ancorar na realidade do presente.

Segundo Sá (2002), o sistema periférico como complementaridade do Núcleo Central possui as seguintes funções: a *concretização* do Sistema Central, mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; a regulação e adaptação do NC, que tem como ação mapear os constrangimentos e as características de situações à qual o grupo se encontra confrontado, além de defender e proteger a significação central da representação; e a flexibilidade e elasticidade, o que liga a representação das variáveis individuais interligadas à história, experiências e o vivido de cada sujeito, permitindo, assim, a elaboração de “representações sociais individualizadas” organizadas em torno de um NC comum.

### **3. Resultados e discussão**

Obtivemos um perfil dos sujeitos com a faixa etária de mais de 30 anos de idade (79%) dos professores, prevalecendo com 83% o gênero feminino. Do total, 44 % desses participantes possuem a formação no magistério com um tempo equivalente de 1 a 8 anos no exercício da profissão. Dos professores que aceitaram participar da pesquisa, integram o atendimento Educacional Especializado 96%, os demais trabalham com alunos público alvo da educação especial apenas no ensino regular.

Esse perfil apresentado significa obter um conjunto de docentes relativamente adultos em sua maioria ainda prevalecendo o gênero feminino, ainda na formação inicial, dado extremamente preocupante para tratar melhor da questão do trabalho conduzido por esses sujeitos.

A associação livre de palavras nos proporcionou listar 127 palavras, destas, 66 eram diferentes. Foi possível observamos que as palavras “compromisso” e “paciência” emergiram com o maior número de evocações (7 cada), enquanto 39 palavras foram evocadas pelos participantes da pesquisa apenas uma vez.

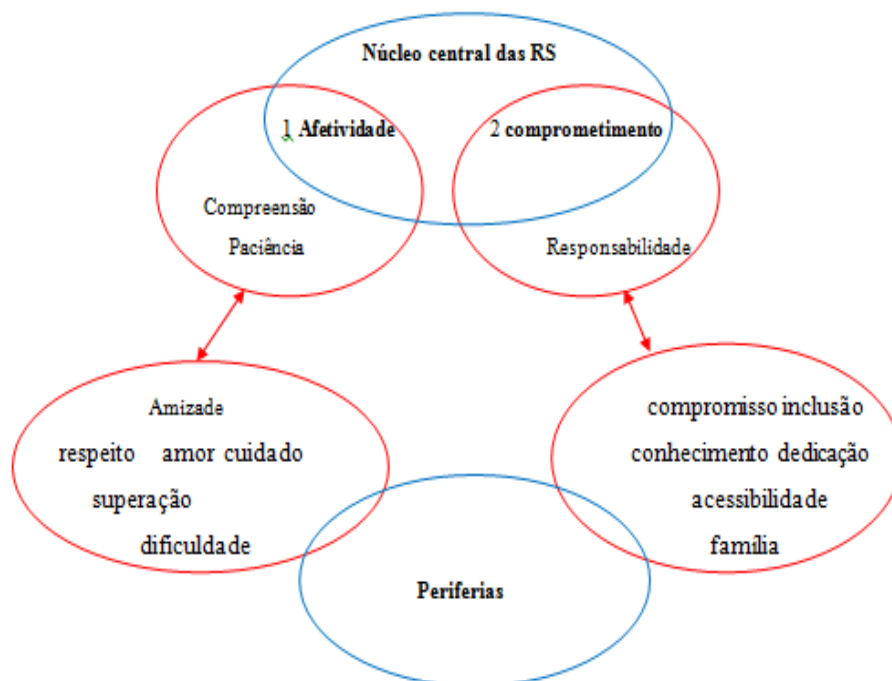
A partir do uso do Software EVOC 2002 foi possível observarmos a distribuição das palavras por ocorrência em quatro casas ou quadrantes. Por meio desses quadrantes

nos permitiram visualizar o Núcleo Central (NC) e a periferia das Representações Sociais. Para interpretar os quadrantes das RS, nos ancoramos em Oliveira, Marques e Tosoli (2005) que ressaltam a organização da leitura do NC e periférico das RS.

Assim, procedemos da seguinte leitura: no quadrante superior esquerdo, estão localizadas as palavras que constituem o NC das representações sociais; no quadrante superior direito, a primeira periferia; no quadrante inferior esquerdo, a segunda periferia e, por último, no quadrante inferior direito, a periferia distante das RS.

No NC, estão localizados os elementos centrais: “compreensão, paciência e responsabilidade”. Já os elementos periféricos da representação social acerca do trabalho docente no AEE foram distribuídos nas três periferias: 1ª periferia, com as palavras “amizade, compromisso, respeito e superação”; na 2ª periferia, as palavras “família e inclusão”; e, na periferia distante estão localizadas as palavras: “acessibilidade, amor, conhecimento, cuidado, dedicação e dificuldade”.

**Esquema 1:** Núcleo Central e periférico das RS acerca do trabalho dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado



Autor: Ivete Marinho

A partir dessa estrutura organizacional das RS, constatamos que compõem o núcleo central das representações as categorias validadas no conjunto das evocações: *afetividade* e *comprometimento*, ancorados nas palavras *paciência*, *compreensão* e *responsabilidade*. Essa organização se sustenta pelas periferias das RS que geram valor e credibilidade ao Núcleo Central.

### 3.1 Afetividade

A categoria **afetividade**, primeira categoria, é constituída das palavras centrais “*paciência e compreensão*”, sustentadas pelas evocações “*amizade, respeito, amor, cuidado, superação, família e dificuldade*”.

Nesse sentido, o trabalho no atendimento de alunos público alvo da educação especial nas escolas do município de Breves apontam que estes têm em vista que trabalhar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/Altas habilidades requer primeiramente *compreensão* das diferenças de cada aluno atendido por esse serviço na escola.

Essa característica é uma das fundamentais para que o profissional do AEE possa buscar caminhos para que cada aluno *supere* as suas *dificuldades* enfrentadas no dia-a-dia do processo de escolarização. Por outro lado, requer a característica de ter muita *paciência* no ato de educar, pois trabalhar com as diferenças, antes de tudo requer o *cuidado, doação, amizade, atenção* e tempo destinado a pesquisa, ao estudo de novas tecnologias e construção de materiais alternativos complementares ou suplementares a esse público.

Nesse sentido, faz-se necessário, acima de tudo, trabalhar com *amor*. A realização do trabalho docente na perspectiva da inclusão não é tarefa fácil na visão dos professores do AEE. As diversas dificuldades apresentadas nesse processo em alguns momentos se tornam barreiras no ensino aprendizagem dos alunos, pois dependem das condições de trabalho, apoio da família e da sua própria formação para consolidar o trabalho complementar no contraturno.

Os professores possuem no seu dia a dia de trabalho, uma carga muito extensa de atividades realizada no AEE que se desenham no atendimento e na confecção de materiais acessíveis para cada aluno atendido e suas necessidades. Esse serviço se

desdobra, porque como a maioria das construções são produtos de acessibilidade de alta ou baixa tecnologia a maioria dos professores leva esse serviço para casa.

Pensar na inclusão é ter essa característica profissional do afetivo-emocional, o que significa se preocupar com o outro e garantir o mínimo de acessibilidade possível para que os alunos público alvo da educação especial possam ser atendidos de forma complementar ou suplementar como estabelece a Lei 7.611/2011. Segundo Vygotsky (1994) é na relação interpsicológica e intrapsicológica que acontece o desenvolvimento da criança. Para ele:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual, primeiro entre pessoas e depois no interior da criança [...] todas as funções superiores originaram-se das relações reais entre indivíduos humanos. (p.75)

O autor dá destaque a importância da interrelação mediada como ponto fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. Dito isto, revela o quão é importante termos professores com ações na docência que possam ter características dessa natureza. Como podemos perceber, é necessário no trabalho docente com alunos público alvo da educação especial o reconhecimento de que é um trabalho que requer “cuidado” e “paciência”, mas também é um espaço que precisa ter gotas de “amor” e “doação”, que tem como fim a garantia da aprendizagem de cada sujeito atendido no AEE, respeitado a sua diferença.

### 3.2 *Comprometimento*

Para o comprometimento, segunda categoria levantada a partir das evocações “compromisso, conhecimento, dedicação, inclusão e acessibilidade” aparece a palavra “responsabilidade” ancorada a esse conjunto de evocações, que dá a sua significação, organização e sustentação ao Núcleo Central das RS acerca do trabalho docente.

A formação de professores é um processo que passa pelo “compromisso” da busca incansável do conhecimento. A qualidade de ensino não se faz apenas com conteúdos materiais e salas bem equipadas, mas antes, faz necessário que o educador em formação, tenha disponibilidade, *dedicação*, determinação, flexibilidade e vontade de ir ao encontro de novos *conhecimentos* e práticas pedagógicas que venha por

valorizar não apenas seu profissionalismo institucional, mas que também o valorize enquanto pessoa dotada de criatividade e capacidade de se relacionar com outros indivíduos, sejam eles seus pares ou seus educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação.

Vale destacar que no cenário da *inclusão*, o trabalho docente não é fácil nem para o professor, por que antes de tudo, requer formação do professor para esse atendimento diferenciado e também, como afirmamos acima, gostar do que faz, com *compromisso* em educar e ensinar pessoas diferentes no tempo e no como aprender.

O comprometimento da *família* no ambiente escolar é de extrema relevância e faz total diferença no progresso do aluno na escola. A família é o ingrediente que a escola necessita para que as crianças possam vencer os desafios da aprendizagem de acordo com as suas necessidades específicas. Assim, a *participação* conjunta de professores e pais não apenas melhora a prática do trabalho docente como também ajuda na integração e *inclusão* dos alunos envolvidos nesse cenário.

Assim, trabalhar com a educação especial necessita de constante atualização ou formação para dar conta das dificuldades encontradas ao longo do processo solicitado aos professores para o atendimento das necessidades de cada aluno. Nesse sentido, *respeitar as diferenças* é dar a garantia de *acessibilidade* de cada aluno conseguir sem muitos atropelos, alcançar o domínio das linguagens, das artes e das ciências de forma geral.

Segundo Correia (2012), após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, as escolas e professores têm se deparado com duas frentes de desafios no atendimento do público alvo da educação especial. O primeiro está voltado para a garantia de acessibilidade para pessoas com deficiência física e o segundo para alunos que necessitam de acessibilidade de comunicação, no caso da Língua de sinais para surdos. Essas dificuldades perpassam pela falta de materiais, de adaptação de mobiliário e físico, assim como na formação dos professores em uma nova língua.

O domínio da Língua de Sinais é fundamental para garantir a acessibilidade de comunicação e informação para surdos. Sem essa fluência e domínio, as barreiras permanecem mesmo com a sala de recursos multifuncionais completa de materiais do tipo I e II, pois o principal não será correspondido – a comunicação em Libras.

Sendo assim, é indiscutível o princípio de inclusão e da diferença como um direito humano e universal, contudo, devemos refletir como está se dando esse trabalho docente nesses espaços educativos e de que forma essa ação está garantindo de fato e de direito o atendimento necessário e adequado a cada aluno que dela faz uso, num curto espaço de tempo que eles passam no AEE.

O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado é mais uma política que dá mais ênfase a esse serviço implementado nas escolas regulares, cujo maior intuito é a garantia da política de inclusão ao público alvo da educação especial. Nesse decreto, formaliza os seguintes objetivos do AEE, no art. 3º:

- I -prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O Estatuto da pessoa com deficiência, Lei 13.146 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de inclusão reforça a necessidade da institucionalização do AEE no Projeto pedagógico da escola, assim como as adaptações acessíveis ao público alvo da educação especial. A novidade na nova lei, é a garantia do planejamento de estudo de caso para a elaboração de plano de atendimento do AEE e da usabilidade de outros recursos (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à formação desses profissionais que atuam no AEE, a presente Lei, estabelece que os programas de formação inicial e continuada possam garantir práticas inclusivas para o atendimento de alunos público alvo da educação especial. Além disso, destaca que há a necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”(BRASIL, 2015).

Os achados levantados nas falas de cada docente e de maior frequência das palavras repetidas nos quadrantes revelam que trabalhar no AEE com o público alvo da



educação especial é cobrado de cada professor maior responsabilidade, compromisso e respeito ao outro.

No que diz respeito ao trabalho executado pelos profissionais do AEE, a resolução nº 4 e a lei 7.611 de 2011<sup>51</sup> estabelecem que é de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou CAEE em conjunto com demais professores do ensino regular: Criar cronograma de atendimento dos alunos; Planejar e executar planejamento no intuito de identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo; e Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

Além dessas atividades, necessita acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum; Orientar professores e pais sobre os recursos de acessibilidade utilizados pelo aluno; Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos (BRASIL, 2008).

#### **4. Considerações Finais**

As Representações dos professores do Atendimento educacional Especializado acerca do trabalho docente com alunos público alvo da educação especial revelou que a maioria dos profissionais que atuam com esses educandos necessitam de duas formas para dar conta do processo ensino aprendizagem: a afetividade e o comprometimento.

Essas duas características foram acentuadas com o desvelamento do Núcleo Central das RS quando traz como principais palavras à *responsabilidade, a paciência e a compreensão*. Todas elas sustentadas pelas evocações advindas das periferias. Nesse sentido, trabalhar com o público da educação especial não pode ser considerada como tarefa fácil, uma vez que requer habilidades e qualidades que estão para além da formação pedagógica da sala regular, uma vez que necessita trabalhar em prol de dar conta das diferenças individuais de cada aluno atendido nesse espaço.

O compromisso e o respeito, acompanhado da palavra superação dão sustentação a palavra “responsabilidade”, presente no Núcleo Central, sendo estas, as

---

<sup>51</sup> Esta lei revogou o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, considerado como um dos primeiros documentos que trouxeram a organização do AEE na sala regular de ensino.

evocações mais destacadas nas falas dos docentes sujeitos da pesquisa. Não queremos aqui frisar que na sala regular não precisa desses adjetivos, contudo na sala do AEE, está o maior comprometimento e cobrança da acessibilidade e continuidade dos estudos desses alunos, pois é nesse espaço que deverá ser garantido a comunicação alternativa e ampliada a essa clientela.

Nesse sentido, é reforçado pela palavra *paciência e cuidado*, uma vez que é um público diferenciado, cujo tempo de aprendizagem não pode ser igualado aos que estão no ensino regular. No entanto, esse é um espaço que traça como trabalho docente mais dedicação e doação no processo de ensino, pois nem sempre os resultados vem a curto prazo. Assim sendo, há urgência desses profissionais estarem sempre em formação continuada e ter a característica de *amar e respeitar* o outro.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das RS. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. AB Editora. 2000.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Senado Federal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. A comunicação Alternativa e ampliada no contexto escolar: Uma via de acesso à inclusão de alunos com paralisia Cerebral. In.: ORRU, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: Singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In.: COUTINHO, Maria da Penha de Lima [et al] **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. João pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 2003.

DOISE, W. Representations et relations entre groupes. In.: MOSCOVICI, S. **Introctucion à la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, 1995.

GONÇALVES, Arlete Marinho. A estrutura e o conteúdo das representações sociais elaboradas por docentes da escola pública acerca do projeto político pedagógico. **Revista Cocar**, V. 6, nº 12, 2012. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/231>. Acesso 12 de jul. 2015.

JODELET, D. Representação sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

MACHADO, Laeda Bezerra; ANICETO, Núcleo Central e Periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagens entre professores. **Revista Ensaio**: aval. Políticas públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Acesso em: 04 de jul. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, C. D.; MARQUES S. C.; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das representações Sociais**. Petrópolis: vozes, 2002

VERGÈS, P. **Manuel Ensemble de programmes permettant L' Analyse des evocations**: EVOC 2000. Versão 5 Abril, 2002. O programa Windows (Delfos 2 e 3) foi realizado por Stéphane SCANO e por Christian JUNIQUE (MMSH). Os programas Turbo-Pascal foram realizados por Pierre VERGÈS (LÂMINAS).

VYGOSTSKY, L.S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos

## Linguistic expression and written form production of deafblind

Fatima Ali Abdalah Abdel CADER-NASCIMENTO  
Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)

Enilde FAULSTICH  
Universidade de Brasília (UnB)

**RESUMO:** O objetivo principal deste trabalho é relacionar a expressão linguística ao registro escrito de pessoas surdocegas. Discutimos as possibilidades de expressão linguística segundo a condição sensorial de surdocegos na relação com a produção textual. O *corpus* de análise é uma seleção de cinco trechos de textos produzidos por surdocegos. A metodologia seguiu os procedimentos: i) descrição, de modo breve, das possibilidades de expressão linguística dos surdocegos, segundo o perfil sensorial e linguístico; e ii) descrição da forma de expressão linguística, com trechos comentados de textos produzidos por surdocegos. Os resultados evidenciaram a importância do contato de surdocegos com textos escritos no código braille ou no sistema ampliado, o que viabiliza a aprendizagem acidental de estruturas textuais e a ampliação do vocabulário. Percebemos que a falta do contato direto com o texto altera o padrão de acesso à língua portuguesa na modalidade escrita. Os dados mostraram a interferência da expressão linguística no registro escrito, sendo que o texto de surdocegos, usuários de língua de sinais, aproxima-se da produção escrita de surdos. Concluímos que, independentemente da condição sensorial e linguística dos surdocegos, todos demandam atendimento complementar em português como segunda língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português do Brasil. Surdocegueira. Língua de sinais háptica.

**ABSTRACT:** The main aim of this paper is to make a connection between linguistic expression to the written form production of deafblind people. We discuss linguistic expression possibilities according to deafblind sensorial conditions in relation of text production. The corpus of the analysis was a selection of five excerpts produced by deafblind individuals. The methodology followed these procedures: i) summarized description of possible linguistic expressions of deafblind individuals, according to the sensory and linguistic profile; and ii) description of linguistic expression with comments on the excerpts produced by deafblind people. Results showed the importance of deafblind individuals being in contact with written texts in braille or to the amplified system, which makes way to acquired learning of textual structure and amplified vocabulary. We noticed that the lack of direct contact with the text changes the pattern of access to written Portuguese. Data showed the interference of linguistic expressions in written form, for the text deafblind sign language users produce is similar to the written production of deaf individuals. Finally, we came to the conclusion that despite sensorial and linguistic condition of deafblind people, all of them require additional monitoring of Portuguese as L2.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese. Deafblind. Haptic sign language

Recebido em 15 de julho de 2016.

Aceito em 11 de agosto de 2016.

## Introdução

A natureza e a extensão do termo surdocegueira podem desencadear interpretações equivocadas, uma vez que o termo em si gera uma compreensão da ausência total da recepção de informações pela via auditiva e visual. A combinação dos distintos graus de surdez com as variações clínicas e funcionais próprias da deficiência visual pode, todavia, ocorrer na mesma pessoa. O sentido do termo surdocegueira, de fato, envolve a descrição e a combinação das distintas variações nos graus de surdez, assim como comprometimento visual, e ambos conduzem a comportamentos e desempenhos linguísticos diferenciados. Cader-Nascimento e Costa (2010, p.18) demonstram que as implicações da condição sensorial e linguística na surdocegueira podem “[...] acarretar sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, provocar a estimulação e atendimentos educacionais específicos”. Seguindo este raciocínio, a surdocegueira interfere nos processos de aquisição acidental, por meio da imitação e da observação, da linguagem, do desempenho e dos comportamentos sociais.

Aliada a estas implicações, está a mais significativa, do ponto de vista do desenvolvimento humano, que é a alteração no processo de aprendizagem dos signos criados pela sociedade, entre eles: a linguagem, a escrita, o sistema de números e a estrutura conceitual que permeiam as interações sociais. Ao considerar que a linguagem é o substrato do pensamento, a surdocegueira altera a recepção de informação pelos sentidos distais, que são a audição e a visão, o que, por consequência, altera o processamento, o armazenamento e a recuperação das informações.

Assim, as diferentes condições sensoriais, linguísticas, de vida cotidiana e de cultura, presentes não só na surdocegueira, mas em qualquer situação de vulnerabilidade sensorial, social e linguística, interferem nos processos de aquisição ou de aprendizagem da linguagem, bem como no pensamento, uma vez que o desenvolvimento cognitivo depende do domínio dos signos criados pela sociedade entre os quais se inclui a estrutura conceitual, motivadora da linguagem e do sistema de números, entre outros.

Ao discutir o processo de desenvolvimento da pessoa com surdez congênita, Sacks defende que o estímulo presente nas interações sociais precisa estar direcionada para a percepção visual, uma vez que a percepção auditiva possui uma barreira

fisiológica que impede o acesso aos dados do contexto. O autor pondera que a surdez congênita gera riscos no processo de desenvolvimento, quando afirma que

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem espontaneamente; dependem da exposição à linguagem, comunicação e uso adequado dessa linguagem. Se as crianças surdas não são expostas bem cedo à boa comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância do hemisfério direito e uma falta de transferência hemisférica. (SACKS, 1990, p. 128)

O autor levanta uma discussão sobre a importância da exposição da pessoa surda ou surdocega ao sistema de comunicação eficiente, em que a língua esteja em funcionamento, fato que viabiliza a manipulação interna e a construção do processo de autorregulação e de simbolização do mundo. Este processo deve acontecer o mais cedo possível, caso contrário pode gerar incompetência linguística e estender-se do linguístico ao cognitivo/intelectual.

Assim sendo, a questão do contexto linguístico em condições sensoriais específicas, como a surdocegueira, é um desafio que se coloca para o atendimento educacional especializado—AEE, conforme o Decreto Federal 7.611, de 17 de novembro de 2011. O primeiro desafio consiste em estabelecer uma interação com o surdocego e propiciar condições para que ele tenha consciência do papel da comunicação no ambiente. Nesse contexto, as formas de expressão linguística, com base no signo linguístico na área da surdocegueira, podem ser classificadas em três modalidades: 1- tátil/sistema háptico, pele e cinestesia - Libras Háptica, datilologia tátil, Tadoma, braille para leitura e escrita, braille tátil, escrita caixa alta em espaços definidos pelo surdocego; 2- visuo-motora, que é a Libras realizada no campo visual do surdocego; 3 - oral-auditiva, o que corresponde à fala e à utilização de Aparelho de Amplificação Sonora Individual-AASI.

A metodologia que usamos neste artigo segue dois procedimentos enumerados: i) descrição, de modo breve, das possibilidades de expressão linguística dos surdocegos, segundo o perfil sensorial e linguístico, proposto por Cader-Nascimento (2016), qual seja, surdocego total com expressão linguística háptica - SCtH; surdocego parcial usuário de língua de sinais – SCpLS; surdocego parcial usuário de fala e língua de sinais – SCpFLS; surdocego parcial usuário da fala e ampliação – SCpFA; ii) descrição da forma de expressão linguística, com trechos comentados de textos produzidos por

SCtH, SCpLS, SCpFLS, SCpFA, uma vez que, para esses estudantes, o primeiro passo, no processo de desenvolvimento humano, é aprender uma língua<sup>52</sup>, segundo suas condições de acesso, quais sejam, visão, sistema háptico, audição, tendo em vista que a língua natural<sup>53</sup> não coincide com a língua materna<sup>54</sup>. Assim, o passo inicial considera que os estudantes aprendem primeiramente um sistema abstrato de comunicação e, na sequência, são direcionados à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. A primeira língua pode ser a língua de sinais, a fala, a língua de sinais háptica, enquanto a segunda língua será o português na modalidade escrita. Demonstraremos a forma de expressão linguística, por meio de modelos da produção escrita, com sucinta análise da enunciação.

## 1. Forma de expressão linguística na modalidade do sistema háptico

Surdocegos pré-linguísticos, sejam eles surdocegos totais usuários da língua de sinais háptica (doravante SCtH), sejam surdocegos parciais, usuários da língua de sinais em campo reduzido<sup>55</sup> (SCpLS), fazem uso do sistema háptico na interação com o ambiente físico e humano. O *input* da modalidade tátil (sistema háptico) consiste na mudança do sistema de transmissão do ouvido e da visão para a pele e pela cinestesia. O sistema háptico, segundo Schiffman (2005, p.313):

[...] é responsável pela percepção das propriedades geométricas – formas, dimensões e proporções dos objetos manipulados [...] é capaz de apreender as propriedades geométricas dos objetos, como também de fornecer informações sobre seu peso e consistência. [...] o reconhecimento preciso de um objeto pode ser resultante apenas de um breve encontro tátil. [...] os *inputs* cinestésicos e cutâneo se combinam para atuar como um único sistema perceptual funcional.

As interações precisam estar voltadas para as mãos, pois são estas que irão realizar a leitura das expressões faciais dos parceiros de comunicação. São as mãos que participam do processo de exploração das “coisas”, que realizam a leitura tátil, que

---

<sup>52</sup> Língua. Sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, obrigatório para todos os membros de uma comunidade linguística. (FAULSTICH, 2016, p.6)

<sup>53</sup> Língua natural, consiste no processo de aprendizagem natural de um “sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica”. (FAULSTICH, 2016, p.6)

<sup>54</sup> “[...] língua materna como um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes, válidos para um determinado momento da vida do falante, os quais englobam a) a primeira língua aprendida pelo falante, b/ em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual compartilha usos e funções específicas, c/ apresentando-se porém geralmente como língua dominante, d/ fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, e/ provida de um valor afetivo próprio.” (ALTENHOFEN, 2002, p.15)

<sup>55</sup> A funcionalidade visual em surdocegos que determinará o processo de comunicação háptica ou não.

imitam as configurações relativas à datilologia e aos sinais; são as mãos que entram em contato com os movimentos realizados na produção da fala. Nesse contexto, toda criança, desde a educação infantil, e, se possível antes, na educação precoce, precisa entrar em contato com os signos linguísticos, ou alfabéticos, ou sinalizados. Os símbolos e os signos precisam estar integrados a um sistema de comunicação com estrutura sintática, morfológica, semântica e pragmática própria.

Os sistemas linguísticos para os SCtH e SCpLS, que podem ser estimulados, consistem na adaptação da recepção dos signos veiculados pela fala, pela datilologia, pela língua de sinais e pela escrita na modalidade tátil, que é o sistema háptico. Entre todos, o sistema háptico é a via mais promissora para a aprendizagem da comunicação receptiva e expressiva na área da surdocegueira pré-linguística; os sistemas vinculados à modalidade háptica são o Tadoma, a datilologia, a língua de sinais, o código braille, o código braille na interação com o outro, a escrita alfabética na palma da mão ou em uma superfície plana.

As formas de expressão na modalidade visuo-motora para os SCpFLS e SCpLS são a língua de sinais e a escrita ampliada. Faremos breve descrição tanto do sistema háptico quanto da forma de expressão linguística na modalidade oral-auditiva, relativa à amplificação da fala. Ressaltamos, contudo, que, neste estudo, estamos privilegiando as formas de comunicação pela linguagem com base no signo linguístico, por isso não falaremos das formas de comunicação alternativa, pautada no uso de figuras, objetos, gestos naturais/domésticos, entre outros.

## **2. Aprendizagem da fala na modalidade háptica: Tadoma**

O Tadoma é um recurso destinado aos SCtH, SCpLS, SCpFLS, SCpFA e deve ser introduzido com o objetivo básico de promover situações em que o surdocego possa acompanhar o diálogo entre dois parceiros de comunicação. Assim, a fala pode ser estimulada mediante a técnica conhecida como Tadoma ou “método de vibração”. A aquisição ocorre mediante o canal perceptual háptico, porque envolve a pele e a cinestesia das vibrações durante o ato da fala. O processo de recepção das informações se dá pelo posicionamento da mão do surdocego na região do rosto (boca, lábios, queixo, pescoço e face) do parceiro de comunicação. A configuração da mão varia de pessoa para pessoa; alguns surdocegos utilizam as duas mãos na face do interlocutor,



outros utilizam uma mão com configuração em B e outros em L. O processo de aprendizagem é lento e depende da exposição intensiva à experiência de interação que viabilize e reforce este comportamento. A técnica foi utilizada por Helen Keller (1939, p. 77) e segundo ela:

O tacto era o único recurso para ler os lábios de minha mestra. Pelo tato, apenas, tinha de aperceber-me do movimento dos lábios, da vibração da garganta e da expressão do rosto dela. Não raro esse recurso era impotente. Eu me via na contingência de ficar horas inteiras, repetindo a mesma palavra, até que ela fosse inteligível. Era preciso exercitar-me assiduamente e sem desânimo.

Consideramos, hoje, a técnica válida para bebês cegos e surdocegos, principalmente, para o estabelecimento dos padrões de comunicação precoce, pré-verbal. O Tadoma é uma técnica que viabiliza o desenvolvimento da percepção do som em cegos e percepção da vibração em surdocegos; produção da fala em cegos e surdocegos que percebem os movimentos de articulação da fala. Além disso, é possível leva-los à leitura das expressões faciais, à compreensão da articulação da boca e à emissão de fonemas. O desenvolvimento da consciência resulta de um processo de troca de turnos entre duas pessoas que utilizam a mesma modalidade de expressão linguística, no caso, a fala.

Não consideramos viável insistir neste sistema de comunicação para os SCtH, nem para os SCpLS, na adolescência ou na maturidade, uma vez que exige muita concentração e treino artificial de emissão e produção dos sons. Porém, é possível encontrar os SCtH pós-linguísticos que aprenderam o Tadoma aos sete anos de idade por iniciativa própria e o utilizam como um dos recursos de comunicação receptiva. Acreditamos, em função da nossa experiência, que o processo de aquisição de uma língua precisa levar em consideração o acesso à língua natural, sem barreiras fisiológicas para sua manifestação expressiva e receptiva.

Como a técnica do Tadoma tem por objetivo o ensino da fala, caso uma criança com surdocegueira venha a utilizar este recurso de comunicação, o acesso à língua portuguesa como segunda língua será por meio de textos ampliados com tamanho de fonte variando entre 14 a 18 ou superampliação com fonte acima de 24, ou ainda, pelo código braille para leitura e escrita. Para ilustração neste trabalho, não conseguimos nenhuma produção escrita de pessoas com surdocegueira que utilizam o Tadoma. No ensino em Brasília, o Tadoma é utilizado inicialmente como sistema de comunicação

para desenvolver a consciência da troca de turnos na comunicação, consciência da expressão facial e produção da fala.

### **3. Datilologia na modalidade háptica**

De acordo com Castro Júnior, a datilologia consiste em um “processo linguístico em que o alfabeto manual é usado para expressar nomes de pessoas, de localidades, termos de outras línguas e termos do português que ainda não apresentam um sinal correspondente na LSB.” (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 22). É, portanto, soletração manual do alfabeto por meio de caracteres datilológicos correspondentes aos grafemas da língua oral e são utilizados para designar certo significado que não tem um sinal ou um sinal-termo próprio. Sinal-termo, criação de Faulstich, é definido como “sinal-termo, criado na LSB, para representar conceitos que denotem palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas específicas do conhecimento.” (FAULSTICH, 2012).

Para isso, é utilizada a soletração digital das letras da palavra em evidência, como os nomes de pessoas. No caso do surdocego SCtH, esta soletração ocorre no espaço e é captada por meio do sistema háptico, com o posicionamento da mão do surdocego em cima da mão do parceiro de comunicação. Ressaltamos que a datilologia na surdocegueira não se restringe à soletração de algumas palavras, em alguns casos, constitui-se no sistema de comunicação utilizado pelo surdocego para receber informações do ambiente e manter interações. Este recurso segue a estrutura da língua de modalidade oral-auditiva. Pode ser utilizada nos programas de educação precoce ao ensino superior. No caso de SCpLS, a soletração é realizada dentro do campo visual da pessoa surdocega, seja este campo visual central (visão residual central), periférico, superior ou inferior. A adaptação é realizada pelo próprio SCpLS que se posiciona para receber a informação segundo suas condições perceptuais de recepção do *input* pela via visual.

O ensino da datilologia na surdocegueira consiste na realização da leitura tátil da configuração de mão. Inicialmente, é possível a utilização de luvas com textura distinta para facilitar a indicação do modelo. A habilidade de recepção da informação pelo sistema háptico dá-se pela configuração da letra e, por meio do movimento coativo (mão sobre mão), orienta a criança a realizar o rastreamento da configuração de mão e a

repeti-la. Na educação precoce, o processo pode-se iniciar com a letra do nome inicial da criança e da professora. Posteriormente, pode-se ampliar para o nome do cuidador que se faz presente nos atendimentos; muitas vezes, é necessário associar a letra a um elemento que seja referência à pessoa (cheiro, cabelo, brinco, colar, pulseira). Após rastrear a configuração da mão referente à letra, a criança necessita estabelecer a correspondência da letra à pessoa, e, imediatamente, deve-se conduzir a mão da criança para o ponto de referência que não poderá mudar durante os atendimentos, uma vez que todo este processo é para que a criança possa identificar quem é a pessoa. Esta orientação precisa ser aplicada no universo do lar pelo cuidador com todos os membros do grupo familiar, pois assim amplia e diversifica o tempo de exposição da criança a esta modalidade de comunicação. Quando a criança compreender toda a dinâmica e apresentar movimentos de antecipação em relação à atividade, pode ser iniciada a soletração de todo o nome.

Keller (1939), que era SCtH, aprendeu a datilologia como principal forma de expressão e recepção linguística, conforme consta no relato:

Quem lê para mim ou conversa comigo, vai compondo as palavras fazendo as letras com as mãos, segundo este alfabeto. Eu ponho a mão na sua, muito de leve, para não impedir os movimentos. Com o tato percebem-se as diferentes posições da mão, do mesmo modo que com a vista. Não sinto as letras em separado, mas agrupamento em palavras, tal como toda a gente que lê com os olhos. A prática traz notável agilidade aos dedos (KELLER, 1939 p. 78).

Esta é uma técnica bastante presente na comunicação com pessoas SCtH, SCpFLS e SCpLS pré-linguísticos e pós-linguísticos. No caso das pessoas cegas que ficaram surdas, geralmente, há preferência por sistemas alfabéticos nas interações sociais, entre eles a datilologia e a escrita em superfície plana ou o código braille háptico como forma de comunicação receptiva. Como a datilologia segue a estrutura oral-auditiva, o processo de aquisição da língua portuguesa é correspondente à escrita de qualquer pessoa usuária da modalidade oral-auditiva.

Analisaremos, mais adiante, a produção escrita de um SCtH pós-linguístico, com primeira manifestação à cegueira, depois veio a deficiência física e, posteriormente, a surdez profunda. O surdocego (SCtH) faz uso do dispositivo eletrônico conhecido como display Braille ou linha braille cuja função consiste em passar as informações do computador para o código braille. Quando o estudante perdeu a audição, encontrava-se no 6º. ano do ensino fundamental, período em que foi introduzido ao braille digital, à

datilologia háptica e à escrita em uma superfície plana. No contato entre o guia-intérprete e o estudante, prevalecia a comunicação por meio da datilologia e do sistema braille.

**Quadro 1 – Trecho de texto de Surdocego total háptico Braille - SCtH**

professora,  
A senhora esqueceu de mim. Nem liga para mim.  
Como vão as coisas? Namorando muito? Deve estar, pois nem dá notícias. Bem, um pedido: um DB meu vai para a garantia. Nisso, talvez seria bom tentar pegar aquele grandão do CEEDV ou algo do tipo, ou algum outro que eu tenha que instalar. Aí, eu instalo, testo e configuro a tabela de caracteres e tal já mando com instruções de configuração e tal.  
Tente fazer isso.  
Abraços,

Essa produção escrita do SCtH, usuário do código braille na leitura e na escrita, da datilologia ou escrita em superfície plana, o texto apresenta senso de humor. SCtH brinca com as ideias e as transmite em palavras. O texto demonstra um domínio da língua portuguesa, com estrutura SVO – sujeito, verbo e objeto: *A senhora esqueceu de mim. Nem liga pra mim.* O trecho tem enunciados curtos e outros longos, com vocabulário diversificado e coloquial (gíria, brincadeira). Apresenta uso de artigos definidos e indefinidos: *a, as, o, um*; de pronome indefinido: *algum*; preposições: *de, para*; advérbios: *talvez, muito*; conjunções: *pois, nem, com*, de forma a relacionar, assim, as categorias na frase. O uso de pronomes pessoais *mim, meu, eu* está de acordo com a estrutura textual. É possível identificar no trecho analisado a concordância verbal. O autor tem conhecimento de que o sujeito é o elemento com o qual o verbo concorda, fato de morfossintaxe demonstrado pelo uso do paradigma flexional da variante padrão: *A Senhora esqueceu [...] Nem liga [...]*. Apresenta a noção de sujeito em elipse: *já mando* e utiliza o mesmo recurso em diversas passagens do trecho analisado.

O fato de o estudante ter na leitura e no sistema alfabético sua fonte de informação faz com que ele esteja exposto ao contato com a língua portuguesa na modalidade escrita, o que possibilita a ampliação do vocabulário e o acesso à estrutura do registro escrito. No entanto, o trecho em análise não explicita a estrutura textual de pedido ou solicitação, aspecto que precisaria ser abordado no ensino de português como segunda língua.

#### 4. Língua de sinais na modalidade háptica

A língua de sinais constitui-se em unidades convencionais integradas a um sistema de signos linguísticos articulados e, também, convencionais, de modalidade vísuo-espacial, utilizados por pessoas surdas e surdocegas SCtH, SCpLS e SCpFLS para transmitir ideias e sentimentos em campo espacial-visual específico. É uma língua que não depende de representação acústica, mas da articulação, configuração das mãos, do movimento no espaço de sinalização, do local de articulação, da orientação da mão no espaço combinado com a expressão facial. O processo é o mesmo na surdocegueira, só que o SCtH e, muitas vezes, o SCpLS necessitam posicionar a mão levemente na mão do interlocutor para que possa acessar os signos linguísticos. A distinção do recurso linguístico centra-se na recepção da informação, pois o surdocego necessita posicionar sua mão em cima da mão do parceiro de comunicação. Assim, realiza a leitura háptica da informação veiculada pelos signos linguísticos próprios da língua. Quando o diálogo se dá entre duas pessoas surdocegas totais, usuárias de língua de sinais, há uma alternância na posição da mão. Para receber a informação, a mão fica em cima; para emitir a informação, a mão fica embaixo da mão do parceiro de comunicação. Quando a interação ocorre entre um surdo e um SCtH, a manifestação comportamental na recepção da informação pelo surdocego ocorre pelo contato direto, porém, ao expressar-se, o surdocego emprega a língua de sinais no espaço de sinalização, como qualquer outro usuário da língua de sinais.

O registro escrito de SCtH, que faz uso da modalidade da língua de sinais háptica na comunicação, apresenta características próximas ao texto escrito de pessoas surdas usuárias da Libras. O quadro 2 exemplifica um trecho de texto escrito por uma estudante SCtH, pré-linguística que nasceu com surdez profunda bilateral, associada ao glaucoma de ângulo fechado, levando a perda visual aos 3 anos de idade do olho direito e baixa visão no olho esquerdo; neste caso, possuía percepção visual mediante a aproximação do objeto a 10cm do olho funcional, no caso da escrita, a fonte perceptível era 72, negrito, espaço duplo. Até os 7 anos, não tinha acesso a qualquer língua. Iniciou os contatos e a exposição à Libras aos 8 anos de idade; atualmente, faz uso da Língua de Sinais Háptica na comunicação receptiva e da Libras na comunicação expressiva. Atualmente, encontra-se matriculada no ensino médio, com acompanhamento de

professora na função de guia-intérprete<sup>56</sup>. O trecho selecionado para análise refere-se à manifestação da estudante a respeito da importância de um recurso de tecnologia assistiva no acesso à informação, conforme podemos observar no quadro 2.

### **Quadro 2 - Trecho de texto de Surdocego total háptico língua de sinais e braille - SCtH**

Eu preciso muito da linha Braille/ (nome da aluna) triste vida difícil/ Surda-cega e muito importante para vida Surda-cega à linha Braille/ Obrigada pela atenção ok. Brasília.

Ressaltamos que o texto do quadro 2 foi escrito no código Braille e entregue para a pesquisadora, nos primeiros momentos em que a estudante conhece o equipamento denominado de linha braille ou display braille<sup>57</sup>.

A análise do texto permite identificar o predomínio de sentenças curtas, com orações simples de estrutura sintática SVO: *Eu preciso muito da linha Braille*. Há no texto, formas flexionadas: *Eu preciso / Surda-cega é*; ausência de verbo de ligação “estar” na frase (nome da surdocega), *triste, vida difícil*; conflito no emprego da conjunção “e” “é” (verbo “ser”), na frase *Surda-cega e muito importante para vida Surda-cega à linha Braille*. Nesta frase, aparece o registro da palavra Surda-cega e Braille com iniciais maiúsculas, provavelmente, por se referir a uma pessoa específica; há emprego satisfatório de preposição e de advérbio no período analisado. A estrutura semântica é coerente, com trechos construídos por meio de uma sucessão de sentenças completas, porém curtas, com o uso de pronome na primeira pessoa *Eu*. A autora também emprega o nome próprio, que omitimos aqui.

O trecho do texto da SCtH, que está no quadro 2, usuária da Língua de Sinais Háptica, apresenta características semelhantes ao texto produzido por surdos em processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. O texto é fragmentado, porque os elementos verbais, as preposições, os determinantes e os articuladores lógicos ora aparecem, ora não. Contudo é um texto coerente. A comunicação se faz por causa da escolha do léxico e da repetição. Cabe ressaltar que o texto diz a mesma coisa de duas maneiras diferentes: "Eu (nome da aluna) preciso muito

<sup>56</sup> Guia-intérprete é o profissional que orienta e contribui com o processo de mobilidade da pessoa surdocega nos espaços sócio-culturais, viabiliza a tradução da língua fonte para a língua alvo, bem com descreve o ambiente e os acontecimentos do ambiente físico e humano no qual a pessoa surdocega está localizada, conforme Dorado (2004).

<sup>57</sup> O Display Braille é um recurso de tecnologia assistiva de alto custo, com porta USB, que conecta-se ao computador e transfere todas as informações da tela para o código braille, bem como permite a comunicação por meio do registro escrito entre duas pessoas.

da linha Braille" E "e (É) muito importante para (a) vida (da) Surda-cega à linha Braille". Isso demonstra certa habilidade de argumentação pelo emprego do advérbio e do adjetivo.

No trecho do quadro 2, observamos que a estudante busca seguir a estrutura SVO e consegue organizar e utilizar o recurso da escrita como um meio de comunicação expressiva com o outro, no sentido de transmitir a ideia: a necessidade do equipamento para sua vida acadêmica e social.

## 5. Código braille

O código braille, criado em 1825, na França, por Louis Braille, é universal. É um código de leitura e escrita que tem por base a Cella Braille. Esta Cella é formada pela combinação de seis pontos dispostos em duas colunas paralelas, isto é, uma matriz de base 3 X 2, que sobressai do papel. Nesta estrutura são geradas 63 combinações que viabilizam a leitura-escrita braille por parte dos cegos e surdocegos. Em termos de registro escrito, segue os padrões da língua do país, bem como permite o registro de notações específicas de química, física, biologia, matemática e de pautas de músicas.

A aprendizagem do código Braille exige concentração e atenção, orientação espacial a aspectos sutis da escrita e leitura, requer habilidade cognitiva e uma percepção tátil bem desenvolvida. No caso de surdocegos, o processo da aprendizagem envolve a repetição das letras no código a partir da memorização dos pontos correspondentes, marcação dos pontos no espaço por meio da sequência de números. Assim, a letra /a/ corresponde ao ponto 1. Ao aprender a letra /a/, o surdocego marca o número 1 com a datilologia na parte superior, à esquerda na cela espacial, depois transfere o registro espacial para o papel. Alguns estudantes realizam a marca datilológica, depois a referente ao braille tátil para, na sequência, realizar o registro no papel. Na leitura do Braille, o aprendiz surdocego faz o contato com o ponto no papel, estabelece a correspondência com a datilologia na cela braille delimitada no espaço retangular localizado no lado esquerdo entre a região da cabeça e do ombro. Neste espaço, os pontos 1, 2 e 3 são registrados no alinhamento esquerdo da cela, enquanto os pontos 4, 5 e 6 são alinhados na cela espacial à direita. Desta forma, o ponto 1 é marcado pelo algarismo de quantidade da Libras na altura da testa, o ponto 2 no alinhamento do nariz e o ponto 3 no região do queixo, sendo a letra marcada na região do peito. Assim, ao ler uma letra, sílaba, palavra, frase, oração, texto, o surdocego

desliza o dedo indicador, geralmente da mão direita, levemente sobre as linhas escritas, por meio de movimentos horizontais, sagitais e de pressão identifica os pontos e estabelece o correspondente na datilologia com a mão esquerda.

- Código braille na interação com o outro

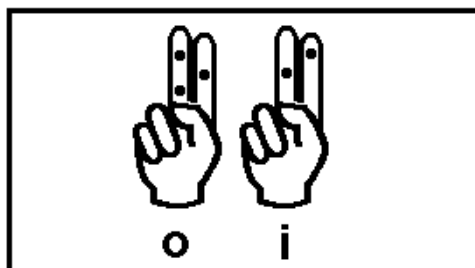
O braille tátil possui a mesma estrutura e o signo gerador do código braille utilizado na leitura e na escrita. Compõe-se de uma cela e seis pontos, com a diferença de que, ao se tornar tátil, passa a ser realizado pelo toque no corpo da pessoa, mas o registro é realizado segundo o padrão de leitura da esquerda para a direita.

O processo de aquisição do código braille tátil pode começar na infância como uma brincadeira e pode contribuir com a aprendizagem do código para leitura e escrita. Assim, braille tátil pode ser introduzido marcando no lado esquerdo o ponto 1 na cabeça, ponto 2 no ombro e o ponto 3 na cintura e os demais pontos 4, 5 e 6 são realizados no lado direito do receptor. O processo de ensino do braille tátil começa em pontos amplos e, gradualmente, pode ser reduzido a toques nos braços. Começa-se no lado esquerdo do receptor sendo os pontos 1 – ombro; 2 – cotovelo; e, 3 – punho; os pontos 4, 5 e 6 nos mesmos locais do lado direito do corpo. Outra forma do braille tátil consiste na marcação dos pontos nas falanges dos dedos. Assim, tendo a mão configurada na letra “U” da datilologia, começa do lado esquerdo do receptor e, no dedo do meio, marca-se os pontos 1, 2 e 3 (cada ponto em cada falange) e, no dedo indicador, os pontos 4, 5 e 6. A orientação é sempre a da leitura para quem está recebendo a informação.

Outra técnica consiste na representação dos dedos como se fosse realizar o uso da máquina braille modelo Perkins. Assim, o receptor posiciona, em uma superfície plana, os dedos anelar (pontos 3 e 6), dedos do meio (pontos 2 e 5) e indicadores (pontos 1 e 4) das mão direita e esquerda, representando as teclas da máquina braille. O parceiro de comunicação se posiciona na frente do interlocutor e começa a tocar cada dedo, formando as letras correspondentes à expressão. Esta modalidade de comunicação ocorre por meio da soletração de cada letra para formar a palavra e geralmente é utilizado por surdocegos na interação com cegos, ou com pessoas que só dominam o código braille. A Figura 3 exemplifica a soletração de uma palavra por meio do braille tátil.



Figura 1 – Ilustração do código Braille digital



Fonte: (CADER-NASCIMENTO, 2004).

Os surdocegos SCpF, usuários do código braille digital/tátil na comunicação receptiva, apresentam um texto com a estrutura de sujeito, verbo e objeto – SVO, conforme consta no exemplo presente do SCpF, usuário do Braille, AASI, em e-mail:

**Quadro 3 - Trecho de texto de Surdocego parcial fala braille – SCpF**

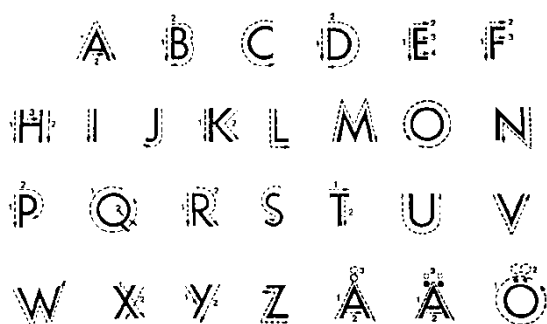
Eu passei a trabalhar 11 anos depois que eu terminei o ensino médio, em 2004. Professora, a pessoa tem que desenvolver uma força de vontade muito grande, pois enquanto a gente não mostra que é capaz a nossa imagem diante a sociedade é de coitadinho.” (sic, SCpF, por e-mail).

O trecho referente à produção escrita do SCpF, usuário de AASI e código Braille na leitura e na escrita, apresenta um domínio da língua portuguesa. O registro segue a estrutura SVO – sujeito, verbo e objeto, como podemos observar no trecho, que também apresenta enunciados longos, o que é distinto da característica da escrita do SCtH ou SCpLS, cujos enunciados são curtos com vocabulário reduzido. O texto apresenta uso de artigos definidos e indefinidos: *a, o, uma*; preposição: *de*; advérbio: *diante, depois, muito*; conjunção: *pois, enquanto*. Há forma flexionada do verbo. O uso de pronomes demonstra que o referente se flexiona com o verbo. É possível identificar no trecho que o estudante SCpF apresenta concordância verbal na primeira pessoa. Sabe que o sujeito é o elemento com o qual o verbo concorda, o que evidencia que o estudante faz uso do paradigma flexional da variante padrão: *Eu passei [...] Eu terminei [...]*. A ausência do feedback visual ou tátil, ou ainda, a compreensão parcial da leitura mecânica, realizado pelo programa sintetizador de voz, interfere na revisão do texto escrito pelo próprio autor. Porém, a presença de determinantes, pronomes e articuladores lógicos indica um texto coeso. A presença de elementos coesivos, adequadamente empregados em um texto, contribui para a construção da coerência textual.

## 6. Escrita alfabética em superfície plana

Este processo de comunicação consiste no registro das letras em caixa alta (maiúsculas) do alfabeto romano na palma da mão do surdocego, ou em uma superfície plana. É feito com o dedo indicador, nos movimentos necessários para o registro de cada letra que compõe a palavra, conforme mostra a Figura 2

Figura 2 – A escrita na mão



Fonte: (*International*

*Alphabet*)

*Standard Manual*

### 6.1 Forma de expressão linguística na modalidade visuo-motora: língua de sinais

A língua de sinais é utilizada pelos surdocegos pós-linguísticos que manifestaram primeiro a surdez. Ao manifestar a retinose pigmentar ou outra doença que leva à degeneração do sistema visual, o surdocego cria estratégias para continuar estabelecendo trocas interativas por meio da língua de sinais.

Na nova condição sensorial, o surdocego estabelece a distância que precisa ficar do interlocutor para que possa ter acesso às informações. O espaço de sinalização é determinado pela eficiência do funcionamento visual do surdocego, por isso cabe à própria pessoa dizer a distância e o melhor espaço para sinalização. Assim, o espaço e o ritmo da soletração datilológica, do sinal, signo linguístico da Libras, é alterado em função do campo de visão.

#### Forma de expressão linguística na modalidade oral-auditiva

A modalidade oral-auditiva é um recurso de comunicação, viabilizado ao surdocego mediante o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), com vistas a ganhos auditivos. Para isso, o mediador deverá falar devagar e de forma clara, de preferência em um local tranquilo sem muito barulho ou ruído, pois o AASI amplia todos os sons do ambiente, o que pode incomodar e irritar o aprendiz.

A produção escrita do SCpF, no caso ilustrado a seguir, é de um estudante cego com surdez severa e que faz uso cotidiano do Aparelho de Amplificação Sonora Individual e fala ampliada, próximo ao ouvido. Consegue, assim, estabelecer relações sociais por meio de redes sociais, whatsapp, bem como consegue falar e ouvir ligações telefônicas. Faz pouco uso da leitura e da escrita no cotidiano, já concluiu o ensino médio e, atualmente, é funcionário concursado do Governo do Distrito Federal – GDF.

**Quadro 4 - Trecho de texto de Surdocego parcial Fala - SCpF**

Olá bom-dia professora Fatima. E aí já está melhor/ tá tudo bem contigo /como estão as coisas /assim que puder me dê retorno / Fala para a Maria que eu quero conhece-lo e me passe o telefone dela/ falou que vou ligar para ela/ ok/ grande abraço (SCpF, Whatzapp)

É preciso observar, no trecho de produção escrita do SCpF, usuário da fala ampliada, que ele não utiliza o código Braille. O texto possui um domínio da língua portuguesa segundo a estrutura SVO completa – sujeito, verbo e objeto, pois o autor preenche a posição de sujeito e de objeto da sentença. O trecho aponta enunciados curtos e longos, distintos da característica da escrita do SCtH ou SCpLS, cujos enunciados são curtos com vocabulário reduzido. O texto mostra o uso de artigos definidos com flexão: *a, o, as*; da preposição: *de*; de expressão interrogativa: *como*; de pronomes pessoais: *eu, ela*; da combinação da preposição *de* + o pronome pessoal *ela*; estabelece concordância com o referente e usa a forma flexionada do verbo. Ao empregar os pronomes pessoais, demonstra bom uso dos pronomes oblíquos como complemento verbal. É possível identificar frases em que o estudante SCpF apresenta concordância verbal na terceira pessoa, assim como é possível constatar que usa a variante padrão: *Eu quero conhece-lo / me passe o telefone dela*. O sujeito em elipse está evidenciado no período analisado: *E aí já está melhor. / falou que vou ligar para ela*. Por outro lado, SCpF não faz uso de sinais de pontuação, talvez em função da ausência de feedback visual ou tátil, ou ainda, por causa da compreensão parcial da leitura mecânica realizada pelo programa sintetizador de voz, que interfere na revisão do texto escrito pelo próprio autor.

## 6.2 Escrita ampliada

Os SCpF pós-linguísticos, com surdez moderada e severa, associada à baixa visão, demandam o uso de textos ampliados, se possível na fonte Arial no tamanho que

varia de 14 a 18, ou super-ampliação no tamanho de 20 a 24, conforme resultado de avaliação da funcionalidade visual. Muitos surdocegos precisam, além da ampliação, da presença de contraste. No caso da ampliação artesanal, utilizam-se letras caixa alta, com tamanho variando de 1 a 15 cm. Antes de utilizar este recurso, é importante que o especialista conheça a eficiência visual, o prognóstico e a capacidade de discriminação visual do surdocego.

O texto do SCpF tem recursos ampliados de leitura e de escrita na fonte 16. Ele tem 19 anos e se encontra no 6º. ano do ensino fundamental. O estudante não faz uso de AASI; a fala é a forma de expressão e recepção das informações; realiza aproximação da fonte sonora e visual e utiliza letras caixa alta na escrita, em folha com pauta ampliada.

**Quadro 5 – Trecho de texto de Surdocego parcial Fala ampliada - SCpF**

JOSÉ VOCÊ É MEU MELHOR AMIGO QUE A NOSA AMIZADE NÃO ACABE NUNCA/ QUE RO CER CEU AMIGO PARA SENPRE/ PENRRO DE VOCE ATE QUANDO EU NÃO TOR NA ESCOLA/ EM CASA FALO QUE DENHO UM AMIGAO ESPECIAL COMO VOCE / QUANDO CHEG FINAL DE CEMANA NÃO VEJO A HORA DE DA SEGUNDA FEIRA PARA BRINCAR COM VOCE/ PARA VOCE VER JOSÉ QUE VOCE E COMO UM IRMAO PARA MIN/ SUA AMISADE E INPORTANTI PARA NIN / VOE E O PREMEIRO AMI E O CEI QUE EU SO CEU PREMEIRO AMIGO ABRSCO ACINADO

Neste trecho do SCpF, o estudante apresenta diversos erros ortográficos, marcados pela confusão do uso de “M” e “N”: *senpre/sempré, min/mim, inportanti/importante*; “S”/“C”/SS: *nosa/nossa, cer/ser, ceu/seu, penrro/penso, cemana/semana, voe/você, cei/sei, so/sou, abraso/abraço, acinado/assinado* e ausência de sinais de pontuação. Provavelmente, a ausência do uso do AASI, a falta do ensino de português como segunda língua e do ensino das regras relativas à ortografia podem estar contribuindo para a perpetuação do registro com trocas, omissões e substituição de letras. Em termos de estrutura, há a presença de períodos completos com sujeito, verbo e objeto: *José, você é meu melhor amigo, que a nossa amizade não acabe nunca*. O estudante faz uso da língua escrita como um recurso de comunicação com o outro, portanto possui claramente a função social da escrita e consegue expressar o conteúdo semântico de forma clara, segundo a estrutura SVO da língua portuguesa na modalidade escrita.

As modalidades de expressão linguística, abordadas neste artigo, foram três: háptica, que é o processo de soletração manual das letras para formar palavras e frases; Libras háptica, Tadoma – percepção tátil da fala, modalidade visuo-espacial, Libras em

campo visual, soletração manual; e oral-auditiva, a fala ampliada. As formas de expressão linguística variam de indivíduo para indivíduo, porém todas elas possibilitam a mediação do processo de aprendizagem do português como segunda língua. Ressaltamos que os trechos de texto de surdocegos usuários da Libras háptica ou da Libras na modalidade visuo-espacial estão próximos da produção escrita de surdos cuja modalidade de comunicação é a Libras. Assim sendo, percebemos, nas produções de português escrito, a interferência das duas línguas distintas que estão em contato: escrita e sinais. Contudo, “[...] apesar dos textos apresentarem problemas na forma, não terem violado o princípio da coerência [...] conseguem expressar de modo inteligível suas ideias” (SALLES et alii, 2004, p.35) No entanto, este processo só é possível mediante o atendimento em português como segunda língua, com ênfase voltada para responder a questões como, salientado em Salles et alii (2004, p. 25) “[...] por que este texto foi produzido? Para que ele serve? Para quem é dirigido? Enfim, qual a sua importância social? São questões relevantes que professor e aluno não podem perder de vista”. Além disso, é importante considerar que o meio de acesso aos materiais é o português escrito por meio do código braille ou da escrita ampliada em fonte 18 ou superampliada em fonte 24. Assim, a ausência do contato com a escrita braille ou ampliada promove lacunas no processo de uso desta ferramenta social.

No caso dos surdocegos que utilizam a modalidade oral-auditiva ou um sistema de comunicação com base na soletração manual ou no registro escrito em superfície, o contato com o texto escrito é fundamental. A ausência do contato com o registro escrito acarreta alterações na produção do texto escrito, entre elas questões vinculadas à ortografia. Este grupo também demanda por atendimento educacional especializado em português como segunda língua.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu aprofundar a modalidade espacial/háptica da língua utilizada por SCtH e SCpLS, porque evidenciou que o recurso linguístico não é restrito ao tato, mas é desenvolvido a partir de um sistema complexo de percepção háptica que envolve pele e sistema cinestésico. Mas do que isso, a pesquisa contribuiu para aprofundar a discussão do processo de aprendizagem da língua, com ponto de partida do concreto, da vivência de situações cotidianas e funcionais em direção a um processo de abstração crescente.

Uma das nossas intenções foi demonstrar que, no escopo da Língua, há recursos para que sejam identificadas “propriedades fundamentais das línguas humanas” (FRANÇA, FERRARI, MAIA, 2016, p. 15), além disso, França, Ferrari, Maia nos advertem para “uma reflexão sobre as cognições da visão e da audição para motivar a ideia de que há computações cerebrais mais gerais e outras mais específicas de cada cognição.” (idem, ibidem).

Nessa direção, o estudo da surdocegueira abre um novo campo de investigação com vistas a novos dispositivos de acesso às línguas, em especial, à língua portuguesa na modalidade escrita, mediante a ausência total ou parcial dos sentidos distais, a visão e audição. Este é, de fato, um trabalho inicial que nos conduz a aprofundar a relação entre as formas de expressão linguística, inclusive a produção textual; é também uma motivação para que mais pesquisas sejam feitas na área. Certas de que o indivíduo surdocego precisa ser exposto ao uso da linguagem desde a infância, segundo as condições de acesso sensorial, defendemos a implementação de uma política linguística especializada que garanta a esse público os direitos sociais e civis.

De modo efetivo, os dados obtidos revelaram a importância da ampliação do contato das pessoas surdocegas com a diversidade de gêneros textuais para que possam ampliar vocabulário e apropriar-se de estruturas da língua escrita de forma acidental. Os trechos dos textos analisados expressam o uso da língua escrita como decorrente de uma atividade cognitiva interna dos sujeitos, na busca de estabelecer as relações de conhecimento internas - motivação intrínseca para o contato a distância - com a dinâmica dos processos externos e sociais de construção de sentidos. O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, com metodologia especializada, pode ser o diferencial para que o surdocego utilize o sistema linguístico de modo eficaz e adequado no exercício crítico, reflexivo e atuante da própria cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). In: **MARTIUS, S.J.** São Paulo, n. 49, p.141-161, 2002.

BRASIL, Decreto Federal 7611 de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br> Acesso em 7/7/2016

CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A.A.; COSTA, M. da P. R. da. **Descobrimo a**

**surdocegueira: educação e comunicação.** São Carlos: EDUFSCar, 2010.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A.A.A. **Aspectos linguísticos do estudante surdocego da rede pública de ensino do Distrito Federal. Monografia de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos – PSL – LSB.** Brasília: Departamento de Linguística, português e línguas clássicas – LIP, 2016.

CASTRO J. Gláucio de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: Foco no léxico.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília.

DORADO, M. G. La guía-interpretación: aspectos fundamentales. In: VIÑAS, P.G.; REY, E.R.; (org). **La sordoceguera. Um analisis multidisciplinar,** Madrid: ONCE, 2004.

FAULSTICH, Enilde. Nota lexical. *Sinal-termo.* Disponível em <http://www.centrolexterm.com.br>, 2012. Acesso em 10/3/2016

FAULSTICH, E. Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais. Inédito, em elaboração.

FRANÇA, A. I.; FERRARI, L. MAIA, M. **A linguística no século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem.** São Paulo, Contexto, 2016.

KELLER, H. **A história de minha vida.** Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1939.

KELLER, H. **Lutando contra as trevas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A. 1961.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H. M.M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004

SCHIFFMAN, H. R. **Sensação e percepção.** Rio de Janeiro: LTC, 2005.

**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**

**Acessibilidade e igualdade de oportunidades para as micro comunidades de surdos brasileiros : rumo ao reconhecimento das línguas de sinais praticadas pelos surdos de Soure (Ilha do Marajó) e Fortalezinha-PA e de Porto de Galinhas-PE**

**Maria Luizete Sampaio Sobral CARLIEZ**

École d'Application de l'Université Fédérale de Pará (EAUFPA)

**Ellen FORMIGOSA**

**Université Fédérale de Pará (UFPA)**

**Eder Barbosa CRUZ**

**Université Fédérale de Pará (UFPA)**

**RÉSUMÉ:** Les Langues des Signes (LS) pratiquées par les sourds brésiliens habitant dans les microcommunautés sourdes sont considérés par la société et les politiques publiques comme des gestes iconiques ne méritant pas d'être introduits dans les procédures pédagogiques de l'éducation des sourds établies par l'Éducation Nationale. Dans cet article notre objectif c'est de montrer que la reconnaissance de leur mode visuel-gestuel de communication joue un rôle important dans les notions d'accessibilité et d'égalité des chances pour les populations sourdes dans leur environnement socio-culturel. Un *corpus* des LS pratiqués à Soure, à Fortalezinha et à Porto de Galinhas a été recueilli, ce qui nous a permis de constater : l'authenticité de ces registres des LS en tant qu'objet linguistique à part entière ; le rapport entre leur langues des signes et leurs référentiels de culture et les enjeux sociaux et politiques de cette nonreconnaissance des LS pratiquées au sein des ces microcommunautés sourdes.

**MOTS CLÉ:** Accessibilité. Microcommunautés des sourds. Langues des Signes Emergentes.

**RESUMO :** As Línguas de Sinais (LS) praticadas por surdos brasileiros que moram em micro comunidades surdas são consideradas pela sociedade e pelas políticas públicas como gestos icônicos que não merecem ser introduzidos nos procedimentos pedagógicos da educação de surdos estabelecidos pela Educação Nacional. Neste artigo nosso objetivo é mostrar que o reconhecimento de seu modo visuo-gestual de comunicação desempenha um papel importante nas noções de acessibilidade e igualdade de oportunidades para as populações surdas no seu ambiente sociocultural. Um *corpus* das LS praticadas em Soure, em Fortalezinha e em Porto de Galinhas foi coletado, o que nos permitiu constatar: a autenticidade destes registros das LS enquanto objeto linguístico pleno; a relação entre suas línguas de sinais e seus referenciais de cultura e entre questões sociais e políticas deste não-reconhecimento das LS praticadas no seio destas micro comunidades surdas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Micro comunidades surdas. Línguas de Sinais Emergentes.

*Recebido em 12 de maio de 2016.*

*Aceito em 15 de junho de 2016.*



## 1. Contextualisation et Introduction

En juin 1994, représentants de 92 gouvernements et 25 organisations internationales ont participé de la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, qui a eu lieu à Salamanque. Cet événement a livré à la population mondiale la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux<sup>58</sup> dont les idéaux sociaux ont été inspirés de la Déclaration Universelles des Droits de l'Homme de 1948.

Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, nous avons vu s'établir, dans toutes les sociétés modernes, un nombre considérable de lois, décrets, avenants constitutionnels, enfin, un appareil législatif dont l'objectif est fortement dirigé à l'accessibilité des personnes handicapées. Nous ne voulons pas, ici, remonter à l'histoire, depuis les deux grandes guerres, de la mise en place d'organisations axées sur l'intégration des personnes ayant des besoins spéciaux dans la société. Il ne s'agit pas, non plus, de faire un exposé exhaustif de la progression conceptuelle que ce champs d'études a creusé s'acheminant vers un changement social et politique, concernant surtout le rôle des structures d'accueil pour les handicapés, que ce soit dans la sphère de la santé, ou dans le système éducationnel.

Dans le cas du Brésil, ce progrès qui devrait renforcer l'idée de démocratie comme principe majeur attaché à l'inclusion, nous semble, dans certains aspects, tout à fait utopique. Le progrès reste ainsi sur le plan conceptuel et nous parlons, là, de l'application de tous ces dispositifs législatifs mis en route pour faire valoir l'égalité des droits entre les handicapés et les personnes qui n'ont pas des besoins éducatifs spéciaux pour jouir de tout ce que la société met à leur disposition. Ceci dit, il y a un aspect important à souligner par rapport à la façon dont ces lois sont construites et dont l'idéal ne correspondrait pas tout à fait aux attentes des personnes concernées, dans le sens où ces lois inclusives ne portent pas sur l'individu handicapé et son rapport avec la diversité. Car elles sont fondées dans sa majorité sur des modèles et expériences venus d'ailleurs, dont le contexte culturel, social et politique n'est pas compatible avec l'environnement où ces dispositifs légaux s'imposent dans notre Pays.

---

<sup>58</sup> UNESCO (1994), disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>, consulté le 10/10/2015.

## 2. Langues des signes au Brésil : de la LIBRAS aux LS micro-communautaires

Rentrons, d'ores et déjà, dans le sujet qui nous occupe et qui nous aidera à éclaircir et illustrer notre objet de départ : la question de l'accessibilité et l'égalité des chances aux microcommunautés des sourds brésiliens : vers la reconnaissance des langues des signes (LS) pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortalezinha, dans l'État de Pará et Porto de Galinhas, dans l'État de Pernambuco.

L'institutionnalisation de la langue des signes brésilienne (LIBRAS) au Brésil commence avec l'initiative de l'Empereur D. Pedro I qui donne son accord à Edouard Huet, un professeur sourd français, pour la fondation du Collège National des sourds-muets, à Rio de Janeiro, en 1877. Huet est arrivé au Brésil en 1855, invité par l'Empereur, dont le petit-fils était sourd, ce qui l'a peut-être motivé concernant la scolarisation des sourds brésiliens. Huet était le directeur de l'Institut des Sourds Muets de 1857 à 1861, l'année où il repart pour la France<sup>59</sup>.

Au XX<sup>e</sup> siècle, des missionnaires américains s'intéressent à l'éducation des sourds au Brésil et publient des ouvrages et notamment des dictionnaires. Parmi ceux-ci nous avons « Langage des mains » (1969), dictionnaire d'Eugene Oates et « Langage des signes du Brésil », publié en 1983 par Harry W. Hoemann<sup>60</sup>.

Cependant, la recherche sur les langues des signes au sein des universités est très récente. L'Université Fédérale de Santa Catarina, pionnière dans le domaine, axe sa recherche depuis 20 ans sur la description du fonctionnement de la LS au Brésil à partir des approches formelles. Depuis quelques années, on commence à s'intéresser aux réflexions sociolinguistiques, notamment les questions registres d'usage de la LIBRAS au travers le projet de corpus LIBRAS<sup>61</sup> qui existe depuis 2010. On observe qu'à partir de l'institutionnalisation et des recherches en éducation et en linguistique formelle, la LIBRAS, pratiquée dans des grandes métropoles, s'est établie en tant que langue de signes dominante au détriment des langues des signes pratiquées par des microcommunautés des sourds de l'intérieur du Brésil. Par ce fait, le considérable champ de recherche, en ce qui concerne les études linguistiques sur les LS

---

<sup>59</sup> Formigosa (2015 : 9): *Étude de la variation linguistique de la ls au Brésil dans l'enseignement de la Libras*, Paris 8.

<sup>60</sup> Ibidem, p.13.

<sup>61</sup> Disponible sur : <http://corpuslibras.ufsc.br/>.

émergentes,<sup>62</sup> a été laissé de côté. Ainsi, il y a très peu d'études consacrées aux questions de variation en LS minoritaire au Brésil et nous pouvons mentionner ici les travaux d'Ivani Fusellier (2004), Lima, K. (2009), Martinod (2013), Formigosa (2014, 2015).

Voyons tout d'abord quelques données qu'affiche l'IBGE (Instituto Brasileiro de Geographia e Estatística<sup>63</sup>) sur le nombre de personnes avec déficience auditive au Brésil (Illustration 1). L'on parle de déficients qui n'ont aucun moyen d'écouter, ceux qui ont de grandes difficultés pour écouter et ceux qui ont quelques difficultés pour écouter. Selon l'enquête, les résultats couvrent les zones urbaine et rurale.

Illustration 1 – Population résidente, par type de déficience, d'après le sexe et les groupes d'âge – Brésil – 2010

**Tabela 1.3.2 - População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010**

Sexo e grupos de idade	População residente (continua)							
	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Tipo de deficiência					
			Visual			Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
<b>Total</b>	<b>190 755 799</b>	<b>45 606 048</b>	<b>506 377</b>	<b>6 056 533</b>	<b>29 211 482</b>	<b>344 206</b>	<b>1 798 967</b>	<b>7 574 145</b>
0 a 4 anos	13 806 733	385 303	20 935	24 707	122 581	13 593	10 996	54 453
5 a 9 anos	14 967 767	1 147 368	21 407	97 719	670 799	16 494	31 976	184 925
10 a 14 anos	17 167 135	1 926 730	24 058	175 176	1 286 971	22 379	45 914	235 471
15 a 19 anos	16 986 788	2 017 529	24 457	195 493	1 357 295	24 836	44 564	219 824
15 a 17 anos	10 353 865	1 218 607	14 475	117 495	821 618	14 373	27 442	133 384
18 e 19 anos	6 632 922	798 921	9 981	77 998	535 677	10 463	17 122	86 439
20 a 24 anos	17 240 864	2 215 799	29 808	210 571	1 473 070	30 591	48 795	255 109
25 a 29 anos	17 102 917	2 376 938	35 860	232 451	1 540 445	31 146	53 492	288 966
30 a 34 anos	15 744 616	2 447 685	34 986	235 409	1 523 122	30 538	63 894	325 833
35 a 39 anos	13 888 191	2 590 841	32 346	258 624	1 604 547	26 753	70 325	362 784
40 a 44 anos	13 008 496	3 797 150	31 166	438 135	2 642 127	23 843	85 537	444 978
45 a 49 anos	11 834 647	4 763 491	31 233	617 095	3 481 074	18 724	97 630	529 426
50 a 54 anos	10 134 322	4 705 129	28 184	655 232	3 337 231	17 408	119 958	625 726
55 a 59 anos	8 284 433	4 170 185	28 088	605 386	2 819 567	15 520	130 589	668 086
60 a 64 anos	6 503 287	3 524 275	25 855	527 765	2 258 647	13 267	141 022	686 776
65 a 69 anos	4 852 789	2 894 694	24 058	458 022	1 748 246	11 925	147 136	678 305
70 a 74 anos	3 744 738	2 451 628	23 652	426 442	1 381 745	10 571	164 179	668 689
75 a 79 anos	2 570 686	1 839 631	24 466	353 344	947 089	10 000	169 752	561 265
80 anos ou mais	2 917 391	2 351 671	65 840	544 962	1 016 924	26 618	373 207	782 529

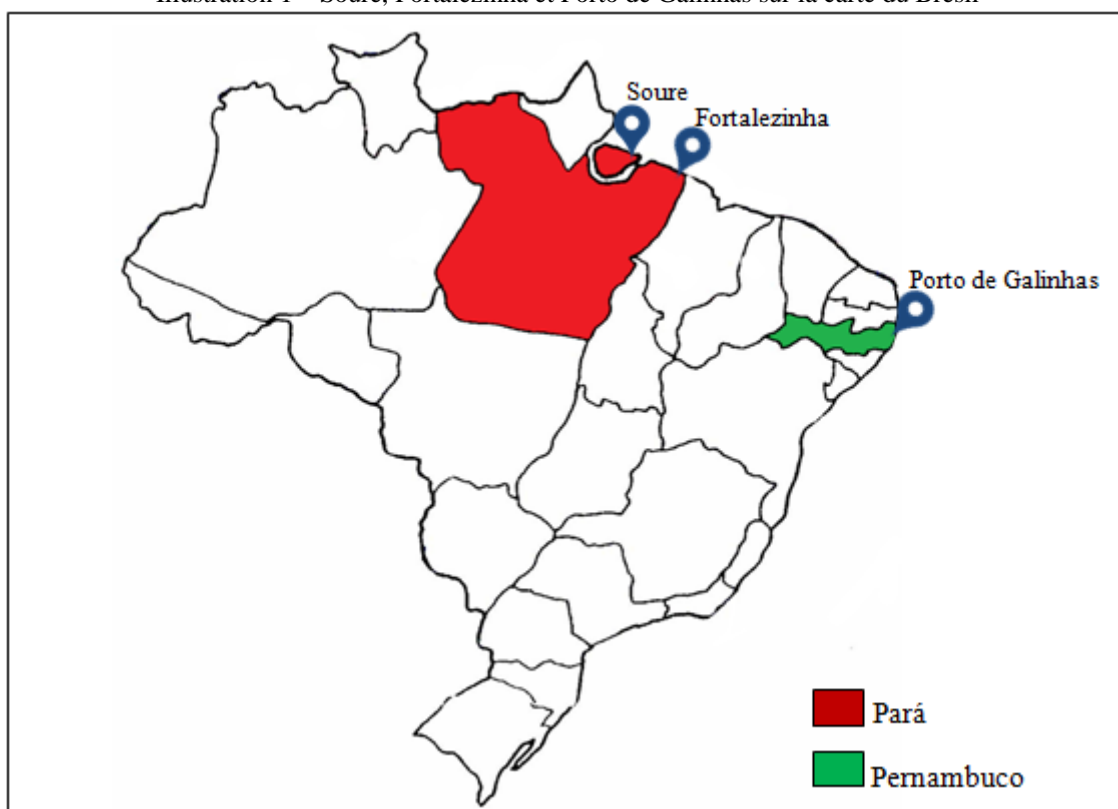
Source: <http://biblioteca.ibge.gov.br>

On se demande si les sourds vivant isolés et hors système d'institution sont aussi répertoriés dans ce recensement. Dans le cadre de nos actions de recherche, nous savons que les sourds de Soure, Fortalezinha et Porto de Galinhas que nous avons rencontrés (2011-2012) ne sont point à l'école (voir Illustration 2). D'ailleurs, en 2007, les sourds de Soure, Ile de Marajó, ne se connaissaient même pas entre eux lorsque nous les avons rencontrés au travers une enquête réalisée par les étudiants du Campus de Soure, l'un des annexes de l'Université Fédérale de Pará, l'annexe de Soure.

<sup>62</sup> Ce sont des LS créées et pratiquées par des individus sourds de naissance avec leur environnement social entendant. » (FUSELLIER, 2004).

<sup>63</sup> Institut officiel brésilien de recensement.

Illustration 1 – Soure, Fortalezinha et Porto de Galinhas sur la carte du Brésil



La majorité des sourds vivant dans l'intérieur du Brésil sont isolés au sein de leur famille entendante ou dans des microcommunautés et communiquent par les langues des signes créés par eux-mêmes en interactions avec leur entourage familial, ce qu'on appelle LS émergentes, dont un 1<sup>er</sup> colloque a été consacré en septembre dernier pour les LS émergentes en Amérique au Mexique<sup>64</sup>. Leurs langues se structurent à partir d'une intention sémiotique de communication et se base sur la modalité visuo-gestuelle. Sourds et entendants sont acteurs de la co-construction du dire à partir du corps. Cette langue visuo-gestuelle, créative et émergente, leur permet de s'insérer dans l'environnement où ils habitent et les entendants s'adaptent à leur façon de parler en leur langue gestuelle (voir les Illustrations 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). Ce processus communicatif naturel, utilisé à chaque fois qu'un enfant sourd arrive sur terre mériterait d'être étudié plus en profondeur à fin d'être pris en compte dans le système d'éducation public au Brésil avant l'enseignement institutionnel de la LIBRAS.

<sup>64</sup> First International Workshop on Emerging Sign Languages in the Americas September 10th and 11th in Mexico City. Fusellier-Souza, Sociolinguistic and linguistic aspects of Emerging Sign Languages from a semiogenetic point of view. Oral presentation.

Illustration 2 – LIBRAS [FEMME]



Source: www.ines.gov.br

Illustration 4 – LS Fortalezinha [FEMME]



Source: Le corpus (2014), tirée du mémoire de recherche d'Ellen Formigosa (2015: 88)

Illustration 5 – LIBRAS [SEPT]



Source: www.ines.gov.br

Illustration 6 – LSE Porto de Galinhas [SEPT]



Source: Le corpus (2013) de la région nord-est, 00:00:32

Illustration 7 – LIBRAS [MARIÉ(E)]



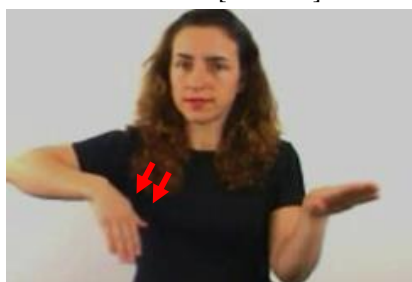
Source: www.ines.gov.br

Illustration 8 – LSE Porto de Galinhas [(MA) FEMME]



Source: Le corpus (2013) de la région nord-est, 00:00:48

Illustration 9 – LIBRAS [PLAGE]



Source: www.ines.gov.br

Illustration 10 – LSE Porto de Galinhas [PLAGE]



Source: Le corpus (2013) de la région nord-est, 00:01:08

Les principes créatifs de construction du dire basés sur le canal visuo-gestuel et l'iconicité (Cuxac, 2001), mériteraient d'être étudiées dans le but de guider toute initiative pédagogique concernant l'éducation des sourds surtout lorsqu'il s'agit de créer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues de signes (là où il y a eu l'émergence des LS locales) et du portugais comme deuxième langue pour les sourds.

### **3. LS émergentes : point de départ de toutes les LS institutionnelles**

Cuxac, dans son ouvrage *La langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité* (2000)<sup>65</sup> nous montre que l'organisation linguistique des LS s'insèrent dans l'hypothèse saussurienne de l'arbitraire et que « le caractère iconique des signes ne constitue pas une entrave à leur fonctionnement différentiel et systématique et ne bloque pas la possibilité d'avoir accès à l'ensemble des jeux de langage ».

Cuxac (2001 ; 2005) fait l'hypothèse que l'étude des LS émergentes s'avère un analyseur extraordinaire de la capacité humaine au langage. Les langues des signes communautaires, pratiquées actuellement par des sourds dans différents pays du monde, ont eu certainement comme point de départ des situations pragmatiques analogues à celles observées chez les sourds pratiquant des LS émergentes.

L'enfant sourd de naissance, élevé en milieu exclusivement entendant ne peut bénéficier de modèles langagiers adultes. De même, le parent entendant d'enfant sourd est dans la quasi-impossibilité de mettre en pratique les continuelles stratégies d'étayage et d'adaptation qu'il est normalement amené à faire en fonction du développement langagier de son enfant (Vygotsky, 1962). Les sollicitations et interactions multiples qui ne passent pas par le mode verbal placent alors l'enfant sourd dans une situation de double contrainte : celle d'avoir à dire et de ne pas pouvoir le dire ; situation où ses demandes, désirs, fantasmes, affects sont là comme en souffrance d'avoir à être exprimés. Ce moteur d'avoir à dire à l'autre est si puissant, si profondément ancré dans l'humain, que les enfants sourds inventent le processus inverse qui consiste à devenir les créateurs d'un dire en direction de l'adulte.

Susan Goldin-Meadow (1991), en tant que pionnière, a montré qu'avant leur entrée en institution scolaire, ces enfants tentent de communiquer avec leur entourage

---

<sup>65</sup> Revue Linguistique, n°15-16. Paris : Ophrys, p.21.

au moyen de gestes, appelés “ homesigns ”, dont ils sont eux-mêmes les créateurs avec leur entourage entendante. Ces créations gestuelles, constats d'une aptitude humaine à catégoriser, permettent de faire l'hypothèse de stabilisations conceptuelles prélinguistiques basée dans l'univers perceptivo-pratique. La forte ressemblance des formes gestuelles retenues montre qu'un processus d'iconicisation de l'expérience a été mis en œuvre et qu'un tel processus se fonde sur la description de contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés. Ces gestes utilisés à des fins sémiotiques sont un peu comme des bouées lancées vers l'adulte (l'autre). Si l'adulte s'en saisit et les réutilise, les reprend à son compte, alors le processus continue et devient partagé. De fait, lorsque les familles entendantes ne répondent pas aux sollicitations langagières gestuelles de l'enfant sourd, celui-ci peut arrêter le processus créatif. Cependant, hors système d'éducation spécialisé, et si la famille réutilise les signes de l'enfant, une langue des signes émergente s'installe et se structure dans la vie de l'adulte intégré avec les entendants (Yau 1992, Fusellier-Souza 2004).

Fusellier-Souza (2004), pionnière dans l'étude des LS émergentes au Brésil, a proposé une étude linguistique détaillée de trois LS émergentes pratiquées par des adultes sourds brésiliens n'ayant jamais vécu en communauté sourde, jamais scolarisés et ayant toujours été intégrés dans la société entendante brésilienne. Son étude - fait dans le cadre de sa thèse de doctorat intitulée *Sémiogenèse des langues des signes – étude de langues des signes primaires<sup>66</sup> pratiquées par des sourds brésiliens* » révèle la pertinence épistémologique d'une telle approche fondée sur l'iconicité, en contribuant ainsi à faire sortir les usages, les fonctions et les structures authentiquement linguistique des LS émergentes de l'obscurité.

### **3.1. Langues des signes minoritaires au Brésil: stigmatisation dans la sphère sociale et éducative et politiques publiques**

En 2005, la langue des signes Brésilienne est reconnue par le *Décret N° 5.626, du 22 décembre 2005* et son texte est très clair là-dessus :

---

<sup>66</sup> LS primaires terminologie adoptée à l'époque pour LS émergente.

Art. 2<sup>ème</sup> Pour les fins de ce Décret, l'on considère la personne sourde celle qui, par une perte d'audition, comprend et interagit avec le monde au travers des expériences visuelles, en manifestant sa culture principalement par l'usage de la Langue Brésilienne des Signes –Libras.<sup>67</sup>

Seulement, il faut dire que les critères et stratégies d'enseignement et apprentissage devraient prendre en compte que si la personne sourde « comprend et interagit avec le monde au travers des expériences visuelles, en manifestant sa culture principalement par l'usage de la Langue Brésilienne des Signes », la gestualité devient donc la nature incontournable de cette interaction linguistique entre les sourds. Nous nous demandons ici à quel point cet aspect primordial et qui garantit la diversité culturelle des sourds de tout le Brésil a été pris en compte par les politiques publiques appliquées aux variations linguistiques des langues des signes, et plus particulièrement aux LS des microcommunautés, sa diversité géographique, culturelle, sociale et politique. Domaine que devrait traiter, par exemple, la sociolinguistique appliquée aux langues des signes.

Que constatons-nous lors de nos nombreux contacts avec ces microcommunautés ? Déjà, dans les grandes villes, l'approche éducative est conçue d'après cette notion de suprématie qu'occupent la LIBRAS et le portugais dans la sphère nationale.

### **3.2 L'éducation des sourds au Pará : imposition de deux langues dominantes: portugais et Libras**

Or, chez les sourds des microcommunautés, nous voyons arriver des professeurs qui leur proposent l'enseignement de la LIBRAS, dans lequel beaucoup de signes ont leur origine dans la dactylogogie, sans tenir en compte si ces sourds maîtrisent le portugais, ce qui n'est pas le cas pour ces personnes sourdes qui ne connaissent guère l'alphabet de la langue de la majorité entendante. Pour ces professeurs, la diversité d'expression gestuelle des LS émergentes est traitée, de façon équivoquée, comme une sorte d'emprunt linguistique du portugais, c'est-à-dire, la LS vit toujours à l'ombre de la langue dominante, qui serait censée donner, contradictoirement, aux LS leur légitimité. Nous estimons que l'étude plus approfondie du mode de communication en LS locales

---

<sup>67</sup> Traduit par nous du portugais. Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm), consulté le 30/08/2015.



et minoritaires permettra une approche plus humaine et respectueuse de l'inclusion sociale et académique des sourds du Pará dans la société.

#### **4. LS émergentes des sourds isolés et des micro-communautés à l'état du Pará**

Dans le cadre d'une étude de terrain (P8/UFGA), on constate que l'état du Pará s'avère un prospère vivier pour la rencontre avec les créateurs sourds/entendants des LS micro-communautaires. Des corpus constitué depuis 2012, nous permettent de voir des variantes d'utilisation de signes dans les familles entendants avec des enfants sourds. Encore que le lexique de la LIBRAS soit diffusé, les locuteurs sourds/entendants utilisent dans leurs discussions quotidiennes des signes propres à leur usage en famille.

Sur le village de Fortalezinha (Île d'Algoa) une micro-communauté sourde a été repérée. Cette communauté semble être issue de quatre générations de sourds dont la cause était l'endogamie lorsque la communauté se restreignait à une petite agglomération. Carliez, Barbosa et Fusellier (2015)<sup>68</sup> ont constaté sur ce terrain :

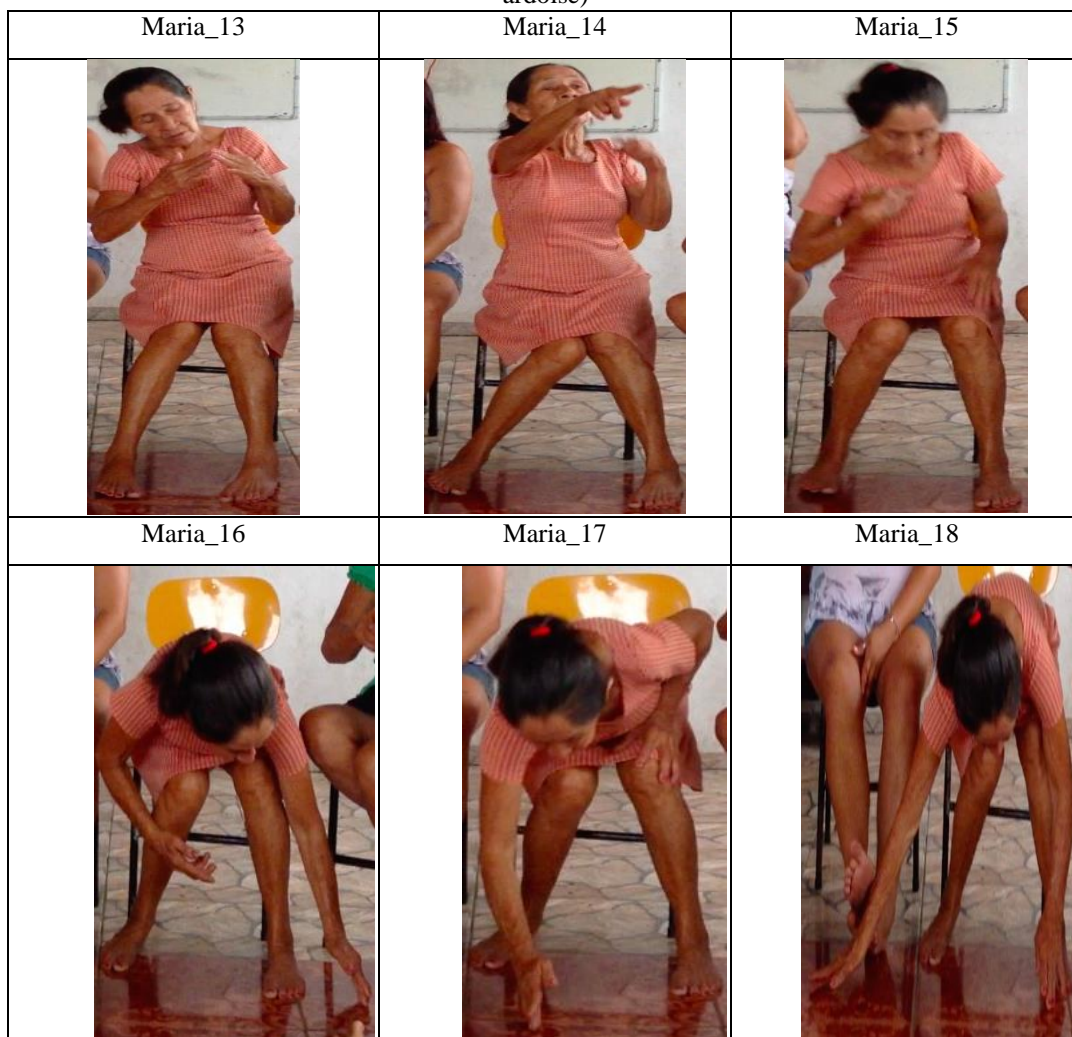
- Les sourds sont bien insérés dans la société et participent à toutes les manifestations culturelles de la communauté où ils circulent et connaissent tout le monde; ce qu'explique la richesse de leur répertoire et l'aisance dont ils communiquent gestuellement;
- Leur discours était ponctué d'interaction spontanée propre aux discours du peuple brésilien. Les sourds parlaient tous au même temps, rigolaient ensemble, se moquaient les uns des autres. Une langue bien vivante ;
- La LIBRAS n'est pas systématisée et les sourds retiennent quelques signes qu'ils ont du mal à maîtriser dans une situation de discours, où leur LS locale prend vite le dessus;
- Un autre aspect très touchant c'est que les locuteurs font l'usage de la gestualité brésilienne entendante bien particulière des communautés paysannes de l'État du Pará dans lesquelles si souvent toutes les fins d'après-midi les gens ont l'habitude de se réunir sous l'ombre des arbres pour faire de longues conversations. Pendant ce moment on voit les entendants se servir du sol où ils écrivent ou font des dessins dans le but d'illustrer ou meilleur expliquer leur récit ;

---

<sup>68</sup> Visite et corpus réalisé en janvier 2015.

- On a remarqué également que les sourds de Fortalezinha, s’en servent de ce recours pour expliquer par exemple la localisation exacte de leur maison dans la communauté, prenant le sol pour ardoise l’un d’eux a fait le plan du terrain où se trouvait sa maison (Illustration 11) ;

Illustration 11 – LS Fortalezinha, l’usage de la gestualité brésilienne entendant (le sol pris comme ardoise)



- Leur LS émergente micro-communautaire est bien riche en termes lexicaux créés à partir de l’ancrage perceptivo pratique, comme dans le cas de [VAGIN] (Illustration 12) qui a été banni et discrédité en raison de son iconicité, mais que les sourds continuent à l’utiliser pour indiquer le concept de femme/féminin.

Illustration 12 – LS Fortalezinha  
[VAGIN]



On a constaté que les sourds de l'île utilisent ce signe de façon bien arbitraire et ne voit plus le lien avec le référent comme peuvent faire ceux qui arrivent sur l'île apportant la LIBRAS comme langue ayant des signes plus « corrects ». Les locuteurs sourds font également l'usage de la grammaire de l'iconicité lorsqu'à l'absence des unités lexicales, ils font recours au dire en montrant pour exprimer leur pensée, comme dans le cas de [TÉLÉPHONE PORTABLE] (Illustration 13).

Illustration 13 – LS Fortalezinha [TÉLÉPHONE PORTABLE]



## 5. Rapport diglossique entre LIBRAS et LS minoritaires/locales au Brésil

Dans l'étude que nous nous proposons ici, nous avons remarqué que le contact entre différents registres de la LS dans les communautés sourdes révèle un conflit et se montre comme un obstacle pour l'intégration de ces individus. Dans le but de mieux comprendre les situations de conflit nous nous pencherons sur le phénomène de la

diglossie, concept introduit par Ferguson (1959) concernant les usages de deux ou plusieurs langues au sein d'un même contexte sociolinguistique.

Vers les années 1960-70, le concept de diglossie a été repris par Boyer qui le réinterpréta en montrant que la coexistence des langues dans une même communauté n'est pas harmonieuse comme le prétendait Ferguson, il ne nie pas qu'il s'agisse d'une question de coexistence mais il souligne que c'est un rapport conflictuel entre une langue dominante et une langue dominée. D'après Boyer (2001) l'une de ces langues est considérée la variété «haute» donc plus valorisée, investie de prestige par la communauté et les autres sont considérées comme «basse» alors peu valorisées.

La diglossie a été observé de prime abord dans le domaine des langues vocales (basque, breton, occitan, etc.). Ce n'est qu'en 1970, William Stokoe introduit ce concept dans le contexte des langues des signes, ce dernier en reprenant le modèle de Ferguson fait apparaître une étude portant sur l'anglais signé et la langue des signes américaine. Sabria (2003) fait une analyse de l'approche diglossique développée par Stokoe (1970) soulignant que dans le cas des sourds une vision harmonieuse de contacts de langues ne peut pas s'appliquer car la relation entre la langue vocale et la langue des signes révèle du conflit et que ce serait mieux de recourir à un modèle diglossique qui intègre cette dimension conflictuelle.

Dans notre étude nous avons observé que la diglossie chez les sourds peut s'étendre à des divers niveaux et arriver même aux plans des langues des signes. Ainsi, on voit de plus en plus que la langue des signes institutionnelle occupe chez les sourds le statut de langue haute, et toute autre forme de communication gestuelle est placée comme langue basse, voire même une gestuelle sans structure linguistique.

Dans la communauté des sourds Brésiliens la LIBRAS constitue la variété haute donc la plus privilégiée dans la communication et dans le système scolaire et les langues des signes émergentes micro-communautaires représentent la variété basse. On remarque donc la difficulté d'intégration des sourds signant une langue des signes émergente au sein de sa propre communauté. On voit également cet obstacle d'intégration dans le cadre de la scolarisation où l'on ne considère pas le répertoire langagier des enfants sourds avant le contact avec la variété haute cela veut dire que la langue que l'enfant sourd apporte à l'école n'est pas considérée au départ de son processus d'apprentissage elle n'est voire digne du statut de langue.

Ellen Formigosa (2015), dans son travail sur les variations des LS pratiquées par les sourds des microcommunautés, utilise le concept de diglossie pour expliquer le rapport de force entre la Libras et les LS minoritaires :

La diglossie expose les concepts de norme de la LS. Il y a des conflits depuis plusieurs années pour les personnes utilisant différentes LS dans différentes régions. La langue des signes n'a pas d'espace géopolitique et économique. Le mode de diffusion de la langue des signes est très particulier : Ce n'est pas forcément la langue transmise par les parents.<sup>69</sup>

Formigosa nous rappelle ce que dit Cuxac (Sabria, 2006 :27) à propos du choix d'une norme par un groupe restreint qui ne s'applique pas dans la logique de la LS parlée par une majorité de personnes sourdes, ce que nous observons par rapport à la LIBRAS et les langues locales parlées par les sourds de l'intérieur du Brésil.

Nous observons que la Langue Brésilienne des Signes (LIBRAS), notamment celle pratiquée dans les régions sud, sud-est et centre-ouest du Brésil, est imposée par son statut de Langue officielle et institutionnelle au détriment des LS locales qui disparaissent petit à petit, dès que nous voyons arriver dans ces villages lointains ces professeurs de LIBRAS voulant unifier les langues des signes du Pays.

N'oublions pas que cette envie d'hégémonie linguistique nous renvoie à un passé bien triste de réminiscence colonialiste, et cela a toujours commencé par l'acculturation des populations dominées. S'il s'agit d'apprendre le portugais aux sourds, nous voyons clairement la démarche associative entre image et signe en LIBRAS, où le contexte culturel est rarement pris en compte. Ainsi, l'individu sourd de ces microcommunautés est coupé de son identité et l'on parle encore aujourd'hui de codes familiaux, mimique et gestes en nous renvoyant à l'idée d'infériorité des langues des signes pratiquées entre eux par rapport à la langue des signes nationale, la LIBRAS<sup>70</sup>.

Le *L'Orientalisme : L'Orient créé par l'Occident* d'Edward Said (1994)<sup>71</sup> nous invite à réfléchir, sur ces moyens de domination et soumission au travers la langue dominante, celle des colonisateurs de jadis. Nous avons vu, tout au long de l'histoire des langues occidentales, ces préciosismes attachés à une hiérarchie linguistique qui doit être totalement bannie de nos jours. Or, on dirait que les langues des signes

---

<sup>69</sup> Op. Cit., p. 34.

<sup>70</sup> Voir les questions théoriques abordées lors du TISLR 9 – Theoretical Issues in Sign language Research 9 (Quadros; Vasconcelos, 2006).

<sup>71</sup> Editions Seuil. Paris, 1994.

émergentes passent par ce douloureux carrefour institutionnel et académique, et nous essayons de comprendre cette vague déterministe dans les approches scientifiques au sein de nos institutions pour proposer des nouveaux horizons de l'approche de la différence.

## **6. Pour ne pas conclure...**

La mise en évidence des aspects liés à la variation d'usage de la LIBRAS au Brésil a été considérée dans cet article. Les études et l'usage académique de la LIBRAS offusquent des réalités sociolinguistiques à la fois riches et complexes de la vie communicative des sourds au Brésil. La plupart des professionnels du domaine de l'éducation des sourds avancent dans une nébuleuse obscure sur la façon de communiquer avec les sourds hors norme académique.

Cette obscurité que nous attachons en grande majorité aux entendants mal éclairés sur la façon dont ces langues s'articulent avec leur contexte culturel, mais aussi aux sourds et les professionnels entendants qui prennent parti, parfois, subjugués par l'« expertise » des dominants, ne se constitue pas en un fait nouveau dans l'histoire de l'humanité.

On estime que la réflexion sur l'éducation des sourds (enfants, adolescents, adultes) dans les villages brésiliens mériterait d'être menée à partir de la réalité locale (sociale et culturelle). La valorisation des registres des LS locales et émergentes est un atout pour le travail d'observation et étude de la gestualité humaine dans la communication, l'émergence de l'identité sourde en harmonie avec les entendants et l'apprentissage de la LS nationale (LIBRAS). L'étude et l'usage des LS émergentes des micro-communautés loin d'être un entrave à l'apprentissage de la LIBRAS, peut être considérée plutôt comme le socle commun de travail sur l'acte de communiquer et d'utiliser une langue visuo-gestuelle-corporelle. Ce travail permettra par la suite un travail didactique sur le portugais écrit, sur la base du respect de la spécificité des sourds et de leur mode de communication par la modalité visuo-gestuelle.

## **Références**

**BOYER H. Introduction à la sociolinguistique.** Paris: Dunod, 2001.

CARLIEZ, M. L. **Collecte des LS des sourds de Soure (Île de Marajó) et de Fortalezinha: un parcours méthodologique** (2008-2013). Recherche non publiée, réalisée à Paris 8, en régime de postdoctorat.

\_\_\_\_\_. **Les enjeux sociaux et politiques de la non reconnaissance des LSE pratiquées par ces sourds** (2012-2014). Recherche non publiée, réalisée à Paris 8, en régime de postdoctorat.

CUXAC, C. **Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage**. AILE 15, 2001, p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Des signes et du sens. In: Hombert J.-M. (ed.) **Aux origines des langues et du langage**. Paris : Fayard, 2005, p. 196-211.

\_\_\_\_\_. **La langue des signes française (LSF), les voies de l'iconicité**. Revue Linguistique, n°15-16. Paris : Ophrys, 2000, p.21.

GOLDIN-MEADOW, S. When does gesture become language? A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents. In: Gibson, K. R.; INGOLD, T. (eds): **Tools, language and cognition in human evolution**. Cambridge: Cambridge Univ. Pr., 1991, p. 63-85.

FERGUSON C. A. **Diglossia**. Word, n°15, 1959, p.325-340.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse des langues des signes**. 2004. Étude de langues de signes émergentes pratiquées par des sourds brésiliens, thèse de doctorat non publiée, Université Paris 8.

LIMA, K. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras**. Dissertação do mestrado, UEPA: Belém, 2009.

QUADROS; VASCONCELOS (Orgs). **TISLR 9 – Theoretical Issues in Sign language Research 9**. Florianópolis: Arara, 2006.

SABRIA R. **Langue des signes française: langue, discours, société**, Rouen: HDR - Université de Rouen, 2003.

STOKOE W. **Sign language diglossia**. Studies in Linguistics n°20, 1970, p.21-41.

VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 1962.

YAU, S-C. **Création Gestuelle et début du Langage : Création de langues gestuelles chez les sourds isolés**. Langages Croisés (eds), Hong Kong, 1992.

# **Collecte des langues des signes des sourds de Soure (Île de Marajó): un parcours méthodologique (2008/2013), les enjeux sociaux et politiques de la non reconnaissance des langues des signes émergentes pratiquées par ces sourds**

## **Coleta de línguas de sinais dos surdos de Soure (Ilha de Marajó) : um percurso metodológico (2008/2013), os desafios sociais e políticos do não-reconhecimento das línguas de sinais emergentes destes surdos**

**Maria Luizete Sampaio Sobral CARLIEZ**  
École d'Application de l'Université Fédérale de Pará (EAUFPA)

**Ivani FUSELLIER**  
Université Paris-VIII

**RÉSUMÉ:** Le présent article est le résultat d'une expérience de collecte des langues des signes (LS) pratiquées par les sourds de Soure/Île de Marajó-PA, entre les années de 2008 et 2013, selon l'approche linguistique des LS de l'Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, où j'ai fait un stage postdoctoral sur la méthodologie de la collecte en LS. Dans une première étape, nous faisons un aperçu historique dont le parcours illustre la motivation sur notre choix thématique et comment nos observations empiriques ont évolués vers un travail plus structuré. Cette recherche vise ainsi exposer les acheminements méthodologiques de la collecte des LS des sourds de Soure, d'après un regard social et politique de cette communication gestuelle et visuelle intrinsèquement ancrée dans leur culture.

**MOTS CLÉ :** Langues des signes émergentes. Méthodologie. Collecte. Culture.

**RESUMO:** O presente artigo é o resultado de uma experiência de coleta de línguas de sinais (LS) praticadas pelos surdos de Soure/Ilha do Marajó-PA, entre os anos de 2008 e 2013, segundo a abordagem linguística das LS da Universidade Vincennes Saint Denis – Paris 8, onde cursei um estágio pós-doutoral sobre metodologia da coleta em LS. Em uma primeira etapa, fazemos uma percepção histórica cujo percurso ilustra a motivação de nossa escolha temática e como nossas observações empíricas evoluíram para um trabalho mais estruturado. Essa pesquisa visa então expor os direcionamentos metodológicos da coleta das LS dos surdos de Soure, sob um olhar social e político dessa comunicação gestual e visual intrinsecamente enraizada em sua cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas de sinais emergentes. Metodologia. Coleta. Cultura.

### **1. Introduction**

En 2006, lors de la présentation du mémoire de Thianny Brito, une étudiante de l'Université Fédérale de Pará (UFPA), attachée au Campus Universitaire de



Marajó/Soure, capitale de l'Île de Marajó, sur l'enseignement du portugais aux sourds dans les écoles publiques de cette ville, nous avons constaté que ces personnes n'étaient pas scolarisées de façon adéquate, voire même sans aucune scolarité. Thianny Brito avait donc repéré une trentaine de sourds vivant, pratiquement tous, dans une totale condition d'isolement de communication avec la société locale. Je dirigeais ce campus de l'UFPA depuis 2004 et je n'avais jamais pris connaissance de ces personnes et moins encore de leur cursus scolaire. Nous ne les voyions pas dans les rues de la ville non plus, dans les plages, dans les écoles ou dans les manifestations culturelles de la ville. C'étaient des inconnus pour nous et le rôle des universités fédérales placées dans l'intérieur du Brésil est aussi, au-delà d'offrir une formation supérieure de qualité à la population environnante, celui de favoriser, en partenariat avec le pouvoir municipal local, la mise en place des stratégies de développement social en ce qui concerne surtout l'éducation et la culture locales où l'université est installée, cette stratégie politique éducationnelle rentre dans le cadre des « activités extensionistes »<sup>72</sup>, c'est-à-dire, des activités qui sont développées en tant que projets pour articuler les actions universitaires avec celles du municiple concerné.

Ainsi, en tant que dirigeante de ce campus, j'ai organisé, dans cette même année, un travail d'équipe avec les étudiants universitaires stagiaires, fonctionnaires, professeurs et personnes bénévoles, de la communauté locale pour aller à la recherche de ces sourds. Nous en avons trouvé une cinquantaine dont seulement quatre étaient régulièrement inscrit à l'école Dom Alonso sous la responsabilité du Professeur Marta Bezerra, la seule personne s'occupant de tous les enfants en situation de handicap, qui étaient d'ailleurs mis tous dans une même salle de cours, avec les entendants, sans que l'on se soucie de leurs besoins spécifiques concernant leur apprentissage. En 2003, j'avais fondé l'Association d'Aide à l'Insertion Sociale de Marajó (AMIS MARAJO) dans le but de développer des activités éducationnelles avec les enfants des alentours de l'UFPA et, par conséquent, approcher ces familles de notre environnement académique. Lorsque nous avons découvert ces sourds isolés nous les avons invités à l'association. Notre première idée était de faire en sorte qu'ils se rencontrent entre eux et cela a eu lieu de façon très naturelle, dès qu'ils se sont vus pour la première fois, la gestualité de leurs mains a pris toute la place de leur interaction communicative. Nous ne

---

<sup>72</sup> Activités académiques réalisées sur le terrain dans des espaces à l'extérieur de l'université.

compreensions rien de ce qu'ils disaient entre eux et nous ne savions guère par où commencer. Thianny Brito, qui maîtrisait la LIBRAS<sup>73</sup>, a commencé à leur donner cours de portugais écrit dans l'association et cela a continué jusqu'en 2007 car elle a dû partir de Soure pour travailler dans un autre municípe du Marajó. Tout était très intuitif et sans aucun fondement théorique ou supports pédagogiques.

## 2. Parcours historique

En 2007, j'ai commencé à organiser un Forum International pour discuter les politiques publiques d'insertion des personnes sourdes et aveugles du Marajó au sein de l'UFPA/Campus de Soure. Je suis partie pour la France où j'ai pris connaissance de l'Institut des Jeunes Sourds de Paris (INJS de Paris) et ai ainsi pris contact avec son directeur, Monsieur Jean-François Dutheil qui, par une coïncidence inattendue, avait été invité pour le cent-cinquantième de l'Institut National de l'Éducation des Sourds de Rio de Janeiro (INES), au Brésil. Il s'y rendrait donc en septembre de cette même année. L'INES a été fondé en 1857 par E. Huet, un professeur sourd provenant de France. J'ai profité de cette opportunité pour l'inviter à notre Forum qui aurait lieu au même mois<sup>74</sup>. Il a participé de notre événement à Soure et nous avons commencé à discuter sur la possibilité de signer un partenariat entre l'INJS et l'UFPA. Depuis 2006, lorsque nous avons découvert la réalité des sourds de Soure jusqu'en 2011, nous avons réalisé quatre éditions de ce Forum International pour discuter les politiques publiques pour l'insertion des sourds dans la société locale et dans l'État de Pará.

En 2008, j'ai fait un stage d'un mois à l'INJS. En 2008, nous avons envoyé Eder Barbosa, qui était à l'époque notre étudiant de Lettres – Langue Française, pour un stage à l'INJS aussi. Dans cette même année, l'UFPA signe son premier accord de collaboration avec l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris, l'Institut National d'Éducation des Sourds de Rio de Janeiro et l'Association AMIS MARAJÓ. Et c'est encore en 2009 que l'INES envoie à Soure douze professionnels pour former les

---

<sup>73</sup> Langue des Signes Brésilienne (Língua Brasileira de Sinais).

<sup>74</sup> Ce Forum a eu lieu en septembre 2007 : « Forum International de discussion des politiques publiques pour l'insertion des personnes aveugles et sourds de Marajó ». Seulement ce premier Forum a discuté sur l'insertion des personnes aveugles. Les autres rencontres que nous avons réalisées par la suite se sont restreintes aux personnes sourdes compte tenu de l'ampleur qu'a prise l'événement et de l'inexistence de cas d'aveugle isolé à Soure. Voir images et informations complémentaires dans les annexes.

professeurs du réseau public d'enseignement municipal dans le domaine de l'éducation des sourds.

En juin 2009, l'UFPA/Soure embauche sa première professeur de Langue des Signes Brésilienne, sourde, Ellen Formigosa, et dans cette même année un professeur de Psychologie de l'Education, aussi attaché au projet de création de la licence en LIBRAS et Portugais L2, suit un stage à l'INJS de Paris. En 2010, la professeure de LIBRAS fait, à son tour, un stage dans ce même institut spécialisé à Paris. C'est l'année de la création de la licence susdite et nous avons eu 40 étudiants inscrits, commençant leur parcours académique en début 2011 et le finissant en 2014, c'est-à-dire quatre ans d'études. C'est ainsi que l'UFPA devient la deuxième université publique du Brésil à créer la licence en LS, après Santa Catarina, située au sud du Pays.

C'est aussi en 2010 que le Ministère de l'Education en partenariat avec l'UFPA octroie le projet « LIBRAS pour tous », à travers de l'appel d'offre 'PROEXT 2010/N° 5', sous ma responsabilité, et dont le pôle universitaire bénéficiaire est le Campus de Soure. Ce projet avait comme but de sensibiliser la population des régions de l'Etat de Pará vis-à-vis de l'éducation des sourds à partir des pôles de l'UFPA éparpillés un peu partout dans l'intérieur de Pará. Nous avons assuré une formation de presque 300 heures de cours de LIBRAS et conférences multidisciplinaires autour de la surdité. Tout cela se faisait par voie visuelle. Le projet a permis à l'UFPA d'acquérir une grande quantité d'ouvrages sur le handicap de manière générale et notamment sur l'éducation des personnes sourdes et aveugles, ainsi que beaucoup d'équipements informatiques. Pendant toute l'année d'activités (2010/2011), le projet assurait des bourses de stage à un étudiant de chaque pôle de l'UFPA et nous avons pu créer à Soure le Laboratoire d'Education Inclusive, le premier de toute l'UFPA. L'un des objectifs de ce projet était de faire la collecte de LS dans ces régions où nous développons nos actions et cela a été fait dans quelques-unes de ces villes de l'intérieur de l'Etat. Seulement, la méthodologie appliquée ne correspond pas à un modèle linguistique cohérent compte tenu du manque de connaissance sur tout ce qui concerne une collecte de LS, dès sa conception méthodologique aux objectifs à atteindre lors du traitement du matériel collecté.

Il faut savoir que nous n'avons pas encore pris connaissance du modèle sémiologique de l'Université Paris 8. Donc, toutes les démarches concernant l'éducation des sourds suivaient la politique d'inclusion dont l'objectif premier était

d'apprendre la LIBRAS aux sourds. L'équipe de professeurs attachés à l'enseignement de la LIBRAS et du Portugais L2, ainsi comme les autres professionnels impliqués dans ce processus de construction des stratégies éducatives pour les sourds, ne considéraient pas la LS pratiquée par les sourds, soit en famille soit entre eux, en tant qu'une langue à part entière et structurée. Nous considérons tous ces gestes du mime et essayions de montrer aux sourds les « bons signes » en LIBRAS. Voici notre point de départ et dont les principes nous ont guidés lors de nos premières collectes de LS des sourds de Soure, Ile de Marajó. Ainsi, comme nous le verrons un peu plus loin, mon parcours méthodologique consiste en deux démarches distinctes, réalisées dans des périodes bien précises, la première en 2008 et la deuxième en 2013, après avoir pris connaissance du modèle sémiologique de l'Université Paris 8.

Je décide donc de me rendre en France pour un séjour d'études dans le domaine de la linguistique de LS. Mon premier contact avec l'Université Paris 8 était avec professeur Ivani Fusellier en 2008 par le biais du directeur de l'INJS, Monsieur Jean-François Dutheil. Ayant perdu contact avec Paris 8 le directeur me renoue avec cette université par le biais de Monique Gendrot, interprète de l'INJS, qui m'envoie à Brigitte Garcia, m'accueillant au sein du CNRS/Paris 8 en septembre 2012 pour un stage postdoctoral. Dans ce même mois, Ellen Formigosa, l'enseignante sourde de LIBRAS de la licence en LIBRAS et Portugais L2 de l'UFPA, s'amène en France où elle est inscrite en Master I à l'Université Paris 8.

Et c'est dans cette université, en contact avec les chercheurs de la linguistique de la LS, que je me suis rendue compte de l'importance de l'iconicité dans les LS pratiquées par les sourds de Soure, je comprends que ces LS ont une organisation propre, qu'il ne s'agit pas de mime, mais des langues à travers lesquelles les sourds sont capables de communiquer pleinement. A mon sens, ceci marque un moment historique dans ce parcours de collecte des LS des sourds en question, car c'est la première fois que j'apprends leur langue en tant qu'un discours structuré et pas en tant que signe fragmenté en dehors du contexte. Et toute la richesse de cette interaction communicative s'ouvre à mes yeux. Je découvre à travers leur LS leur culture imprégnée dans chaque mouvement et expression du visage, je comprends finalement le rapport entre le sens et l'iconicité, je suis capable d'identifier les transferts et le rôle du regard d'après chaque contexte et les lier avec leur culture environnante, enfin, toute la théorie que je venais

d'absorber d'une façon un peu abrupte s'ouvrait là, dans la pratique, et mes yeux étaient maintenant sensibles à cette perception grâce à cette plongée dans les écrits de Cuxac (1996), Fusellier-Sousa (2004), Garcia ; Fusellier ; Sallandre (2009) et tant d'autres lecture auxquelles j'étais souvent renvoyée par le biais des séminaires au CNRS/Paris 8.

En mars 2013, je suis partie pour la collecte des LS des sourds de Soure/Île de Marajó et dont le corpus devait non seulement servir à mes réflexions méthodologiques de collecte des LS en question mais aussi au mémoire de Master II d'Emmanuella Martinod, étudiante inscrite à Paris 8 sous la direction de Brigitte Garcia, intitulé « Les LS pratiquées par des sourds isolés de Marajó » et dont la soutenance a eu lieu en septembre 2013. Ce même corpus est utilisé par Ellen Formigosa, dont le mémoire porte sur la variation linguistique des LS et qui a été soutenu en 2014, sous la direction d'Ivani Fusellier.

Pour la première fois nous avons fait une collecte de ces LS d'après un regard scientifique et adéquat selon le modèle sémiologique de Paris 8. Cela représente un grand pas vers la mise en place d'un travail fondé sur des supports théoriques approfondis concernant les approches méthodologiques et linguistiques des LS pratiquées par les sourds éparpillés partout dans l'Etat de Pará. Tracer la mémoire de cette trajectoire, qui a commencé en 2006, nous semble être la première tâche à accomplir avant toute démarche.

Cet acheminement de faits et de recherche autour de la LS, en tant que postdoctorante attachée au CNRS/Paris 8, me permet d'affiner les conceptions méthodologiques du point de vue théorique et technologique concernant la collecte des LS faite en 2013. J'exposerai ce parcours méthodologique depuis 2008, de façon à montrer l'évolution de ces procédures très distinctes et dans les démarches et dans le temps.

### **3. La collecte des LS en 2008**

Une première collecte des données en LS a été réalisée dans le but d'apprendre la LIBRAS et le portugais L2 aux sourds de Soure, sans se soucier de la façon dont ils communiquaient et moins encore de leur insertion dans la société.

La méthodologie qui était toute à fait intuitive consistait à montrer des images aux sourds d'après lesquelles ils devaient s'exprimer dans leur LS et ensuite

l'interprète en LIBRAS qui était leur interlocuteur leur montrait le signe en LIBRAS. Dans un troisième moment les sourds visualisaient le mot en portugais qui correspondait à l'image en question.

Il n'y avait pas donc aucune préoccupation à préserver leur façon de communiquer, qui était propre à la manière dont les sourds de Soure percevaient le monde d'après leur culture et les implications de rapport d'identité avec la culture sourde.

Du point de vue sociologique la problématique de la barrière de communication ne se posait pas et du point de vue linguistique nous n'avions pas de support théorique à suivre car la démarche consistait à comprendre l'insertion des sourds en milieu scolaire par le biais de l'apprentissage de la langue portugaise écrite sans tenir compte de la diversité des LS pratiquées par les sourds de ce municípe.

#### **4. La collecte des LS en 2013**

Les procédures méthodologiques de la collecte des LS en 2013 ont été établies en cinq démarches : 1) nature des données ; 2) méthode de collecte ; 3) collecte des données : types de situations de communication envisagées ; 4) procédures de collecte ; et 5) spécification technique. L'entretien semi-directif a été organisé en dix-sept questions, comme suit, en vue de construire la grille de métadonnées<sup>75</sup> des sourds interviewés. J'expose ensuite les contraintes de terrain, qui ont provoqué des changements de procédure méthodologique, suivies des observations et analyses concernant chaque situation de communication réalisée pendant la collecte des LS des sourds en question. Pour conclure, je fais une mise au point concernant les résultats selon les divers aspects constatés tout au long de ce travail de terrain.

##### *3.1 Nature des données*

Corpus des LS de Soure/Ile de Marajó – Brésil: Narration, récits de vie, dialogue et description.

##### *3.2 Méthode de collecte*

Entretien semi-directif et récit libre « in situ » :

---

<sup>75</sup> Exemple : figure 1.

- Entretien semi-directif « in situ » : l'enquêteur et le locuteur sourd sont accompagnés de l'interlocuteur privilégié entendant du locuteur. Cet interlocuteur qui fait office d'interprète :

- 1 Quel âge avez-vous ?
- 2 Êtes-vous appareillé ? Avez-vous un implant cochléaire ?
- 3 Parlez-moi de votre famille. Vos parents sont-ils sourds ou entendants ?
- 4 Combien de frères et sœurs avez-vous ? Sont-ils tous entendants ?
- 5 Quel âge ont-ils ?
- 6 Avec le(s)quel(s) d'entre eux vous entendez-vous le mieux ?
- 7 Vivez-vous tous ensemble ?
- 8 Lorsque vous êtes tous ensemble, comment faites-vous pour vous faire comprendre ?
- 9 Avez-vous toujours vécu à Soure ?
- 10 Êtes-vous allé à l'école ? Si oui, laquelle ? A partir de quel âge y êtes-vous allé et quand avez-vous arrêté d'y aller ?
- 11 Comment se passaient vos journées dans cette école ? Etiez-vous toujours avec les entendants? L'instituteur s'adressait-il à vous en portugais du Brésil, en langue des signes brésilienne (LIBRAS) ou s'aidait-il du LPC ?
- 12 Est-ce que vous avez un métier ? Si oui, lequel ?
- 13 Comment faites-vous pour vous faire comprendre sur votre lieu de travail ?
- 14 Êtes-vous croyant ? Si oui, fréquentez-vous régulièrement dans un lieu de culte ?
- 15 L'office est-il compréhensible pour vous ? Est-il interprété en LIBRAS ?
- 16 Rencontrez-vous régulièrement d'autres sourds ? Si oui, où vous retrouvez-vous ? Avec quelle fréquence ?
- 17 Quelle langue utilisez-vous pour communiquer ? Est-ce la même que celle que vous utilisez dans votre famille ? Est-ce la LIBRAS ?

- Récit libre « in situ »

Les contextes communicatifs de récit libre « in situ » ont été réalisés selon la méthodologie utilisée par Ivani Fusellier, où l'interlocuteur privilégié du sourd sert d'intermédiaire dans l'interaction proposée. Nous avons aussi exposé la mère sourde et son fils entendant dans un environnement organisé avec des jouets – mère et fils jouant

ensemble – en sorte qu’ils communiquent sans aucun médiateur dans le but d’observer leur échange. Cette situation nous a permis de constater que cet échange se passe notamment par le regard et qu’elle communique avec son fils en montrant ce qu’elle veut dire par le pointage ou en lui montrant des objets. Dans un autre contexte, nous avons laissé deux sourds adultes communiquer dans une salle, sans médiateur, avec deux caméras dans des angles différents (frontal et latéral).

### 3.3 Collecte des données : types de situations de communication envisagées

Bipartite : le sourd et son interlocuteur privilégié entendant – sourds isolés

Echange mère sourde/enfant entendant

Sourds en contact avec la LIBRAS

Sourds dans les offices religieux

Interaction entre sourds

- **Bipartite:** la communication se fera entre le sourd et son interlocuteur entendant d’après un entretien semi-directif “in situ” : dialogue sur sa situation familiale et sociale, sa scolarité, son métier et sur le rapport de parenté avec son interlocuteur. Dans un deuxième moment, les sourds seraient demandés de raconter leur vie à partir de ce contexte initialement préparé à la conversation (récit de vie).
- **Mère/enfant:** dialogue libre entre la mère sourde et l’enfant entendant dans le contexte d’un “corpus écologique”. La mère serait demandée de raconter son histoire de vie (récit de vie).
- **Sourds/LIBRAS :** l’échange doit se faire à partir des situations d’interaction entre les personnes qui maîtrisent la LIBRAS et qui sont en contact direct avec les sourds dans des démarches pédagogiques dont le but serait celui de les instruire (soit par rapport à l’enseignement du portugais soit dans d’autres contextes de transmission de connaissances dont la LIBRAS serait la langue utilisée). Les sourds seraient demandés de raconter des récits de vie concernant leurs métiers.



- **Sourds/offices religieux** : dans le cadre de la transmission religieuse, la collecte des données se ferait pendant un échange de communication entre celui qui communique avec les sourds en LS et ceux-ci.
- **Sourds/sourds** : dialogue « in situ » où les interlocuteurs auraient un profil diversifiés (isolés ou pas) et seraient censés interagir entre eux – « corpus écologique ».

### 3.4 Spécification technique

Les plans seront choisis en fonctions des objectifs requis de prise de vue « comprenant le locuteur sourd en interaction avec un autre interlocuteur ». Les espaces seront sélectionnés selon l'accord des sourds et leurs lieux habituels seront privilégiés et dans des conditions d'éclairage adéquates. « L'organisation schématique des séances d'enregistrements » doit constituer un registre de procédure méthodologique et jointe au cheminement parcouru lors de la collecte des données, ainsi que la « biographie condensé de la chaque formateur » (FUSELLIER, 2004).

### 3.5 Contraintes du terrain

Compte tenu de la barrière de communication les sourds ne s'approprient pas des biens culturels et nous n'avons pas pu les exposer au film sur les légendes locales car ils ne les connaissaient pas ;

La collecte des données pendant l'office religieux n'a pas eu lieu dû à une organisation préalable exigée et nous n'avions pas assez de temps pour la réaliser ;

Concernant l'espace de prise d'images, nous avons privilégié les résidences des sourds car nous croyions qu'ils seraient plus à l'aise et seulement un sourd a communiqué de façon très spontanée et naturelle chez lui. L'une des sourdes a eu un blocage lors de l'échange et nous avons décidé de continuer le travail dans un endroit plus neutre, ce qui a fonctionné et les sourds se sont sentis plus à l'aise pour communiquer.

Ces contraintes m'ont obligée à organiser différemment les situations de communication comme suit ci-dessous :

- Deux groupes mixtes (garçon et fille) – espace neutre
- Une fille sourde et sa mère entendants – espace neutre

- Une fille sourde et sa mère entendants – chez elle
- Une mère sourde et son fils entendant – espace neutre
- Un sourd et sa sœur – chez lui
- Un sourd seul devant la caméra – chez lui

→ Les groupes mixtes (2)

1. V/R
2. J/S

→ Une fille sourde et sa mère entendants

3. S/M

→ Une fille sourde et sa mère entendants

4. Ma/M

→ Une mère sourde et son fils entendant

5. M/H

→ Un sourd et sa sœur

6. E/S

→ Un sourd seul devant la caméra

7. E

## 5. Conclusion

Les résultats que nous avons obtenus pendant la présente recherche sont fondés sur trois aspects essentiels pour notre approche méthodologique : Contexte situationnel des sourds d'après les données recueillies lors des outils méthodologiques appliqués en mars 2013 ; dimensions sociale et politique et le contexte linguistique.

Tout d'abord, les LS pratiquées par les sourds isolés en question ne sont pas considérées, par un grand nombre de chercheurs, en tant que langues en ayant une structure linguistique, étant tout simplement vues comme des gestes iconiques ne méritant pas d'être introduites dans les procédures pédagogiques concernant l'éducation des sourds. Seulement un sourd parmi les 6 interviewés sait lire et écrire et maîtrise la LIBRAS car il a suivi un parcours scolaire ailleurs, c'est également le seul sourd non isolé. Mais il comprend les LS pratiquées par les autres sourds et cela nous montre qu'il est possible d'envisager un enseignement de la LIBRAS à partir de leurs LS. Les autres 5 sourds ne sont pas scolarisés ou ont fréquenté l'école très peu. Ceux-ci restent chez

eux et font des tâches domestiques car, selon leurs parents, l'école ne leur apprend rien. L'une des sourdes a un enfant et ils communiquent surtout par le regard. Ces sourds travaillent tous dans des métiers qu'ils ont appris en observant la pratique des autres. Comme ils ne peuvent pas communiquer en dehors de leurs familles à travers leurs LS, ils restent à l'écart des manifestations culturelles locales et ne connaissent pas la tradition du peuple qu'ils côtoient. Les tâches quotidiennes sont traduites dans leurs LS avec un grand rapport iconique avec la réalité.

Concernant leurs LS, la situation était assez complexe. Ils communiquaient au travers la LS qu'ils créent dont les gestes sont compréhensibles par leur entourage familial en sachant qu'ils ont souvent un membre de la famille qui est leur interlocuteur privilégié. Il s'agissait d'un groupe très hétérogène concernant la scolarité et la maîtrise de la LIBRAS en milieu scolaire car, à Soure, leur professeur ne communiquait pas en LIBRAS avec eux et très peu parmi eux poursuivait un parcours scolaire à long terme. L'apprentissage du portugais n'était pas envisagé d'après une méthodologie appropriée. Ainsi, nous avons constaté que les politiques publiques n'étaient pas appliquées d'après ce qui est prévu dans la loi de 2005 : interprètes, enseignement de la LIBRAS et du portugais L2. Cela signifie que les sourds en question vivent en condition d'isolement social dans ce sens où ils ne s'approprièrent pas de leurs biens culturels et ne sont pas ainsi en condition d'exercer leur citoyenneté de façon participative dans la société. Outre cela, nous avons pu vérifier que ces personnes sourdes se trouvent en situation de vulnérabilité car elles ne disposent pas des moyens pour acquérir leur autonomie dans l'environnement où elles habitaient. Et pour cela même, les sourds sont enfermés chez eux comme une mesure de sécurité qui, en réalité, leur prive de tout contact normal avec les personnes qui les entourent. Le corpus recueilli sera aussi analysé selon le modèle sémiologique de l'iconicité, ce qui nous permettra d'observer les aspects pertinents concernant la structure de leurs LS.

Dans l'univers de la communauté sourde enquêtée nous avons des indicateurs révélateurs de dimensions sociale et politique impliquées dans la présente recherche, tels que:

- Nombre de sourds non scolarisé ;
- Nombre de sourds qui ne communiquent pas entre eux soit en leur LS soit en LIBRAS;

- Nombre de sourds isolés ;
- Nombre de sourds ayant parents entendants (qui pensent que la seule façon d’insérer les sourds dans la société est de leur apprendre à parler) ;
- Nombre de professeurs non qualifiés dans le domaine de l’éducation des sourds;
- Nombre de dispositifs issus des politiques publiques qui ne sont pas appliquées dans le réseau scolaire de l’enseignement public;

Même si le but de ce travail n’est pas celui de quantifier ces indicateurs, ils nous montrent tout autant que nous sommes face à une réalité complexe concernant l’insertion des sourds dans la société locale. Et si nous partons de l’hypothèse que La situation d’isolement des sourds de Soure – Ile de Marajó est due en grande partie à la non reconnaissance de leur LS en milieu scolaire de façon à favoriser un enseignement à partir de leur référentiel de culture en LS, dont la gestuelle est marquée par l’iconicité révélatrice de cette culture, cela dévoile les dimensions sociale et politique à prendre en compte dans les contextes de notre recherche, à savoir : la sociale, où l’insertion sociale des sourds isolés doit passer obligatoirement par la reconnaissance de leurs LS en milieu scolaire et à partir desquelles un nouveau modèle d’enseignement de la LIBRAS doit être proposé ; et la dimension politique qui consiste à appliquer les politiques publiques pour l’insertion des sourds isolés dans la société en leur permettant l’accès aux biens culturels et aux mêmes opportunités assurées aux entendants.

Finalement, le contexte linguistique nous a permis de souligner quelques aspects pertinents concernant les LS pratiquées par les sourds enquêtés :

- prédominance de pointage et TTF dans les échanges entre eux ;
- rapport entre le mouvement labial et la gestualité (ex : café/geste de boire en tenant une tasse ; pâte/mouvement cassant les pâtes), dans leur échange avec les entendants – dans ce type de de transfert l’objet est remplacé par l’action et son référentiel iconique ;
- les LS pratiquées entre eux sont restées en sa majorité leur façon de communiquer malgré le contact qu’ils ont eu avec la LIBRAS pour une période très courte. Par exemple, le fils entendant (H) dont la mère (Ma) est sourde garde sa propre façon de communiquer malgré le fait que sa mère ait

été exposée à la LIBRAS, ce qui porte d'ailleurs une certaine confusion de communication lorsqu'elle fait un signe en LIBRAS et son fils réponds dans la LS qu'ils avaient l'habitude de parler.

Dans l'image 1, elle lui demande de nommer l'objet qu'elle lui montre [LAPIN] en lui faisant un signe en LIBRAS, les deux mains en configuration 37 articulant contre les latérales de la tête et en mouvement dirigé vers le devant qui marquent les oreilles comme le trait saillant de l'animal, sauf que ce signe veut dire [CHEVAL], elle confond les signes pour [LAPIN] et [CHEVAL] que l'on lui avait appris et vite elle corrige et fait le signe correct en LIBRAS – la configuration en 37, même point d'articulation et en mouvement vers le derrière), or, son fils ne tient rien en compte et lui répond dans sa LS : la configuration en 48, point d'articulation devant la bouche et en mouvement vertical de haut en bas de la pointe des doigts.

Figure 1 – La mère sourde demande son enfant de nommer l'objet qu'elle lui montre (le lapin)



Source: CARLIEZ, M.L.S., 2013.

Ensuite, la mère refait [LAPIN] – image 2, en configuration 33 et mouvement vers le devant, point d'articulation sur la latérale de la tête. L'on remarque ainsi qu'elle a été exposée à la LIBRAS mais la langue n'est pas encore systématisée car elle confond les configurations et le mouvement des mains.

Figure 2 – LS de Soure [LAPIN]



Source: Ibidem, 2013

Figure 3 - LS de Soure [POISSON]



Source: Ibidem, 2013.

L'image 3 nous montre une situation similaire où la grand-mère lui dit de demander à sa mère comment dit-on [POISSON] et il fait la configuration en 56 en mouvement zigzag qui évoque le poisson nageant et la mère lui fait le signe en LIBRAS – configuration en 12 et point d'articulation sur la latérale du menton ; il ne retient pas l'information et continue à parler dans la LS qu'il communiquait avec sa mère.

Dans l'une des situations de conversations mixtes (J/S), le sourd (J) et la sourde (S) parlent du bruit que fait la corde accrochée à la poulie lorsque l'on fait monter du fond du puits le seau rempli d'eau. (S) explique que le bruit est perçant et cela en frottant la pointe de l'ongle du doigt indicateur droit contre la paume de sa main gauche en faisant un mouvement de va-et-vient sur la surface. Ces sourds qui ne s'étaient jamais

parlé ont les mêmes signes iconiques pour [POULIE] et dans leur interaction gestuelle ils produisent ce signe au même instant pour dire que le bruit vient du contact de la corde avec la poulie, comme si dans un registre implicite de compréhension simultanée un même mot était prononcé en même temps par les interlocuteurs. Ceci constate la fluidité du discours gestuel et soulève d'emblée une question d'ordre socio-culturel lié au phénomène de création en LS par ces sourds en question. Il s'agirait, d'après nous, d'une cristallisation des SGI dans le discours des sourds de ces micro-communautés, où nous apercevons deux mécanismes de stabilisation des structures gestuelles : soit le processus de contamination langagière qui ne pourrait être envisagé que par les interlocuteurs entendants soit l'interférence du référentiel de culture ancré dans leur environnement d'entourage qui ne prendrait pas en compte la contamination gestuelle des entendants. Nous croyons que c'est le cas ici de la [POULIE] qui serait une création gestuelle des sourds de Soure sans aucune contamination gestuelle des entendants surtout parce que la préoccupation d'exprimer [POULIE] gestuellement est inhérente à l'effet qu'elle cause aux oreilles des sourds, ce qui ne serait pas aperçu comme une gêne particulière chez les entendants. Ce phénomène socio-culturel lié au processus de création des LS chez les sourds vivant dans ces micro-communautés est révélatrice de l'autonomie langagière des sourds, même en situation d'isolement. Donc, ce fait nous montre encore une fois que, comme les langues orales, les langues visuelles-gestuelles se structurent autour d'une pragmatique liée aux éléments symboliques de la culture où vivent ces personnes. Après nous avons bien entendu pour les LS de ces micro-communautés, et d'ailleurs pour toutes les langues, l'émergence de l'économie gestuelle qui serait peut-être à l'origine d'un certain éloignement iconique de départ. Ainsi, la contamination par la LIBRAS ne serait pas, d'après notre perception, un facteur d'évolution de ces LS vers des formes stables, au contraire, la LIBRAS dans ce contexte se superpose aux LS pratiquées par ces sourds qui ont du mal à la systématiser dans leur contexte discursif. Nous observons ainsi que cet éloignement des SGI ne s'opère même pas dans certains contextes présents ici et ces SGI restent d'ailleurs des formes stables dans les LS pratiquées par les sourds de ces micro-communautés, dont quelques aspects ont d'ailleurs attiré notre attention, par exemple, lors de notre contact avec les LS des sourds de Fortalezinha qui ont subi, aussi à leur tour, une contamination de la LIBRAS.

## Références

CUXAC, C. **Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes**. thèse de doctorat d'Etat, Université René Descartes, Paris V, 1996.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse des langues des signes: Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens**. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 8, 2004.

GARCIA, B. ; SALLANDRE, M-A. ; FUSELLIER-SOUZA, I. **Rôle du pointage dans l'expression de la définitude en langue des signes**. Colloque international du geste au signe, le pointage dans les langues orales et signées, organisé par l'UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage" (CNRS et universités Lille 3 & Lille 1), 4 et 5 juin, Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq. (conférence non publiée), 2009.

GENDROT, M. **L'interprète en institution: à la croisée des regards**. Mémoire de DFSSU d'Interprétation LSF/Français, soutenu à l'Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avenant au mémoire du DFSSU (2004)**. Mémoire soutenu à l'Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, 2008.

GRINEVALD, C. ; BERT, M. **Linguistique de terrain sur langues en danger**. OPHRYS, Paris, 2010.

MARIE-ROSE, E.F.F. **Étude de la variation linguistique de la LS au Brésil dans l'enseignement de la Libras**. Dissertação de Mestrado defendido na Université Vincennes Saint Denis – Paris 8, 2014.

MARTINOD, E. **Les LS pratiquées par des sourds isolés de Marajó**. Dissertação de Mestrado defendida na Université Vincennes Saint Denis- Paris 8, 2013.



# L'éveil des sens : chemins vers un partage sensible

## O despertar dos sentidos : caminhos para uma partilha sensível

Monique Sobral DEBOUTTEVILLE  
Université Vincennes Saint Denis Paris 8

**RÉSUMÉ:** Cet article propose un regard sur l'inclusion qui passe par un partage sensible lié à des expériences esthétiques. Il conçoit la corporéité comme un lieu de mémoire et producteur de sens commun à une communauté. Le parti pris est d'entrevoir un rapport transculturel entre sourds et entendants au sein de ces expériences de partage d'un sensible commun. En ce sens, nous levons, premièrement, le voile sur les notions en question : transculturalité, partage du sensible, mémoire et corporéité. Ensuite, nous abordons, dans cette perspective, des exemples qui illustrent quelques chemins possibles vers cette forme d'inclusion, de création d'un espace ludique accessible à tous, aussi bien en ce qui concerne les artistes sourds dans la culture de laquelle ils sont autochtones que des entendants dans la culture sourde.

**MOTS-CLÉ:** Transculturalité. Partage sensible. Mémoire. Corporéité. Inclusion.

**RESUMO:** Esse artigo propõe um olhar sobre inclusão que passa por uma partilha sensível ligada a experiências estéticas. Concebe-se a corporeidade como um lugar de memória e produtor de sentido comum a uma comunidade. O desafio é vislumbrar uma relação transcultural entre surdo e ouvintes no seio dessas experiências de partilha de um sensível comum. Nesse sentido, desvendamos primeiramente as noções em questão: transculturalidade, partilha do sensível, memória e corporeidade. Em seguida, abordamos, nessa perspectiva, exemplos que ilustram alguns caminhos possíveis para essa forma de inclusão, de criação de um espaço lúdico acessível a todos, assim como no que diz respeito aos artistas surdos na cultura da qual são autóctones como os ouvintes na cultura surda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transculturalidade. Partilha Sensível. Memória. Corporeidade. Inclusão.

## 1. INTRODUCTION

*Para que uma sociedade se reconheça como tal,  
é necessário que ela possa encenar as confusões  
de suas paixões.*  
Michel Maffesoli

Actuellement, notre monde « moderne », notre « matérialisme étriqué », sont fatigués, c'est pour cela que nous avons besoin de revenir vers des notions plus humaines de notre société. Cette recherche de l'humain passe, à notre sens, par la production artistique, car elle est un champ d'échange réciproque et donc propice à la

*Recebido em 25 de junho de 2016.  
Aceito em 11 de agosto de 2016.*

réflexion et échange social, l'art, est en ce sens, est symptomatique d'une société, elle fonctionne comme une loupe qui « agrandi » les points relevant et questionnements inhérents de la communauté. Encore sous la plume de Maffesoli « il faut que pour qu'une société se reconnaissent en tant que telle, qu'elle puisse mettre en jeu le désordre de ses passions »<sup>76</sup>

Le présent article propose un abordage transculturel lié à l'idée d'un partage sensible dans les arts. Lors de cette approche nous aborderons des concepts liés à la mémoire du corps et à ce que nous appellerons de « mémoire rizhomatique » dans le travail artistique des personnes sourdes. Ce partage du sensible passe donc selon notre approche par l'idée de corps en mouvements producteur d'histoires et revendicateur identitaire ainsi comme forme d'inclusion aussi bien de la personne sourde comme les entendants qui sont par ce partage invités à découvrir l'univers artistique et donc social des artistes que les y invitent.

Pour cela, nous proposons d'étudier deux cas de figure essentiellement différents afin de pouvoir confirmer notre hypothèse :

- Le premier est le travail d'un acteur-chercheur sourd confirmé – sourd 1
- Le deuxième est celui d'une sourde, danseuse du Groupe de Traditions Marajoaras « Le Cruzeirinho » - sourd 2.

Nous comprendrons par la suite en quoi ces deux cas de figures diffèrent et l'importance de ce double regard dans la construction de la présente étude.

Le geste ainsi que la transmission de certaines formes d'expression traditionnelle seront également au centre de nos questionnements soulevant ainsi les concepts de patrimoine immatériel et de sauvegarde du vivant. Cet article prend le parti d'entrevoir ces « faiseurs » sourds comme des artistes producteurs de savoirs et de langage, cela est assez évident en ce qui concerne Olivier Schetrit, mais beaucoup moins concernant Marilza dos Santos et en ce sens nous proposons un glissement de regard en ce qui concerne la symbolique d'une personne sourde intégrer un groupe de danse comme le Cruzeirinho.

---

<sup>76</sup> MAFFESOLI, Michel. *L'ombre de Dionysos. Contribution à une anthropologie de l'orgie*. Librairie de Méridiens, Klincksieck et Cie. 1985.

## 1.1 Le Transculturel

Il nous semble important ici de faire un arrêt sur le concept de transculturalité, notion centrale de notre approche.

Le terme naît en 1940 sous la plume de Fernando Ortiz, ethnologue et anthropologue cubain, dans son *Controverses cubaine du entre le tabac et le sucre*. Dans cet ouvrage l'auteur lance le concept de « transculturation » qu'il définit comme un processus d'échange culturel, qui donne naissance à la culture cubaine.

Avec la permission du lecteur, surtout s'il s'intéresse aux études sociologiques, nous nous permettons d'utiliser pour la première fois le mot *transculturation*, tout en sachant qu'il s'agit d'une néologisme. Et nous osons le proposer pour qu'il puisse dans la terminologie sociologique, se substituer, du moins en grande partie, à celui d'acculturation dont l'usage ne cesse de se répandre. On entend par acculturation le processus de transition d'une culture à une autre et ses diverses répercussions sociales. Mais transculturation est mieux approprié. Nous avons choisi le terme de transculturation pour exprimer les phénomènes extrêmement variés que les très complexes permutations de cultures engendrent à Cuba (ORTIZ, F., 2011, Emplacement 3746 (Kindle).

Un échange où les deux parties sortent transformées et donnent naissance à un troisième élément singulier, original.

Nous estimons que le terme de transculturation exprime mieux les différentes phases de cette transition d'une culture à une autre, parce qu'il ne consiste pas seulement à acquérir une culture distincte, ce que, à proprement parler, traduit le terme anglo-américain acculturation, mais qu'il implique aussi forcément la perte ou le déracinement d'une culture précédente, ce qu'on pourrait qualifier d'une déculturation partielle, et la création postérieure de nouveaux phénomènes culturels qu'on pourrait appeler une néoculturation. Finalement, comme le soutient à juste titre l'école de Malinowski, tout brassage de cultures ressemble à la copulation des individus : la créature tient toujours des deux parents, mais elle est aussi toujours différente de chacun d'eux. Dans son ensemble ce processus est une transculturation, un terme qui comprend toutes les phases de sa parabole (Ibidem Emplacement 3839 (Kindle).

Comme nous l'avons déjà souligné et pouvons observer lors des extraits, l'auteur concentre son analyse sur Cuba mais nous pouvons, sans grand effort trouver un parallèle avec le Brésil. Le brésilien est un peuple unique et singulier, il ne s'agit pas d'un amalgame de caractères et de clichés, mais s'origine bien d'une transculturation

entre européen ibérien, africain et indien. Ortiz lance ce terme à l'époque lié à la situation cubaine et au processus de colonisation, afin de questionner un terme bien rependu à l'époque celui de « acculturation ».

Cette notion, méconnue pendant un certain temps, revient dans l'actualité mais avec quelques réajustements nécessaires afin de définir et de délimiter d'autres espaces que ceux revendiqués par Ortiz.

En effet, même si nous gardons l'idée d'un échange actif et réciproque elle revient non plus pour interroger le concept d'acculturation mais comme une réponse aux préfixes : inter et multi. Ces préfixes n'incluent pas une fusion mais une polarité. Si nous pensons à des processus interdisciplinaires, par exemple, nous concevons qu'il existe plusieurs disciplines engagées mais il est évident aussi dans l'usage de ces préfixes qu'elles ont des espaces bien démarqués, ces processus n'incluent donc pas une fusion des parties d'où naîtraient un élément « nouveau » et singulier.

Le transculturel<sup>77</sup> vient donc répondre et démarquer cet espace d'échange réciproque entre les cultures. Cet échange réciproque est très complexe d'entrevoir étant donné la hiérarchisation de la société dans laquelle nous vivons. C'est donc dans cette perspective que nous posons le faire artistique comme un outil qui promeut cet espace où à travers d'un « partage sensible » nous pouvons enclencher cet échange réciproque entre les cultures.

Dans cette perspective, la culture sourde et les entendants peuvent au travers des arts proposer un dialogue basé sur un échange réciproque et donnant vie un langage autre et singulier qui n'est ni celui de l'un, ni celui de l'autre, mais un qui est tout à fait neuf qui émerge de ce partage. Nous verrons par la suite, avec les études de cas, comment cela se donne dans la pratique.

## 1.2 Le partage sensible

Tout d'abord il est essentiel de situer ce que nous appelons de « partage sensible » et en ce sens un petit détour autour de Jacques Rancière se fait nécessaire.

---

<sup>77</sup> Nous entreprenons ce terme dans l'idée de « transculturalité » et en ce sens : « La représentation de “ l'autre ” de façon acceptable » (Asgarally, 2005 : 10) ne peut être possible que grâce à l'opération transculturelle de la traduction, où le préfixe « TRANS- » suggère l'idée d'une acceptation à se transformer dans une fécondation réciproque qui, déterritorialisant en permanence thèmes et sujets, déplacent les frontières langagières et culturelles pour former des identités métisses composites, c'est-à-dire double, triple ou quadruple. »

<https://cedille.webs.ull.es/M4/07yuste.pdf>, consultée le 29/06/2016.

Dans une interview qu'il donne à Christine Palmiéri autour de l'idée en question et de son ouvrage, *Le partage du sensible*, il confie

Le partage du sensible ne propose pas une théorie de la création artistique ou de la réception esthétique. Dans ce livre, j'inscris la question des formes de l'une et de l'autre dans une question plus vaste. Le partage du sensible, c'est la façon dont les formes d'inclusion et d'exclusion qui définissent la participation à une vie commune sont d'abord configurées au sein même de l'expérience sensible de la vie. En ce sens, ma problématique est proche de celle d'une archéologie à la Michel Foucault, où il s'agit de savoir d'abord comment l'ordre du monde est pré-inscrit dans la configuration même du visible et du dicible, dans le fait qu'il y a des choses que l'on peut voir ou ne pas voir, des choses qu'on entend et des choses qu'on n'entend pas, des choses qu'on entend comme du bruit et d'autres qu'on entend comme du discours. C'est d'abord une question politique, puisque pendant très longtemps les catégories exclues de la vie commune l'ont été sous le prétexte que, visiblement, elles n'en faisaient pas partie. [...] Ma perspective n'est donc pas de réhabiliter l'affect contre le discours. Elle est plutôt de remettre en cause leur séparation comme marque d'un certain partage du sensible : séparation entre des gens quand on pose qu'ils n'ont pas le même langage, les mêmes perceptions, les mêmes jouissances. [...] La question n'était pas pour moi d'analyser les réactions sensibles à l'art mais la manière dont les pratiques et les lieux de l'art viennent s'inscrire dans les formes plus larges du découpage de l'expérience commune avec ce que ce découpage signifie en termes de communauté et d'exclusion.<sup>78</sup>

Même si nous partageons avec l'auteur un regard politique qui inclut les modes d'inclusion et exclusion sociales dans la perspective de l'expérience sensible, nous proposons dans cette approche une ligne de pensée que n'admet pas cette fragmentation dans le partage du sensible mais une voie vers laquelle ce partage, déjà préexistant, peu devenir sensible et donc par le sensible inclure des perceptions auparavant dichotomiques.

Dans cette perspective, nous ne pensons aussi bien à des expériences présentes dans la communauté comme à des expériences provoquées, afin de créer cet espace où le partage sensible soit le conducteur d'une intégration et d'un dialogue réciproque. L'art et l'expérience esthétique ne compose pas ici un objet où des situations à être étudié mais davantage un outil à travers duquel les mouvements d'inclusion et exclusion peuvent se donner.

---

<sup>78</sup> <http://id.erudit.org/iderudit/9703ac> , Consultée le 01/08/2016.

Prenons l'exemple du dialogue entre sourd et entendants, nous avons là une série de mises en place afin de pouvoir démarrer un partage – les interprètes, l'apprentissage d'un langage, d'une langue qui n'est pas commune pour la plus part. De ce fait un partage sensible, qui reste néanmoins restreint à son expérience et ne propose d'aucune manière être dans les mêmes rapports qu'une langue structurée, peut offrir un espace davantage ludique et une compréhension basé sur les sens, nous reviendrons de manière plus détaillée lors des études de cas attachées à cette étude.

Pour nous le partage sensible est donc un lien observé ou provoqué qui, selon notre approche, conduit à un dialogue où les barrières culturelles, sociales, physiologiques sont atténuées pouvant ainsi donner lieu à des interactions sans filtres.

## **2. Mémoire du corps, corporéité et mémoire rizhomatique**

L'idée centrale de ce chapitre est de penser la mémoire du corps dans l'idée de corporéité et comment ces notions peuvent produire ce que l'on va appeler ici de mémoire rizhomatique. Pour cela nous aurons besoin de clarifier ces trois points essentiels:

### ▪ **Mémoire du corps**

Il n'est pas nouveau pour nous d'entendre parler d'une « mémoire du corps », du corps comme récepteur, traducteur et créateur de l'univers qui nous entoure, des sens comme porte d'entrée dans ce corps-temple réceptacle de nos bonheurs et de nos désarrois. Bergson nous dit : « Tout se passe comme si, dans cet ensemble d'images que j'appelle l'univers, rien ne se pouvait produire de réellement nouveau que par l'intermédiaire de certaines images particulières, dont le type m'est fourni par mon corps. »<sup>79</sup>

Dans les arts traditionnels, comme le Carimbó<sup>80</sup> par exemple, le corps fonctionne comme ces lieux de mémoire qui va être quête et « résultat » d'un processus

---

<sup>79</sup> [http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson\\_henri/matiere\\_et\\_memoire/matiere\\_et\\_memoire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/matiere_et_memoire/matiere_et_memoire.pdf) , consultée le 02/08/2016.

<sup>80</sup> Le Carimbó est une danse et une musique répandues essentiellement dans l'Etat de Pará - Brésil et dans certaines régions amazoniennes dont l'Ile du Marajó. Le Carimbó, vient du Tupi, regroupements des diverses langues parlé par certaines tribus indiennes originaire de l'Amazonie Brésilienne, Korimbó, qui est le nom que l'on donnait au tambour, instrument essentiel de cette musique (curi (pau oco) e m'bó (furado, escavado)), cela peut être traduit par « bois qui produit du son » cette appellation a été transformé

identitaire qui passe par la production artistique et de recherche d'un langage qui conduit à des lieux historiques et de réinvention de sa propre tradition. Les langues des signes situent également dans le corps au-delà d'une langue un territoire de mémoire, d'histoire et de construction identitaire dans la culture sourde, aussi bien les langues émergentes que dans celles institutionnalisées nous pouvons entrevoir ces chemins « évolutif » d'un corps qui marque dans le bref le matériel d'une construction linguistique et sociale.

- **Corporéité**

Il était important pour nous l'utilisation du terme corps afin de définir cet espace de mémoire, mais le terme corporéité inclut d'autres lieux et conçoit le corps d'une manière plus holistique, extrait le corps d'une vision uniquement physiologique et c'est dans cette perspective que nous souhaitons l'entrevoir, en ce sens : « le corps d'autrui ne doit pas être confondu avec son objectivité. L'objectivité d'autrui est sa transcendance comme transcendée. Le corps est la facticité de cette transcendance. Mais corporéité et objectivité d'autrui sont rigoureusement inséparables. »<sup>81</sup>

Sartre nous indique clairement ici la différence que nous pouvons établir entre corps et corporéité. La corporéité inclut donc la conscience dans l'idée de corps et nous pouvons ajouter à cela que celle-ci prend en considération également les caractères davantage subjectifs et sensoriels de chaque être. L'idée de corporéité est donc essentielle afin d'entrevoir le corps comme un lieu de mémoire et de quête identitaire.

- **Mémoire zizhomatique**

Notre questionnement ici se pose de la manière suivante : en quoi la mémoire du corps dans son idée de corporéité peuvent contribuer à une mémoire et donc histoire rhizomatique.

Tout d'abord arrêtons-nous sur la notion de rhizome selon Deleuze et Guatarri dans leur ouvrage *Mille plateaux*

---

avec le temps en curimbó, corimbó e carimbó. Cette pratique se construit dans une transculturation des peuples indiens-brésiliens, européens ibériens et noirs-africains, ce qui nous remet inévitablement à la formation même de l'identité brésilienne. Nous reprendrons cette pratique plus loin dans cette étude.

<sup>81</sup> SARTRE, Jean Paul. *L'Être et le néant*, 1943.

Le rhizome en lui-même a des formes très diverses, depuis son extension superficielle ramifiée en tous sens jusqu'à ses concrétions en bulbes et tubercules. (...) Il n'est pas fait d'unités, mais de dimensions, ou plutôt de directions mouvantes. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. N'importe quel point d'un rhizome peut être connecté avec n'importe quel autre, et doit l'être. C'est très différent de l'arbre ou de la racine qui fixent un point, un ordre (DELEUZE G., GUATTARI F., 1980. pp. 13, 31.)

Ces trois extraits donnent déjà une première idée de ce que les auteurs vont proposer dans en rapport à l'idée de rhizome. En effet, ce qui est proposé ici est une construction du savoir non-hiérarchisé, en ce qui concerne la formation d'une langue par exemple les auteurs disent le suivant : « Il n'y a pas de langue en soi, ni d'universalité du langage, mais un concours de dialectes, de patois, d'argots, de langues spéciales. [...] La langue est selon une formule de Weinreich, «une réalité essentiellement hétérogène». Il n'y a pas de langue-mère, mais prise de pouvoir par une langue dominante dans une multiplicité politique. »

Là nous pouvons déjà entrevoir les prises de positions politiques dans ce qu'ils exposent comme « prise de pouvoir ». En effet, nous vivons dans une société qui se structure de manière hiérarchisé où ces prises de pouvoir sont constantes et parfois violentes, la pensée rhizomatique vient proposer une manière singulière d'entrevoir cela de sortir de notre vision arboriste pour aller vers le rhizome

Toute la logique de l'arbre est une logique du calque et de la reproduction.[...] Elle consiste à décalquer quelque chose qu'on se donne tout fait, à partir d'une structure qui surcode ou d'un axe qui supporte. L'arbre articule et hiérarchise des calques, les calques sont comme les feuilles de l'arbre. [...] Tout autre est le rhizome, carte et non pas calque. [...] La carte ne reproduit pas un inconscient fermé sur lui-même, elle le construit. [...] La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications (Ibidem. pp. 20).

Cette idée est essentielle pour nous dans la construction d'une mémoire rhizomatique en d'autres mots une mémoire qui n'est pas construite de manière hiérarchisé comme nous pouvons très souvent retrouver dans les manuels scolaire où les « traditionnels » livres d'histoire, mais une mémoire, histoire qui se crée à partir des corps et du corps dans le corps collectif. Ce que nous voulons défendre est que quand



l'histoire se constitue à travers la mémoire vivante de la corporéité elle est rhizomatique, naissant de tout bord et sans un regard unilatéral sur le parcours, et peut donc être davantage cohérente état donné qu'elle ne s'attache pas à une seule vision mais constitue un regard pluriel venant de corps en mouvement producteur de sens. Ce corps individuel, « mon corps », doit aussi être pensé en corps collectif, afin que nous puissions penser cette mémoire qui va au-delà de l'intime mais qui contribue à une histoire commune à un groupe plus au moins large d'individus.

### **3. L'observation**

Dans ce chapitre nous allons nous intéresser à deux études de cas qui peuvent lever le voile sur les questions abordées dans cet article de manière pratique. Les deux personnes observées sont sourdes et ont une production artistique. Ces deux points sont ceux qui les relient nous verrons par la suite les diversités de chaque cas et en quoi ces diversités promeuvent un regard multiple sur les questions soulevées.

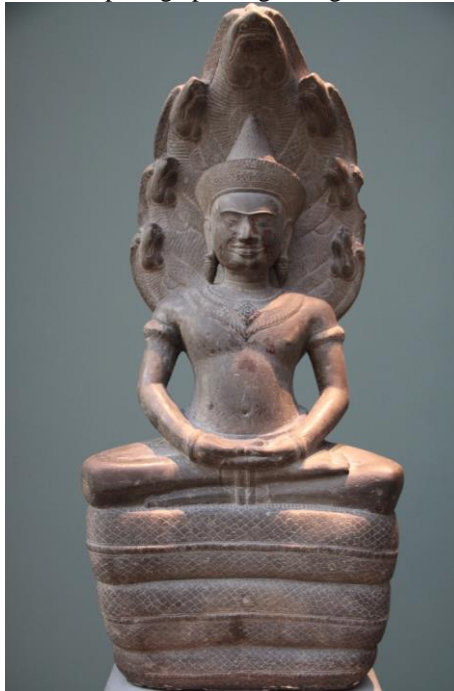
#### **3.1. Sourd 1: le partage d'un savoir construit**

Le sourd 1 est un acteur-chercheur français confirmé. Sa carrière est solide et son travail aussi bien comme artiste que comme chercheur est mûr et reconnu aussi bien par la communauté sourde que par les entendants qui prennent part à ses productions.

Dans cette étude nous décidons d'analyser une performance présentée en 2016 au musée des Arts nationaux Asiatiques – Guimet par l'artiste en question, eu sein du projet Labex Arts-H2H : « La performance théâtrale au musée : une nouvelle médiation transculturelle ». Ce projet de recherche mené par le Prof. Katia Legéret (EDESTA – PARIS 8) vise interroger, entre autres, des questions liées aux notions de méditations muséales, transculturalités et arts vivants en milieu muséal proposant ainsi un nouveau regard en mouvement concernant ces questions.

La proposition de l'artiste qui nous intéresse prenait donc en considération les questions qui entourent le projet mais aussi l'espace dans lequel il se développe, le MNAAG (Musée Guimet). La proposition qui lui a été faite était de choisir une œuvre du musée et en faire une performance autour de ce que lui évoquait l'œuvre en question. Il a choisi le «Bouddha protégé par naga, Angkor XIIe siècle

Figure 1 : Bouddha protégé par naga, Angkor XIIe siècle



Fonte: <http://www.nadoptepasunebouddhiste.com>, Consultée le 02/08/2016.

A partir de cette œuvre l'artiste a créé un univers performatif nouveau, inspirés de ses pratiques comme acteur mais aussi de sa langue, la LSF, la plus part des spectateurs était entendants et ne dominait pas la langue des signes, moi y compris, mais sa proposition a transcendé les limites de la compréhension rationnelle pour aller vers des lieux de communication ludique. Cette communication qui ne passe pas par une modélisation de la langue permet une liberté et activé les lieux de mémoires que nous avons abordé auparavant. Ces échanges basé sur l'idée de réciprocité transculturel sont essentiels pour la construction d'une mémoire et d'une histoire rhizomatique dans le sens qu'elle n'hiérarchise pas un savoir et offre également un lieu où une langue ne domine pas l'autre, mais fusionnent donnant ainsi vie à une forme, l'artistique.

Dans ce cas de figure et, même si l'artiste ne défend pas les points que l'on aborde dans la présente étude, il s'agit ici d'une personne qui comprend et revendique une « culture sourde », dans ses démarches aussi bien artistique que de recherche nous pouvons clairement déceler cela, néanmoins il ne s'agit pas là d'un refus de l'autre, au contraire sa démarche est clairement vers une intégration totale dans un sens comme dans l'autre, il nous fait découvrir sa culture, la culture sourde, à travers des démarches artistiques consistantes et à travers des quels nous pouvons avoir des expériences esthétiques qui communiquent avec toute personnes sourde ou pas. C'est dans cette

perspective qu'il propose donc de manière tout à fait volontaire un langage transculturel performatif qui inclut toutes les parties présentes dans l'espace. L'on pouvait découvrir à travers ses gestes son inspiration, sa culture, son acteur et tout cela était communiqué à travers de sa corporéité non pas « calque » mais productrice de signifiants et instigateur des sens. D'autres sens ont dû être activés étant donné que nous n'avions pas la parole orale et c'est ce qui s'est passé, dans ce silence bruyant qui est celui d'un espace en vie, mais sans cette parole et ou production de son à laquelle nous sommes tellement habitués, nous avons découvert un regard plus actif.

### **3.2. Sourde 2 : la découverte d'un espace d'expression artistique et identitaire**

Tout autre est le cas de figure que nous allons aborder à présent. L'année dernière dans le cadre de mes recherches doctorales j'étais en train d'interviewer la responsable d'un Groupe de Carimbó de Soure – PA, à la fin de l'interview elle m'a invité à faire un voyage avec le groupe, j'ai tout de suite dit oui et nous sommes partis à Cachoeira do Arari pour un festival de Carimbó – Festival Folklorique de l'Amitié.

Au-delà du magnifique festival, j'ai pu mieux comprendre la structure interne du groupe. Une figure m'a attiré l'attention, c'était une des danseuses, une des meilleures, mais toujours très silencieuse, pas renfermée mais silencieuse. Elle souriait beaucoup mais ne parlais guère. Quand j'ai essayé d'établir le contact je me suis vite rendu compte qu'elle était sourde. Cela m'a d'autant plus intriguée étant donné que dans sa danse cela n'était pas du tout perceptible, non seulement elle s'intègre parfaitement aux chorégraphies comme, pour certaine, c'est elle qui les mènent. Je me suis intéressée à sa trajectoire, à l'âge de cinq elle découvre la danse à l'école et depuis ne s'est jamais éloigné, elle intègre le groupe en question à l'âge de 14 ans par l'intermédiaire de son père qui est musicien.

Ce qui est important de relever c'est que la personne sourde en question c'est que son interaction communicative se restreint à son environnement familial. Néanmoins, lors des répétitions et des représentations du groupe elle ne semble pas avoir de difficultés à se faire comprendre étant donné que le langage est autre. D'une part il est codé au niveau de la danse elle-même, les pas, les mouvements, les chorégraphies... et d'autre part il s'agit d'un partage sensible qui est basé sur une expérience esthétique et non pas une réflexion rationnelle. C'est donc au sein de cet

échange que nous allons pouvoir observer les barrières culturelles et linguistiques s’effacer et les ponts se créer entre les participants de la manifestation en question.

Ce qui diffère ici du cas de figure que nous avons analysé plus haut c’est que chez l’acteur-chercheur sourd nous pouvons déceler une revendication par le langage sensible d’une culture sourde, d’un territoire qu’il nous fait découvrir et intégrer, chez la danseuse sourde la relation à l’art va à l’encontre non pas de la revendication d’une culture autre mais elle fait usage d’un partage sensible pour s’intégrer de manière effective dans la culture de sa propre communauté. Cette pratique traditionnelle hautement gestuelle lui permet également une production de sens et une expression artistique holistique qui engage sa corporéité et atténue le rapport aux corps dans une vision uniquement physiologique.

#### **4. Conclusion**

Nous pouvons observer lors de ces observations et réflexions les idées de transculturalité, corporéité et mémoire sont des idées qui peuvent alliées à des pratiques artistiques peuvent nous mener vers des réflexions liées à une inclusion plus sensible et en accord avec les demandes des parties engagées. En effet, ces lieux nous permettent « sentir » ensemble et à partir de là nous pouvons détecter les biens et les maux vécus dans la société, c’est donc à notre sens l’expérience esthétique celle qui va ouvrir la discussion dans un rapport réciproque, cela engage bien entendu que tous engagés soient faiseurs des pratiques artistiques en question.

#### **RÉFÉRENCE**

DELEUZE, G., GUATTARI F., **Capitalisme Et Schizophrénie – Mille Plateaux**. Les éditions de Minuit. Paris, 1980.

ORTIZ, F. **Controverses cubaine du entre le tabac et le sucre**. Ed. Mémoire d’Encrier, 2011.

MAFFESOLI, M. **L’ombre de Dionysos. Contribution à une anthropologie de l’orgie**. Librairie de Méridiens, Klincksieck et Cie. 1985.

SARTRE, J. P. **L’Être et le néant**, 1943. p. 418.

#### **SITES**

<https://cedille.webs.ull.es/M4/07yuste.pdf>

<http://id.erudit.org/iderudit/9703ac>

[http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson\\_henri/matiere\\_et\\_memoire/matiere\\_et\\_memoire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/matiere_et_memoire/matiere_et_memoire.pdf)

<http://www.nadoptepasunebouddhiste.com/2014/02/visite-mus%C3%A9e-guimet-en-construction.html>

# L'enseignement bilingue pour sourds en France vu sous l'angle de la didactique des langues

## Educação bilíngüe para surdos na França a partir da perspectiva do ensino de línguas

Véronique GEFROY  
Docteur en Didactique des Langues

François LE ROUX  
Enseignant de/en LSF

**Résumé:** En France, il existe un dispositif particulier d'enseignement dans lequel toutes les fonctions de l'école sont assurées et qui donne accès aux programmes nationaux officiels grâce à une autre langue que le français : ce sont les classes immersives en langue régionale. La même démarche peut être appliquée à la LSF. En effet, l'accès au français seul suppose une dépense cognitive considérable pour les enfants déficients auditifs, pour leur famille et même pour les enseignants. En faire une condition d'accès à l'écrit détourne le passage par l'école de ses fonctions essentielles : la transmission des connaissances, l'accompagnement métacognitif, la socialisation et la régulation des échanges, diverses activités langagières dont le travail métalinguistique indispensable à la lecture, etc. Dans cet article<sup>82</sup>, nous nous proposons de regarder la scène scolaire avec l'éclairage de la didactique des langues, et de faire en sorte que la rééducation du français ne soit pas le seul projecteur allumé dans la scolarité des enfants sourds.

**Mot clés:** enseignement bilingue, LSF, classes immersives, oralisme, langue d'enseignement, langue première, sourd, déficience auditive

**Resumo:** Na França, existe um dispositivo específico de ensino no qual todas as funções da escola são asseguradas e que dá acesso aos programas nacionais oficiais através de uma língua diferente do francês: trata-se das classes imersivas em língua regional. A mesma abordagem pode ser aplicada à LSF. De fato, o acesso somente ao francês supõe um esforço cognitivo considerável para as crianças com deficiência auditiva, para sua família e até mesmo para os professores. Estabelecer essa estratégia como condição de acesso à escrita desvia a passagem pela escola de suas funções essenciais: a transmissão dos conhecimentos, o acompanhamento metacongnitivo, a socialização e as trocas, diversas atividades languageiras dentre os quais o trabalho metalinguístico indispensável à leitura, etc. Nesse artigo, nos propomos olhar a cena escolar sob a luz da didática das línguas, de forma que a reabilitação do francês não seja o único parâmetro na educação de crianças surdas.

**Palavras-Chave:** Educação Bilíngüe, LSF, Turmas imersivas, oralismo, primeira língua, surdo, deficiente auditivo

## 1. Le monolinguisme à la française

### 1.1. Du monolinguisme en général

Dans le cadre de programmes scolaires généralistes, il est question que les enfants s'intéressent aux autres langues que la langue nationale dès la classe de CE1.

<sup>82</sup> Article qui reprend et réactualise celui publié par les mêmes auteurs sous l'intitulé « Enseignement bilingue. la perspective ouverte

*Recebido em 13 de julho.*

*Aceito em 10 de agosto.*

Pendant longtemps et jusqu'à récemment, pouvoir s'exprimer dans plusieurs langues et passer d'une langue à une autre étaient des compétences que beaucoup de franco-français maîtrisaient tardivement, voire jamais. De nos jours, s'affirme une volonté forte pour que cela change.

Bien sûr, tout le monde rêve de voir son enfant apprendre l'anglais, à l'âge de 7 ans. Chacun semble convaincu que c'est là un investissement sur l'avenir, parce que toute carrière dans l'informatique, le commerce, le tourisme sera compromise sans l'anglais. On peut trouver sans hésiter quelques bons arguments pour justifier une introduction précoce de l'anglais dès les petites classes, et son maintien tout au long de la scolarité : d'une part viser une connaissance littéraire de cette langue, d'autre part envisager de suivre une partie de sa scolarité en anglais, d'où une volonté de préparer par anticipation un certain confort communicationnel. Et puis, bien connaître plusieurs langues ouvre aussi aux métiers de l'interprétation et de la traduction.

En sortant d'un triste monolinguisme à la française, on découvre la capacité de changer de langue tout en gardant une certaine efficacité communicative. Il n'est heureusement pas nécessaire d'être bilingue pour communiquer dans une autre langue. Pour cela, quelles que soient les langues concernées, il est bon de s'entraîner à déverbaliser pour réexprimer sans transcodage. Quelques bons locuteurs bilingues le font occasionnellement, sans être pour autant des professionnels de l'interprétation, car ces stratégies sont à la portée de tous.

Force est de constater que des enfants ayant appris tôt des langues très éloignées de la nôtre (langues sémitiques, slaves, orientales, gestuelles) ont de vrais atouts pour les langues qui nous sont plus familières.

Finalement, en s'appuyant :

- sur le fourmillement intellectuel et la plasticité cérébrale des enfants,
- sur des jeux de répétitions et d'imitation de formules, de chansons, d'histoires permettant d'acquérir un système phonologique très différent,
- sur le fait qu'eux osent encore se tromper ou mal prononcer, sans avoir peur d'être ridicule,
- sur leur curiosité pour tout ce qui sort de l'ordinaire,

faire apprendre n'importe quelle langue à nos chères "têtes blondes", en-dehors d'une pratique intra-familiale, devient possible. Les compétences acquises lors de l'acquisition

d'une autre langue sont transférables à toute nouvelle expérience linguistique. L'enfant pourrait alors apprendre tardivement l'anglais (fonctionnel ici) ou d'autres langues latines par exemple, en fin de collège ou au lycée, en ayant manipulé précocement d'autres langues plus exotiques<sup>83</sup>.

Connaître plusieurs langues permet aussi de développer la capacité à se décentrer, à adopter un autre point de vue, à toucher du doigt qu'il n'y a pas qu'une façon de faire ou de dire : bref, la capacité à relativiser. C'est donc quasiment une initiation à l'esprit critique, dans le bon sens du terme, et pourquoi pas d'une certaine façon, une toute première leçon de philosophie... ce qui justifierait encore plus de s'y intéresser à l'âge de raison !

## 1.2. Dans le contexte de l'enseignement aux enfants sourds.

Puisqu'il est enviable pour tous de connaître plusieurs langues et de pouvoir naviguer d'un univers linguistique à un autre, pourquoi ne pas l'encourager en particulier, chez les enfants sourds ? Au nom de l'enrichissement linguistique, présenter deux langues à un enfant bien entendant ou à un enfant sourd en capacité de participer à des discussions en langue vocale ne semble pas choquant. Que cet argument soit négligé d'office s'agissant de la présence d'une langue gestuelle à côté de la langue nationale en construction est par contre bien surprenant. Pourquoi en effet privilégier sciemment (et souvent exclusivement) le français, et retirer aux enfants sourds cette chance de connaître deux langues en ne leur proposant pas une acquisition sérieuse de la LSF ? Pourquoi mettre à ce point l'accent sur la langue nationale (dans sa modalité orale prétextant que cette modalité est indispensable à l'entrée dans l'écrit) au prix de beaucoup d'efforts pour un résultat ingrat ? Finalement, le plus souvent, le français reste une langue peu investie par les sourds, malgré le nombre d'heures et d'intervenants qui y ont été consacrés et malgré l'énergie que l'enfant sourd lui-même peut y mettre. Il est toujours surprenant de constater que les spécialistes de l'éducation des sourds ne s'emparent pas volontiers de la parole des sourds adultes qui ont une connaissance de la surdité vécue "de l'intérieur". C'est pourtant une posture adoptée dans de multiples autres situations<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Ceci inclut d'ailleurs les langues des populations issues de l'immigration vivant en France.

<sup>84</sup> Je ne prendrai ici qu'un seul exemple, mais ils seraient nombreux : le cas des enfants de parents divorcés, situation de plus en plus fréquente. Il est admis que la séparation parentale, même bien menée, a des incidences qui se révèlent des années plus tard. Certains spécialistes s'appuient sur Françoise Dolto (qui défendit par ailleurs la langue des Signes pour les enfants sourds) et justifie cet état



Nous vous proposons de regarder rapidement en quoi les Langues signées sont particulières pour mieux comprendre ce qui en découle.

Langues autres que la LSF	La Langue des Signes
<p><b>MODALITÉ AUDIO-PHONATOIRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réception par l'oreille (seuls quelques éléments sont perçus par la vue). Discrimination de caractéristiques acoustiques.</li> <li>• Production bucco-pharyngée qui suppose un « entraînement » long jusqu'à l'obtention d'une production compréhensible et conforme, travail qu'on sous-estime souvent lorsqu'on y est parvenu naturellement !</li> <li>• Déroulement principalement linéaire, avec quelques informations simultanées parmi lesquelles :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ différents éléments phonologiques (niveau moteur de petite échelle).</li> <li>2/ accent tonique</li> <li>3/ intonation +/- ligne mélodique (textes chantés par exemple)</li> <li>4/ gestes co-verbaux, pouvant aussi être de simples pointages.</li> <li>5/ regard posé principalement sur l'interlocuteur (dans la culture française). L'utilisation du regard est codifiée socialement et peut s'apparenter à la gestualité coverbale ou même accompagner cette dernière.</li> </ol> </li> </ul> <p>Dans l'apprentissage des langues vocales, certaines méthodes prennent en compte les aspects gestuels, depuis peu.</p>	<p><b>MODALITÉ VISUO-GESTUELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réception par la vue car la perception sonore des Sourds est souvent insuffisante pour discriminer la parole. D'où un appui sur la pensée visuelle et sur les indices saillants.</li> <li>• Production corporelle structurée s'appuyant entre autres choses sur le détournement de la gestualité naturelle, sur l'imitation de postures et d'attitudes.</li> <li>• Traitement d'informations simultanées en-dehors du déroulement linéaire de l'énoncé dans le temps :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ « formants » du signe situés dans la partie supérieure du corps (un niveau moteur de grande échelle).</li> <li>2/ tonicité des Signes, accélération et ralenti.</li> <li>3/ expression faciale, ampleur des Signes<sup>85</sup></li> <li>4/ distinction non discrète entre gestualité co-verbale et Signes lexicalisés. Les pointages ne sont plus restreints à la situation.</li> <li>5/ utilisation grammaticale ou lexicale du regard et des positions de tête/épaule/buste.</li> </ol> </li> </ul> <p>Ces différents points sont pris en compte dans l'acquisition d'une langue signée.</p>

Tableau comparatif 1 : La question de la modalité utilisée selon la langue

La scolarisation à dominante oraliste suppose un long travail de l'enfant sourd et de son entourage duquel découle une prise de sens dans l'écrit, approximative ou à peine fonctionnelle, et une expression écrite maladroite avec des erreurs dans l'usage du lexique et des tournures morphosyntaxiques que les Français bien-entendants excusent mal de la part de natifs ayant été scolarisés pendant de longues années.

De plus, ce choix élitiste n'offre aucune garantie pour une bonne participation aux situations de communication de la vie courante, comme le montrait déjà B. Mottez, il y a 35 ans<sup>86</sup>.

de fait par la "dynamique de l'inconscient". On connaît aussi des ouvrages qui rassemblent des témoignages d'enfants majeurs issus de couples divorcés, même parfois âgés, quant aux difficultés rencontrées. Et tout le monde s'appuie sur cette connaissance expérientielle reconnue des enfants du divorce pour construire et améliorer les décisions concernant les plus jeunes dans le cas de divorces en cours.

<sup>85</sup> De même que la majuscule est utilisée pour "sourd" lorsqu'il s'agit du choix identitaire ou de l'appartenance à la communauté sourde, elle est utilisée ici pour "signes" lorsqu'il s'agit des unités lexicales d'une langue gestuelle comme la LSF. Chez les adultes en particulier, un positionnement identitaire de Sourd suppose le choix d'une langue des Signes comme langue du quotidien.

Très exceptionnels sont les Sourds qui ont vraiment pris goût au français. Bref, la « francophonie » est très relative parmi les sourds. Il y en a pourtant qui ont savouré le cours de français, qui peuvent dévorer des livres et atteindre un niveau de langue bien supérieur à une utilisation fonctionnelle. À regarder de près cette frange de la population française que sont les sourds bons lecteurs, la corrélation n'est pas si nette entre le choix de la langue de la scolarité et le niveau atteint dans la langue nationale<sup>87</sup>.

Il ne saurait être question de données quantitatives ici car, si les travaux sur bilinguisme additif<sup>88</sup> et bilinguisme soustractif ont montré que l'apprentissage d'une deuxième langue ne concurrence pas l'acquisition de la première, ce principe est peu présent dans les projets linguistiques mis en œuvre dans l'éducation des sourds. La tendance oraliste refuse toute valeur statistique aux résultats obtenus en lecture dans les filières dites bilingues car l'échantillon est trop faible. Rien n'est dit par contre quant à la représentativité statistique des enfants sourds non bilingues – d'intelligence normale pour une grande majorité – dont les résultats en lecture sont si catastrophiques que cela indique clairement que la manière de procéder n'est pas performante... Pourtant, rien ne change !

UNE ALTERNATIVE... À UN SEUL CHOIX !

### 1.2.1. Pour les parents

Malgré ce qui figure dans la loi française de 2005<sup>89</sup>, il n'y a pas de véritable choix pour les parents d'un enfant signalé déficient auditif. À l'effet « blouse blanche » qui survalorise la parole du médecin, s'ajoute le fait que les spécialistes de la physiologie de l'oreille et de la rééducation de la parole ne sont pas nécessairement spécialistes de la surdité<sup>90</sup>.

À propos du choix de la langue par les parents, dans l'éducation de leur(s) enfant(s) sourd(s), la loi de 2005 a repris l'article 33 d'une loi de 1991. Un des effets de cette loi plus ancienne sur le choix parental avait conduit les familles à se domicilier à

---

<sup>86</sup> Bernard Mottez, *La surdité dans la vie de tous les jours*, Publication de CTNERHI, 1981. Rapport qui fait suite à une étude effectuée en 1978/1979.

<sup>87</sup> Quand la LSF est présente dans le cursus scolaire, elle n'est jamais proposée dans des proportions satisfaisantes. Un simple coup d'œil sur les emplois du temps permet de constater le peu d'heures d'enseignement de la LSF que peut suivre chaque enfant et certains n'en ont pas du tout. De plus, le nombre d'heures d'enseignement dans une langue de Signes académique, assuré par des Sourds ou des entendants signants, est aussi portion congrue.

<sup>88</sup> On parle ici d'un bilinguisme dans lequel le prestige n'entre pas en compte. On n'établit aucune échelle de valeur entre les langues, par opposition au bilinguisme soustractif, dans lequel une des langues est dévalorisée ou une des langues est survalorisée.

<sup>89</sup> *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

<sup>90</sup> Après le choc du diagnostic, les familles trouvent beaucoup plus facilement des relais dans le champ de la déficience ou celui de la rééducation (les mots choisis ici ne sont pas anodins) que dans le champ de la sociolinguistique. Et l'effet « blouse blanche » est aussi très prégnant au sein des équipes ayant en charge la scolarisation des déficients auditifs dans les établissements spécialisés.

proximité d'une école offrant une éducation bilingue à l'enfant : c'est-à-dire que les parents demandaient une mutation et que toute la famille déménageait. Étonnamment, la loi de février 2005 n'y changera rien, au contraire, car le principe de l'inscription dans l'école proche du domicile y est affirmé dans l'idée de défendre "l'égalité des droits et des chances" pour les enfants en situation de handicap. Pour assurer le droit à leur enfants sourd se suivre une scolarité dans une langue riche et confortable, ce sera donc encore la famille qui devra se rapprocher des rares écoles où la LSF est la langue d'enseignement. Les familles sont de plus en plus souvent au milieu d'un nouveau conflit entre les "blouses blanches"<sup>91</sup> qui se chargent de la rééducation de la parole et les "blouses grises"<sup>92</sup> qui prônent l'inclusion scolaire très peu de LSF, voire pas du tout. Même quand les tâches sont bien réparties et que les deux secteurs professionnels travaillent en bonne entente, la garantie d'un parcours scolaire en LSF n'est souvent pas possible à accorder.

Or, un enfant sourd ne sera jamais entendant même après une rééducation oraliste fructueuse, et quelle que soit l'efficacité du mode de correction auditive mis en place.

La démarche des parents d'enfants sourds scolarisés en classe bilingue entretient des similitudes avec celle des parents ayant fait le choix de classes immersives en langue régionale (que nous décrirons plus loin). Mais on peut noter trois différences importantes concernant :

- La question de la scolarisation des enfants dans une langue régionale ne se pose pas aux parents dans un contexte médicalisé. Elle se pose en termes de patrimoine, même quand certains parents ne sont pas locuteurs de la langue régionale. Or, les parents d'enfants sourds ayant choisi la LSF pour leur enfant ne parviennent pas à faire entendre que leur choix d'une langue gestuelle pour l'enfant s'appuie sur l'idée de patrimoine culturel.

- Beaucoup de détracteurs des classes en langue régionale font remarquer que la démarche des parents est si peu banale qu'elle sous-entend une véritable motivation, qui expliquerait les résultats positifs de ce mode de scolarisation. Le terme d'élitisme est même souvent prononcé. À propos de l'enseignement en LSF, la motivation des parents

---

<sup>91</sup> Professionnels du secteur médical et para-médical.

<sup>92</sup> Professionnels du secteur éducatif qui ont parfois appris un peu la LSF, mais ont un niveau trop faible pour intervenir dans la transmission des connaissances ou l'accompagnement au raisonnement.

est aussi très porteuse pour l'enfant, de même que le confort communicationnel. Mais le terme d'élitisme ne saurait s'appliquer pour les mêmes raisons. En effet, les témoignages des parents ayant accompagné leur enfant dans un projet oraliste jusqu'aux résultats escomptés présentent davantage d'aspects élitistes<sup>93</sup>.

Ceci dit, le choix de scolariser ses enfants dans une langue régionale est une décision parentale qui découle d'une réflexion et d'une maturation préalable à la mise en œuvre de ce projet particulier. Compte tenu de la rareté des dispositifs bilingues pour sourds, le même raisonnement pourrait s'appliquer aux parents d'un enfant déficient auditif, alors qu'au moment du diagnostic, ils se trouvent face en réalité à un choix entre plusieurs formes de souffrance. Aucune configuration n'en est exempte :

- souffrance de choisir un projet oraliste dont la violence peut n'apparaître que (beaucoup) plus tard, entre autres après la découverte du mode de vie gestuel<sup>94</sup>.

- ou souffrance de devoir s'approprier une langue qui n'est pas la sienne pour son enfant. C'est un vrai renoncement pour les parents qui l'ont fait et il leur faut admettre que leur enfant sera meilleur qu'eux dans les échanges, que la fratrie va s'en trouver bouleversée, que les berceuses et les histoires du soir seront laborieuses... Ce n'est pas chose facile de se dire que la langue première de son enfant sera bien différente de la sienne, qui plus est, une langue stigmatisée dans la société. Le cas de la surdité est unique en cela<sup>95</sup>.

Ainsi, on comprendra que la façon la plus répandue d'éluder la question de la langue entre parent et enfant est de se conformer à ce que toute la société insuffle : l'enfant doit apprendre la langue de la société adulte environnante. Et les parents sont imprégnés tacitement de ce point de vue que tout concourt à promouvoir, au lieu d'être éclairés et accompagnés pour faire un vrai choix. Les parents qui font le choix réfléchi de l'oralisme ne sont pas condamnables. Rien n'est simple et le jeu est brouillé.

---

<sup>93</sup> Entre l'Abbé de l'Épée en France et son détracteur allemand Heinicke, l'argument était déjà très présent au 18<sup>e</sup> siècle.

<sup>94</sup> Cela peut intervenir lors d'une rencontre avec le milieu sourd ou par la révolte de l'enfant devenu adolescent et revendiquant une communication gestuelle, parce que confortable pour lui. Les cheminements ne sont jamais rectilignes. Mais les adolescents sourds scolarisés en intégration trouvent souvent un groupe d'appartenance au sein de la communauté sourde. L'impression de 'communauté' est à portée de main dans cette nouvelle tribu, bien plus que dans la famille ou même auprès des amis d'enfance entendants. L'idée que l'oralisme demandé à l'enfant est une forme de harcèlement viendra alimenter les éventuels conflits familiaux et raviver la souffrance parentale qui a présidé au choix de la langue fait pour l'enfant, alors petit. Un jeu assez similaire peut aussi intervenir entre enseignants non signants et élève sourd.

<sup>95</sup> Même dans le cas d'une adoption tardive, par exemple, un parent peut s'intéresser énormément à la langue d'origine de l'enfant. La question ne se pose pas dans les mêmes termes que pour l'enfant sourd, bien qu'on considère souvent à juste titre la question sous l'angle socio-linguistique.

### 1.2.2. Pour l'enfant.

Un enfant entendant a d'emblée pour langue première la langue de ses parents<sup>96</sup>. Puis il rencontrera d'autres langues au cours de sa scolarité, qu'il abordera avec la compétence de locuteur qu'il s'est construite dans sa(ses) langue(s) maternelle(s).

On constate que, en l'absence d'enseignement de la LSF, les enfants sourds ont tellement besoin de communiquer qu'ils sont capables de créer des lectures gestuelles, pendant les récréations, les repas, la vie à l'internat ou avec une des membres de leur famille qui se montre réceptif. Les processus de lexicalisation et les structures de leurs discours sont proches de ceux qui ont été identifiés chez les Sourds ayant appris une langue dans des institutions avec une histoire longue<sup>97</sup>.

Par ailleurs, l'école est présentée comme un lieu privilégié de socialisation, dès le plus jeune âge. Pourtant, dans le cas de la participation scolaire sans une vraie communication, la socialisation est compromise<sup>98</sup>.

Dans les programmes officiels, et notamment dans ceux qui s'attachent à la scolarisation des tout-petits », la communication et le langage, ou l'affectivité et les relations sociales, sont les points d'ancrage du travail. Au premier abord, on pourrait penser que ces aspects sont entravés par la surdité, ou plus exactement par le déficit communicationnel qui en découle. Néanmoins, si l'adulte s'inscrit dans une communication visuelle accessible à l'enfant sourd et accueille les propositions de ce dernier, l'échange n'est plus marqué par le handicap. Les différents domaines d'activité pour structurer le langage peuvent alors s'effectuer au même titre que pour un public d'enfants entendants à l'école maternelle, c'est-à-dire : « le langage au cœur des apprentissages », « vivre ensemble », « agir et s'exprimer avec son corps », « découvrir le monde », et « la sensibilité, l'imagination et la création ».

Il n'y est faite aucune allusion à une symbolique gestuelle qui n'est pas l'apanage des seuls sourds, ni bien sûr à l'iconicité des langues gestuelles. L'usage de symboles gestuels, accessible à tous<sup>99</sup>, est pourtant un formidable procédé de symbolisation de

---

<sup>96</sup> Il peut rencontrer précocement deux langues ou plus, configuration qu'un pays traditionnellement monolingue comme la France voit comme une complication, alors qu'elle devrait être banale sur cette "terre d'accueil". Quand un enfant entendant a des parents Sourds, sa langue maternelle est la LSF.

<sup>97</sup> FUSELLIER-SOUZA I. (2001) « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes. » In *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* n°15, Paris, pp. 61-96.

<sup>98</sup> Malheureusement, la socialisation est aussi compromise dans la plupart des institutions pour enfants sourds qui privilégient l'acquisition du français plutôt que la socialisation et l'acquisition des connaissances. Or, c'est de loin le cas le plus fréquent, même s'il est inavoué ! Il faudrait mettre à plat les distorsions entre projets institutionnels et éléments de terrain tangibles.

<sup>99</sup> Nous avons enfoui ce procédé en grandissant et sommes en grande difficulté quand il faut y revenir au moment d'apprendre la LSF. Peu de recherches porte sur cette question chez l'adulte, en-dehors de la thèse de Françoise Morillon.

l'expérience perceptivo-pratique, comme le montrent les travaux de Christian Cuxac<sup>100</sup> et d'Ivani Fusellier-Souza<sup>101</sup>. L'institution scolaire en France est dans une forme de déni.

Avant de passer aux incidences de la surdité sur l'acte d'enseigner, voyons comment se pose la question de l'acquisition d'une nouvelle langue pour le public d'âge scolaire.

Langues autres que la LSF	La Langue des Signes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves apprennent des langues vivantes proposées dans les programmes scolaires. Autant dire que, le plus souvent, quelqu'un d'autre que l'enfant a décidé qu'il lui faudrait apprendre une autre langue.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) En général, trois heures hebdomadaires sont prévues, ou davantage dans les options « langue renforcée ». Avec les classes « européennes », certaines disciplines (scientifiques, souvent) sont dispensées dans une autre langue que le français.</li> <li>2) Quelques déficients auditifs oralisés ou signants répondent à l'obligation d'apprendre une langue vivante dans leur cursus. Cela nécessite des adaptations que nous ne détaillerons pas ici.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il y a parfois des dérives : certaines familles font le choix pour leur enfant d'une langue vivante rare dans le but de l'inscrire dans un établissement ayant une bonne réputation. De plus en plus souvent, lorsque des élèves veulent suivre l'enseignement d'une langue qui n'existe pas dans leur établissement, il y a des aménagements entre établissements pour les heures de cours et les élèves se déplacent temporairement (ceci est vrai pour les grandes villes, et à Paris notamment, où l'offre est très variée).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La LSF n'est proposée dans le milieu scolaire que de façon très expérimentale, donc marginale. Cela est presque toujours lié à la présence sur place d'une personne porteuse du projet, ou d'une équipe spécialisée travaillant sur un projet d'intégration. Dans le meilleur des cas, un professeur de LSF titulaire est en poste. À ma connaissance, aucune étude sur les motivations des enfants pour l'apprentissage de cette langue n'a été effectuée.</li> <li>• Concernant les enfants déficients auditifs, peu d'établissements refusent ouvertement la LSF de nos jours. Mais, en matière d'acquisition guidée de la LSF, il y a rarement trois heures hebdomadaires de cours de LSF comme pour les langues vivantes. Malgré la parution de programmes officiels pour l'enseignement de la LSF en 2008 et 2009, il est difficile de généraliser ou de mesurer à quelle échelle un enseignement disciplinaire en LSF est proposé. On assiste souvent à un saupoudrage de la LSF dans l'emploi du temps, sans commune mesure avec la présence renforcée du français dès le plus jeune âge<sup>102</sup>.</li> <li>• Dans de rares cas, la LSF est la langue d'enseignement et permet en particulier d'observer les structures du français et de faire des analyses de textes littéraires. Les résultats sont intéressants, mais il faudrait un élargissement important de tels projets pour arrêter de les considérer comme expérimentaux.</li> </ul>

Tableau comparatif 2 : Apprendre une nouvelle langue pour un public d'âge scolaire

Les arrangements proposés pour qu'un élève entendant apprenne la langue de son choix malgré les obstacles font apparaître, par contraste, les procédés dissuasifs que rencontrent les enfants sourds et leur famille pour accéder véritablement à la LSF.

<sup>100</sup> CUXAC Christian. « Apprendre la LSF ». In : PELLION François (dir.). *Surdité et souffrance psychique*. Paris : Ellipses, 2001, p. 33-38.

<sup>101</sup> FUSELLIER-SOUZA I. (2001) « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes. » In *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* n°15, Paris. pp. 61-96.

<sup>102</sup> Cela conduit à un pseudo-bilinguisme. Bernard Mottez privilégie le terme de diglossie pour expliquer l'éventuel continuum entre français, français signé et LSF.

Toutefois, sans même entrer dans le détail du degré de déficience auditive, on ne peut pas ignorer les difficultés d'apprentissage et de communication que rencontrent les enfants sourds s'ils sont confinés dans une langue audio-vocale. Heureusement, du point de vue cognitif, les recherches de Cyril Courtin<sup>103</sup> montrent que les concepts se mettent en place plus tardivement chez les enfants sourds, mais avec les mêmes caractéristiques. N'est-il pas regrettable de se dire par dépit que c'est réparable et qu'il n'est jamais trop tard ? Ne vaudrait-il pas mieux de se donner d'emblée des moyens linguistiques efficaces ?

Les enfants sourds de parents sourds signants<sup>104</sup> (ou de façon un peu différente, les enfants qui ont un « aîné » sourd signant dans la famille) ne connaissent pas ces difficultés : ils rencontrent une langue authentique qui permet en particulier que s'installe un discours intérieur, élément très important pour la conceptualisation. Plus qu'une communication visuelle, il faut une langue première, même si ce n'est pas la langue parentale. Sinon les enfants sourds sont les seuls petits d'Homme sous-alimentés dans la compréhension du monde et dans leurs relations, du fait de choix d'adultes. La question qui se pose est donc bien celle du respect de l'enfant, plutôt que du respect d'une différence ou d'une communauté particulière.

### **1.2.3. Pour les enseignants**

Nous tous, avec ou sans la loi de février 2005, condamnerions quiconque provoquerait une situation de handicap. Que dire alors de la « situation de handicap partagé » dans laquelle l'enseignant est placé sciemment quand on exige de lui qu'il enseigne sans pouvoir communiquer suffisamment avec son élève.

Cette loi, pensant contribuer au respect de la différence, a établi en réalité un paradoxe : appliquer le même traitement scolaire à toutes les différences et donc, en quelque sorte, renier la différence au lieu de la regarder et de la respecter, et de jouer le jeu de la différenciation. Sans entrer dans le détail de cette loi, qui présente par ailleurs des atouts, remarquons que chacun peut maintenant, de droit, être accueilli dans l'école du périmètre scolaire duquel il dépend.

La surdité, handicap « invisible », devrait essayer moins de refus que d'autres handicaps : un enfant sourd marche, court, va aux toilettes, monte les étages comme

---

<sup>103</sup> COURTIN C., Actes des colloques « Conceptualisation et surdité » de Suresnes, en particulier celui de mai 2001, *La nouvelle revue de l'ALS* n°17, 1<sup>er</sup> trim 2002, pp. 181-195

<sup>104</sup> « Signant » suppose ici une vraie pratique de la LSF, ce qui ne va pas de soi, et non un bricolage linguistique gestuel.

tous les autres enfants. Pas besoin de construire un plan incliné, pas besoin de le porter pendant ses déplacements, pas de machine à écrire particulière, pas de table ni de lampes spéciales... Mais quand on croit prendre en compte la différence de l'enfant sourd en proposant un micro à l'enseignant, en installant éventuellement une boucle magnétique, c'est oublier qu'envoyer un enfant à l'école suppose qu'il y soit instruit et donc qu'il y ait une vraie communication (ou du moins une compréhension satisfaisante pour le « récepteur » qu'est l'élève, à supposer que la frustration de devoir différer ses productions soit tolérable).

Conscients de cet épineux problème, les partisans de l'intégration ont longtemps joué sur l'aménagement de l'emploi du temps et retiraient l'enfant de la classe pour reprendre les contenus avec lui : pourquoi insister pour que l'enfant aille en classe et l'en décrocher aussi souvent, plutôt que d'assurer les contenus dans une langue confortable et l'inciter à rejoindre un groupe d'enfants de son âge sur d'autres situations ?

La loi de 2005 incite à mettre en place des moyens de compensation qui, dans le cas des enfants sourds, sont principalement des assistants présents aux côtés de l'enfant, pendant les cours. Il est difficile de savoir ce qu'apportent ces dispositifs lourds en ressources humaines car si l'on met souvent sur le compte de la surdité (ou de l'enfant sourd lui-même) les incompréhensions, il n'y a pas d'outils pour savoir si la réussite d'un élève sourd lui appartient ou revient à une aide humaine. Souvent on reconduit des aides sans avoir évalué en quoi elles ont été fructueuses. La part qui revient à l'enfant et à ses efforts de suppléance est négligée.

Un discours de transmission de connaissances doit s'effectuer dans une langue accessible et confortable pour tous les protagonistes, en particulier pour celui auquel tout est destiné. Mais ici également, se pose la question du respect de l'enseignant qui, si la communication est minimale, ne trouve pas sa place dans la relation avec son public d'apprenants et ne peut pas accomplir la mission qui lui a été confiée. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, cette remarque ne s'applique pas seulement au cas de l'enseignant qui accueille un enfant sourd en classe ordinaire, mais également à l'immense majorité des enseignants en établissements spécialisés.

L'impossibilité pour l'enseignant d'avoir une communication satisfaisante, provoque un retard dans la scolarité : avant d'être les limites éventuelles de l'enfant, ce



sont les limites communicationnelles de l'enseignant qui font qu'une leçon durera plus longtemps ou sera moins approfondie. Devenus adultes, les Sourds n'auront pas pu compenser un tel retard qui ne leur est pourtant pas imputable et qui s'est accumulé d'année en année. Au contraire, la société leur fait payer leur faible niveau scolaire : cela pourrait être comparable à une « double peine » !

Les enseignants qui se rendent compte de l'impossibilité dans laquelle le système les place sans les former à mieux communiquer vivent un malaise immense. On pourrait presque comprendre qu'ils éludent la question en défendant le point de vue oraliste ! Quelques-uns vont, eux, jusqu'à quitter les écoles pour sourds, en quelque sorte par honnêteté intellectuelle. La comparaison est difficile ici avec les autres enseignants de langues, pas même avec les enseignants de classe immersives en langue régionale : le contexte est trop spécifique.

Les parents sourds signants connaissant bien cette facette du problème, il semble moins paradoxal de les voir défendre une scolarité en milieu ordinaire pour leurs propres enfants sourds : « Ce serait dommage que mon enfant suive avec des Sourds car le niveau est bas alors qu'il peut suivre avec des entendants. Il a le niveau pour comprendre et il aura un plus grand choix de métiers... », entend-on de leur part. Ces parents ne souhaitent pas un enseignement allégé pour cause de difficulté communicationnelle... et ils sont assez bien placés pour savoir que c'est la réalité de beaucoup de dispositifs spécialisés. Ils réclament un enseignement à hauteur de celui qui est dispensé aux enfants bien entendants du même âge. Avec une certaine lucidité, ils préfèrent se focaliser sur la quête d'un assistant de vie scolaire qui connaisse bien la LSF, maintiennent leurs enfants là où les programmes officiels sont respectés et font tout pour l'orientation de l'enfant ne soit pas pré-programmée. C'est la même raison qui conduit parfois des jeunes sourds à poursuivre par correspondance au-delà du collège.

## **2. Un projet scolaire calqué sur les classes immersives**

Le principe des classes immersives en langue régionale s'est établi en France entre 1969 et 1977 selon les cas. Il a maintenant été suffisamment mis à l'épreuve pour qu'on s'y attarde. Ce sont des associations qui s'en sont chargées. Ce type d'écoles concerne 5 langues minoritaires en France et, jusqu'à la création de sections européennes dans l'enseignement secondaire, c'étaient les seules classes dans lesquelles

la langue de l'école pouvait être une autre langue que le français. La langue régionale est alors définie comme « langue enseignante et langue enseignée ».

L'immersion en langue régionale veut être précoce (âge souhaité : 2 ans) et vise à reconstituer l'apprentissage naturel. Les procédés cognitifs sont alors les mêmes dans la langue régionale que ceux qui sont développés en français. L'accès à l'écrit se fait également en langue régionale.

Les premières associations du « réveil sourd » se sont appuyées sur les résultats obtenus par les militants des langues régionales pour créer les premières classes bilingues pour sourds en 1984. Leur principe sert encore de référence pour définir le bilinguisme sourd<sup>105</sup>.

Pour eux, la place réservée à la LSF dans le cadre des classes bilingues pour enfants sourds est la même que dans le cadre des classes immersives en langue régionale : la LSF est la langue de transmission des connaissances, c'est aussi la langue qui permet en quelque sorte la cogitation et celle qu'on utilise pour décrire le fonctionnement du français écrit ainsi que le contenu de tout type de discours couché sur le papier.

La comparaison s'arrête là car la situation de la LSF est plus socio-historique que socio-politique.

Langues autres que la LSF	La Langue des Signes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur les décisions concernant la place qu'une société fait à une langue dans l'éducation, voir « Que sais-je ? L'approche interculturelle » de Martine Abdallah-Preteceille, en 2010.</li> <li>• Toutes les langues vocales (en-dehors de l'espéranto) sont liées à un territoire et à une communauté, assez clairement délimités<sup>106</sup>. On voit fleurir des positions plus ou moins protectionnistes allant des plus nuancées et d'autres plus extrêmes...</li> <li>• Quelques cas particuliers : 1/ Pour l'alsacien, le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan : l'enfant est scolarisé et apprend à</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour une approche interculturelle concernant les sourds, voir l'article de F. Bertin et M. Abdallah-Preteceille, en 2005.</li> <li>• La LSF est une langue liée à une différence physiologique (classée par la société parmi les handicaps et non comme une différence culturelle et linguistique). Avant tout, l'usage d'une langue gestuelle est une adaptation judicieuse aux limites que cette différence impose. Pour les Sourds, ce n'est pas un choix, elle répond à un besoin vital de communiquer et participe au bien-être de la personne sourde.</li> <li>• Comparaisons possibles 1/ Certaines classes bilingues pour Sourds sont comparables aux classes immersives, à condition de bien définir la réalité baptisée « classe à projet</li> </ul>

<sup>105</sup> La thèse d'Elise Leroy, en 2010, traitait de ce point.

<sup>106</sup> On connaît une tentative de formation d'une ville sourde aux USA, à laquelle on peut préférer l'idée de ville signante. Dans ce domaine, les idées extrémistes fleurissent comme ailleurs.

<p>lire dans la langue régionale. Il transférera ses compétences, et en particulier sa compétence de lecteur lorsqu'il sera confronté au français écrit.</p> <p>2/ Dans le cas de l'hébreu, il est important de prendre en compte la diaspora et pas uniquement l'implantation géographique des Juifs en Israël.</p> <p>3/ Pour ce qui est des langues de pays autrefois colonisés par la France, leur statut se pose souvent en termes de langue officielle/ langue seconde et les relations entre Langue et pouvoir viennent interférer.</p>	<p>bilingue ». La lecture et l'entrée dans le français se font alors concomitamment en LSF.</p> <p>2/ On peut reconnaître l'existence d'une diaspora sourde pour deux raisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quand on assiste aux retrouvailles entre anciens élèves d'une même école de sourds,</li> <li>- dans le cas de rencontres entre sourds venant de pays différents qui se sentent plus proches qu'avec les entendants de leur pays d'origine.</li> </ul> <p>3/ Il semble inenvisageable que des gens nés sur le territoire français, dans des familles francophones, n'aient pas le français comme langue première. La société impose aux sourds le français oral parce qu'il est parlé par la majorité des parents, et que c'est la langue de l'école (donc de l'éducation et de la transmission des savoirs) et des médias, mais aussi parce que c'est la seule langue nationale en France. Vu que la compétence écrite se construit systématiquement sur la compétence orale dans l'école ordinaire, un enfant sourd non oralisant se trouve dans une situation de discrimination structurelle.</p>
--	--

Tableau comparatif 3 : Situation socio-politique de la LSF

Certes, il ne faut pas que l'acquisition du français soit remise en cause, mais est-il juste que la société française se préoccupe aussi peu de la place qui sera faite à la LSF ? Ce qui est grave surtout, c'est que la sous-information qui découle du choix linguistique est rarement prise en compte, si ce n'est pour accuser la LSF de ghettoïser les Sourds, alors que les recherches, depuis 40 ans, montrent le contraire.

L'application du principe de tout bilinguisme permettrait d'envisager la LSF comme langue première (et/ou langue maternelle chez les enfants de parents sourds) et le français comme langue seconde. C'est donc souvent ce qui est sous-jacent à propos de « vrai » bilinguisme dans le champ de la surdité.

L'immersion en langue régionale prévoit de compenser le déséquilibre avec la langue dominante pour obtenir un bilinguisme suffisamment équilibré<sup>107</sup> et propose donc une présence intensive voire exclusive de la langue régionale. On peut se risquer à dire que dans le huis-clos d'une classe où la LSF est la langue d'enseignement, la configuration des langues glisse en fait vers un rapport inverse : la LSF étant la langue de prédilection, parce que visuo-gestuelle, il faudra un renforcement du français (langue

<sup>107</sup>   titre indicatif, les classes immersives Diwan en breton proposent 2h de cours en français à partir du CE.   l'entrée au collège, 22h30 d'enseignement s'effectuent en breton et 6h30 en français. Dès la classe de 4<sup> me</sup>, intervient une troisième langue d'enseignement, avec 5h30 de cours en anglais (voir site Diwan).

dominante, envahissante à l'extérieur de l'école, mais difficilement accessible aux Sourds) pour tendre vers un bilinguisme équilibré.

C'est le grand défi que doivent relever les classes bilingues pour sourds, dans lesquelles les acquisitions autres que le français se font cependant dans un bon confort pédagogique.

Dans les classes immersives en langue régionale, il est précisé que les enseignants doivent rectifier les erreurs des élèves dans la langue-cible, sinon la langue de la classe glisse vers un idiolecte<sup>108</sup>. En règle générale, il suffit qu'une personne identifiée, même tacitement, comme référent de la langue régionale reformule correctement et les élèves admettent cette formulation comme modèle. Cela doit être fait sans commentaire dévalorisant. Les corrections entre élèves eux-mêmes ont aussi de la valeur, et elles éveillent la conscience linguistique car elles supposent une observation des mécanismes de la langue, mais on mesure l'importance du choix des "nourrices" linguistiques.

Pour rester dans le parallèle entre la scolarisation d'enfants déficients auditifs, nous distinguerons trois grandes configurations, tout en sachant que la réalité n'est jamais aussi tranchée.

a) Certains élèves dits malentendants peuvent avoir suivi tout ou partie de leur scolarité en intégration. Le niveau atteint en français est très variable, selon les individus et leur parcours. La réussite scolaire n'atteint pas dans cette population des chiffres approchant ceux d'une population entendante ayant des capacités intellectuelles supposées équivalentes ; loin de là. Lorsqu'un enfant rejoint une classe en LSF après un parcours en intégration, le parallèle avec les classes immersives régionales est alors possible, mais c'est une immersion tardive.

b) Plus rares sont les enfants sourds scolarisés en immersion dans la LSF, les moyens d'accéder au français écrit dans ce cadre scolaire sont mis en œuvre après l'entrée dans la LSF. Le français étant la langue officielle, elle doit être enseignée aux Sourds dans l'école pour un meilleur accès au savoir collectif, au moins dans sa modalité écrite. Pour l'enseignement du français écrit, on s'appuiera sur les

---

<sup>108</sup> Concernant les enfants sourds, cette remarque est intéressante : souvent les « nourrices linguistiques » en LSF, surtout les pairs et les aînés, se contentent de s'assurer de la compréhension du sens et négligent la formulation. Savoir tôt que certains énoncés sont conformes et d'autres pas fait partie de l'apprentissage d'une langue normée, mais cela sert aussi à apprendre que, dans la vie, il y a des choses qu'on fait et d'autres qu'on ne fait pas !

compétences linguistiques et communicationnelles développées dans la langue de l'école (la LSF) et non l'inverse. L'accès au français oral pourra être pris en charge en-dehors de l'école. C'est le seul cas dans lequel on puisse parler de bilinguisme additif.

c) Pour la plupart des autres enfants sourds, que ce soit suite à un échec de l'intégration scolaire ou non, les apprentissages se font dans un entre-deux linguistique très dommageable. En effet, aucune des deux langues n'est suffisamment solide ; il est alors incongru de parler de bilinguisme. Les enfants comme leurs enseignants sont dans une interlangue étayée par des langues très lacunaires de part et d'autre. Chaque protagoniste s'appuie sur un lecte d'apprenant qu'il a pourtant besoin d'utiliser comme une langue. Ce n'est jamais le cas dans les autres configurations d'acquisition de langues vocales, que l'entrée dans la nouvelle langue se fasse précocement ou tardivement.

Les enseignants de classes immersives en langue régionales ont remarqué aussi que la réussite du bilinguisme est vraiment meilleure s'il y a investissement des parents<sup>109</sup>. Dans son intervention à l'université d'été de l'association 2LPE en juillet 2004, Felipe Hamel faisait état de recherches de psycholinguistes canadiens : l'immersion précoce donne de meilleurs résultats quant à la langue d'enseignement, mais également pour ce qui concerne la langue dominante hors de l'école, pour les mathématiques, pour le maniement de l'abstraction et du symbolisme, ainsi que pour la résolution de problèmes. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été dit dans le paragraphe sur l'enfant : pourvu que la langue d'évaluation ne vienne pas interférer sur l'objet de l'évaluation, il apparaît que l'ensemble des démarches non strictement linguistique est accessible par la LSF. Le raisonnement pourrait même être poussé plus loin : contrairement à ce que préconise le principe de la « méthode directe » pour l'apprentissage d'une langue, enseigner le français en français semble moins probant que d'enseigner le français/ langue-cible, par le truchement d'une autre langue.

Enfin, les écoles immersives préfèrent les classes à plusieurs niveaux, car l'enseignant peut mettre en valeur les possibilités des élèves les plus avancés. Le maniement de la langue-cible par des enfants pour s'adresser à d'autres enfants a un impact fort sur l'acquisition. Les plus jeunes prennent ainsi conscience du contrat didactique.

---

<sup>109</sup> Nous ne reviendrons pas ici sur l'élitisme parental et institutionnel que suppose l'oralisme.

Justement, avec le "réveil sourd" des années 1980, on a pu découvrir comment l'enfant Sourd de parents entendants apprend la LS par ses pairs, mais surtout par ses aînés. Pour preuve, parmi les pairs (sourds), les enfants Sourds de parents Sourds ne jouent un rôle que s'ils sont des aînés. Les aînés Sourds de parents Sourds sont des informateurs sur les choses de la vie. L'enfant Sourd s'adresse à un aîné qui sait ou demande à ses parents et qui rapporte ensuite la réponse. Les aînés (de parents sourds ou entendants) sont aussi des informateurs quant aux contenus de cours<sup>110</sup>.

Depuis la loi de février 2005, l'information est centralisée au sein de « maisons départementales" quel que soit le handicap. Même si ces lieux parviennent à prendre une certaine distance par rapport au milieu médical, même si la LSF y est présentée à sa juste valeur, les dispositifs existants pour répondre à un choix d'éducation bilingue aux familles d'enfant sourd qui le souhaiteraient sont rares (une dizaine en 2014). Ils reposent sur les épaules de quelques acteurs et sont très fragiles. À l'inverse, les lieux de scolarisation utilisant le français comme langue d'enseignement sont nombreux, parfois depuis plus d'un siècle, et relèvent de circuits de financements bien implantés.

Tant que les choses seront laissées ainsi, la situation de la LSF en milieu scolaire restera longtemps anarchique et ne garantira pas un accompagnement lucide du choix qui est fait par des personnes autres que le principal intéressé.

Il est donc urgent que le paysage change et que :

- des enseignants soient recrutés avec un niveau C1 ou C2 en LSF du référentiel européen,
- des Sourds diplômés puissent intégrer l'Éducation Nationale sur des postes dits à "sujétion spéciale" comme il en existe pour d'autres spécificités,
- des enfants puissent s'inscrire dans de véritables classes d'immersion partout en France<sup>111</sup>, ou que les établissements qui proposent des filières bilingues répondent à des critères précis en la matière,
- que la question de l'interprétation scolaire soit posée en termes clairs
- que les dispositifs bilingues soient pérennisés, avec la titularisation de professionnels reconnus aussi pour leur maîtrise de la LSF.

---

<sup>110</sup> Le rapport de B. Mottez, en 1981, s'appuyait sur une collecte très importante de témoignages.

<sup>111</sup> Sur le principe des classes immersives de langue régionale, on pourrait même envisager que des enfants entendants, de la même fratrie ou non, suivent leur scolarité en LSF. Actuellement, cela semblerait aberrant, principalement parce que les contenus officiels ne sont pas respectés dans la classe de déficients auditifs.

Sinon, il est à craindre que quelques générations soient encore sacrifiées : des générations d'enfants sourds, des générations de professionnels entendants, des générations de professionnels sourds compétents mais non reconnus. Or, ceux qui auront décidé seront redevables, à l'enfant qui aura grandi, des choix qu'ils auront faits.

Au sujet de la reconnaissance des compétences des Sourds qui veulent enseigner en milieu scolaire précisément, il n'existe qu'une seule formation d'état au sein de l'Éducation nationale : la Licence Professionnelle qui s'est ouverte en septembre 2004, sous l'égide de la formation permanente de l'Université de Paris 8, mais qui suppose des montages financiers spécifiques ou des aménagements lourds pour les gens qui sont sur poste. Un concours de recrutement pour les enseignants de LSF comme langue optionnelle dans les établissements secondaires a vu le jour en 2010, mais les critères sont les mêmes que pour tout recrutement dans l'Éducation nationale et, malgré certains aménagements dans les épreuves, la sélection est très élitiste. Une préparation à ce concours existe depuis peu : elle se fait donc principalement sur les acquisitions obtenues de haute lutte par les lauréats.

De plus, une fois en poste, la moindre participation des professeurs sourds à un stage en IUFM, ou même à une conférence pédagogique, relève du cas par cas. Pourtant, le potentiel est là et les actuels pédagogues sourds rivalisent d'ingéniosité pour compenser l'absence de supports pédagogiques et pour mutualiser leurs pratiques<sup>112</sup>.

### **3. Conclusion**

Si le dispositif ordinaire portait ses fruits, il n'y aurait pas de raison de vouloir appliquer à grande échelle un dispositif de scolarisation marginal et qui relève vraiment d'un choix individuel.

Cependant, malgré l'incrustation à des degrés variables de la LSF dans la scolarité des enfants sourds et dans leur vie familiale, il faut s'interroger sur le fait que l'enseignement actuel ne parvient pas à réduire les difficultés d'accès au français écrit, et sur le faible niveau de culture générale de beaucoup de jeunes Sourds. Dans le même temps, il faut écouter ce que les principaux intéressés ont à nous dire : être attentif aux difficultés qu'ils ont vécues de l'intérieur au lieu de projeter une analyse d'observateur en mirador et ne pas se priver d'entendre (en LSF...) aussi ce que les sourds signeurs

---

<sup>112</sup> Geffroy Véronique, thèse, 2015.

qui ont fait des études, qui aiment lire, qui fréquentent assidûment le patrimoine culturel, entre autres, ont à nous dire.

Enfin, les projets scolaires ne s'appuyant pas sur la présence authentique de la LSF comme langue d'enseignement s'appuient finalement sur la résilience des enfants sourds (on pourrait également s'attarder sur la résilience parentale et la résilience familiale nécessaire à la réussite de l'enfant déficient auditif). Quelques uns « s'en sortent », au regard des critères scolaires actuellement en vigueur s'appuyant principalement sur le français comme langue d'enseignement et d'évaluation : ceux-là sont vraiment résilients. Sans tomber dans un misérabilisme inverse, ne doit-on pas s'étonner que l'on conçoive un projet d'éducation qui tout entier s'appuie sur la capacité de petits d'hommes à fonctionner dans la difficulté. Les résultats scolaires ne s'obtiennent plus par les brimades, les humiliations... heureusement. Pour que le temps de la vie consacré à l'école porte ses fruits, l'idée d'un confort communicationnel restera-t-elle un tabou dans le champ de la surdité ?

Nos préjugés nous incitent à étiqueter les entendants comme appartenant à une culture « savante » et les Sourds comme relevant d'une culture « populaire », alors que la plupart des sourds sont confinés dans une sous-instruction du fait de l'offre institutionnelle plutôt que du fait d'un choix que la loi prétend déléguer aux parents. Dans toute rencontre marquée par le sceau de la différence, deux cultures se nourrissent l'une de l'autre. Rien ne s'oppose en principe à la rencontre entre sourds et entendants, rien en théorie, si ce n'est la représentation de l'Autre et le passé relationnel tendu entre ces deux univers. Mais à travers la question de l'accès aux compétences visées par le système scolaire, on peut dire que les sourds sont assignés à la place que les décideurs entendants leur réserve. C'est pourquoi il est urgent de travailler à une perspective plus humaniste et de ne plus se tromper d'enjeu : la priorité doit être donnée à l'éducation et à l'accès à la Connaissance. L'accès à la langue française en fait partie et apporte une contribution majeure pour s'enrichir à travers elle, plutôt que l'inverse.

## Reference

### Ouvrages et Travaux de recherche :

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, **L'éducation interculturelle**, PUF, Coll. « Que sais-je ? » n° 3487, 3e édition 2010

DALLE-NAZEBI Sophie, **Chercheurs, Sourds et Langue des Signes. Le travail d'un objet et de repères linguistiques**, Thèse de doctorat en sociologie, Université Toulouse 2 - Le Mirail, 2006. <http://www.lesiris.free.fr/EetR/Sociologie/theseSDN-resume.pdf>



FUSELLIER-SOUZA Ivani, **Sémiogénèse des langues des signes : Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens**. Thèse de doctorat sous la direction de C. Cuxac, Université Paris 8, Saint-Denis, 2004.

GEFFROY V., **La formation des pédagogues sourds : une étude exploratoire**. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université de Paris 8, 2015.

HAMEL Felipe, **Intervention lors de l'université d'été de l'association 2LPE**, juillet 2004. <http://www.diwanbreizh.org>

LEROY Elise, **Didactique de la langue des signes française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes, Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd**, Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris 8 Saint-Denis Vincennes, 2010.

MOTTEZ Bernard, **La surdité dans la vie de tous les jours**, Publication de CTNERHI, 1981 (suite à une étude effectuée en 1978/1979)

MORILLON Françoise, **Le corps pour le dire**, Thèse en didactique des langues, Université de Nantes, Editions ANRT, 2001.

MOTTEZ Bernard, **Les sourds existent-ils ?** Textes réunis par A. Benvenuto, L'Harmattan, Paris, 2006.

#### Revue :

CUXAC C., « Apprendre la LSF ». In : PELLION François (dir.). **Surdité et souffrance psychique**. Paris Ellipses, 2001, p. 33-38.

COURTIN C., Incidence du mode de communication sur les interactions langagières parent entendant-enfant sourd, In **Revue SURDITÉS** N° 3, décembre 2000.

COURTIN C., Actes des colloques « Conceptualisation et surdité » de Suresnes, en particulier celui de mai 2001, **La nouvelle revue de l' AIS** n°17, 1<sup>er</sup> trim 2002, pp. 181-195

COURTIN C., LIMOUSIN F., MORGENSTERN A., « Evaluer les compétences linguistiques des enfants en langue des signes, une expérience pionnière » in **Language, Interaction and acquisition**, John Benjamin Publishing Company, 2010. Disponible sur <http://www.benjamins.com/jbp/series/LIA/1-1/art/08cou.pdf>

FUSELLIER-SOUZA I., « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes. » In **AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)** n°15, Paris, 2001. pp. 61-96.

GEFFROY V., LE ROUX F., « Enseignement bilingue, la perspective ouverte par la didactique des langues », **La Nouvelle Revue de l' AIS**, hors série n° 5, juin 2005, pp. 19-36

GROSJEAN F., « Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue », In **Revue SURDITÉS** N° 3, décembre 2000.

N.R.A.S. N° 23 : « **Enjeux culturels et pédagogiques** », revue éditée par l'INS-HEA de Suresnes, 3<sup>ème</sup> trim. 2003. En particulier :

- Jacob S., L'acquisition de langage par l'enfant sourd p. 31
- Morillon F., Pour la construction d'une discipline, la didactique de la LSF, p. 73
- Bertin F. et Abdallah-Preteille M., Les enjeux d'une éducation bilingue, p. 91
- Benoît H., Langue des Signes Française, quels enjeux pédagogiques ? p. 113

**Surdité et souffrance psychique**. Coordonné par PELLION François (dir.), Paris Ellipses, 2001. En particulier les chapitre 3 (Michel Pogol) et chapitre 4 (Christian Cuxac).

**Bulletin Officiel de l'Education nationale** n°5 du 3 février 2005, p. 217 à 223, « Enseignement élémentaire et secondaire, éducation artistique et culturelle. Orientation sur la politique. »

# **A Defesa da Identidade Santarena em “Flor de Aguapé” de Walmir Pacheco**

## **The Defense of the santarena identity in “Flor de Aguapé” by Walmir Pacheco**

**Valdenildo dos SANTOS**  
**Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)**  
**Purdue University**

**RESUMO:** Este artigo, produto da análise do texto verbal melodizado “Flor de Aguapé” faz parte do cancionero popular santareno como pretexto do autor Walmir Pacheco - visto aqui como narrador textual e destinador - para uma chamada à reflexão e preservação dos recursos naturais e da cultura nortista em oposição à cultura sulista. Numa perspectiva semiótica voltada à manifestação verbal, neste fazer interpretativo, exploramos as dimensões isotópicas no processo de significação, os aspectos euforizantes e disforizantes investidos nos sujeitos discursivos e figuras emblemáticas da Região do Rio Tapajós em sua confluência com o Amazonas, procurando mostrar as figuras isotópicas que convergem, em seu final, à isotopia principal da defesa da identidade em oposição à alteridade. A base das reflexões aqui postas consolida-se na semiótica de Algirdas-Julien Greimas e seus seguidores.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Flor de Aguapé”. Rio Tapajós. Amazonas. Semiótica. Cultura.

**ABSTRACT:** This article, product of the verbal melodized text analysis called “Flor de Aguapé” is part of the Santareno popular music as a pretext of the Walmir Pacheco - seen here as textual narrator and sender - for a call to reflection and preservation of natural resources and northern culture as opposed to southern culture. In a semiotic perspective focused on the verbal manifestation, in this interpretative doing, we explore the isotopic dimensions in the process of signification, the euphoric and dysphoric aspects invested in discursive subject and emblematic figures of the Tapajós River Region in its confluence with the Amazon, trying to show the isotopic figures that converge to the main isotopy of the defense of identity in opposition to alterity at its end. The reflections here are based on the semiotics of Algirdas Julien Greimas and his followers.

**KEYWORDS:** "Flor de Aguapé". Tapajós River. Amazon River. Semiotics. Culture.

### **Introdução**

Neste trabalho, cujo texto/discurso verbal será submetido à análise – embora apresente apreciações de “interferentes ocasionais rítmico-sonoros” (D’ÁVILA, 1998, p. 461<sup>113</sup>), pretendemos mostrar as manipulações do sujeito narrador na defesa do aspecto natural, folclórico, mítico, religioso e cultural do Rio Tapajós, seus estados de alma frente à devastação da flora e ao extermínio da fauna, propiciando um jogo semiótico de sentidos e

---

<sup>113</sup> Ver no site [www.niciadavila.com.br](http://www.niciadavila.com.br) a publicação: *Semiótica Musical e Sincrética no Marketing*).

*Recebido em 10 de maio de 2016.*  
*Aprovado em 23 de julho de 2016.*

imagens mentalizadas euforizantes e disfóricas no contraste da natureza/cultura, identidade/alteridade. Os actantes sujeitos postos no discurso, figuras emblemáticas, destinadores sociais que o são, incentivaram-nos a evocarmos a enunciação, por meio dos processos de embreagem/debreagem. Os percursos discursivos desses sujeitos no interior do texto e a disposição das figuras e temas ofereceram-nos os subsídios para explorar as suas dimensões isotópicas, chegando ao nível profundo da significação por meio dos quadrados semióticos.

Em todo e qualquer texto produzido, os sentimentos dos enunciatários são afetados, podendo produzir estados de alma, emoções, paixões (envolvimentos de carácter patêmico). Com os leitores do texto verbo-musicalizado que constituirá em parte o *corpus* dessa análise, não será diferente, salvo nas gradações de resposta aos estímulos – *feed-back* colhido à *posteriori* – quando será possível constatar o poder de influência da música no comportamento das pessoas e no estilhaçar dos seus sentidos, o que já é provado pelas medicinas ortodoxas, conforme Stewart (1987, p.31) <sup>114</sup>.

Para a exploração dos conceitos aqui elaborados servimo-nos da semiótica de Algirdas-Julien Greimas, percorrendo ainda as pegadas de seus seguidores. Embora dedicando-nos à análise do aspecto verbal do texto, observamos ancoragens não-verbais e sincréticas. Estas ancoragens, sob maior domínio da linguagem sincrética, permitirão desenvolver com maior amplitude o referido tema, em outras oportunidades.

## **1. Considerações sobre a função do autor, do compositor e do intérprete**

O fato do autor da obra verbo-melodizada em análise ser seu escritor e compositor lhe outorga o título de “ator da enunciação”, em semiótica greimasiana. Ele não se confunde com o sujeito da enunciação. Greimas; Courtés, no dicionário da Cultrix, (s/d. p. 35), esclarecem: “Do ponto de vista da produção do discurso, pode-se distinguir o sujeito da enunciação, que é um actante implícito logicamente pressuposto pelo enunciado, do ator da enunciação”.

Na manifestação textual, o narrador-destinador - sujeito da comunicação (enunciada), delegado do sujeito da enunciação -, na qualidade de intérprete (papel temático) desenvolve os papéis actanciais de: sujeito do /fazer-saber/, ou seja, de um /fazer

---

<sup>114</sup> R.J. Stewart em sua obra *Música e Psiqué* - as formas musicais e os estados alterados da consciência, afirma que a música é, também, um poder físico e, por isso, provoca reações no corpo, através de certas ressonâncias, timbres e ritmos.

informativo/ não manipulador, imediatamente seguido do papel de sujeito do /fazer-fazer/, um /fazer interpretativo/ manipulador.

No envio da mensagem aos destinatários, esta poderá (ou não) ser por eles interpretada, “assumida”. Para tanto é necessário que a informação esteja agregada ao /fazer crer/ do destinador, um fazer persuasivo (ou de convencimento), que será deduzido - por pressuposição lógica -, a partir do fazer interpretativo do destinatário.

O Fazer persuasivo (fazer-crer) de S1 provoca em S2 uma adesão, uma identificação e uma aceitação sentimental e intelectual. O sentimento de identificação é uma adesão do Crer... A existência do universo do Saber contíguo ao do Crer nos transporta de um ao outro sem rompermos a fronteira... Apesar das afirmações de que a crença do manipulado é falsa, ela existe enquanto tal (D'Ávila, 1990b, p. 30).

Como podemos identificar se uma mensagem causou ou não impacto no destinatário? E de qual espécie?

Compreender ou interpretar os conteúdos da mensagem recebida conduz o destinatário a assumi-la, em função de sua significância responsável pela produção de *feed-backs* (positivos ou negativos). O “assumir a mensagem” identifica o fazer informativo e o interpretativo amalgamados pela modalidade do /crer/, firmada na persuasão. Caso a assunção não se realize, a manipulação permanecerá virtual, deixando um rastro apenas informativo de sua existência. Entre o “persuadir” e o “convencer”, porém - modalidades subjugadas à categorização pelo /fazer crer/ -, existe, uma diferenciação apreciável. Ambas as modalidades situam-se no universo do saber, porém: a) no “persuadir”, o destinador conduz o destinatário a /querer-crer/, ou seja, a ter uma adesão passional ao “crer”, valorizando o caráter sensitivo das razões próprias ao destinatário; b) no “convencer”, o destinatário é conduzido a reflexões por meio de provas fundamentadas em razões do destinador - ou nas de outrem -, e a reconhecer a verdade de uma proposição (ou de um fato), considerando-a como necessária /dever-ser creível/ (D'Ávila, 2005a),

Ao destinador de uma mensagem qualquer, manipulador persuasivo ou convencedor, a modalidade do /crer/ é indispensável para /fazer-conhecer/, /fazer-aceitar/ e /fazer-comprar/ o seu produto. O texto sincrético é construído não só para o auto-gozo, mas também para provocar em alguém o /querer/desconstruí-lo, adquiri-lo, desejá-lo ou mesmo realizar-se com a audição do produto que adquiriu.

Num primeiro instante, manipulado pelo narrador por sedução – tentação a /querer ouvir/ “os sons” cuja sonoridade rítmico-melódica evoca a sensorialidade, num segundo instante o destinatário poderá encontrar-se manipulado pela provocação a /dever descobrir/ como esse fato sincrético conseguiu atraí-lo assim como atrai as massas independentemente do sentido verbal (ou não-verbal) que lhe esteja sendo manifestado, a exemplo de melodias que, embora recubram letras em línguas estrangeiras desconhecidas, têm sua sonoridade melódica imediatamente fixada pela memória sensitiva.

Desse modo, o intérprete (sujeito do enunciado) - comparado no universo não-verbal a um executante instrumental -, não assume a função de actante dual, na qual seriam necessários dois actantes-sujeitos no enunciado que se transformassem num só actante pela modalidade do /querer/, visando à obtenção de um mesmo objeto. Logo, o compositor posiciona-se na enunciação, e o intérprete, no enunciado.

Já na teoria subjetal ou do contínuo, de Jean-Claude Coquet o sujeito da enunciação se faz “presente” no enunciado (conforme o pensamento de Benveniste) por meio de “marcas” nele deixadas<sup>115</sup>.

Diríamos, finalmente, no que observamos sobre o texto em análise, que se trata de um sujeito de busca, cuja identificação totalitária de sua identidade resta por conta de um discurso centrado na parcialidade, pois o que ele pensa e manifesta nesta comunicação não é, necessariamente, o que pensam e interpretam os destinatários de sua mensagem.

## **2. Tapajós, o espaço da vida, da cultura e da identidade do santareno e amazônida.**

Feitas estas considerações iniciais passamos à análise do texto verbal sob abordagem semiótica, intitulado “Flor de Aguapé”, de autoria de Walmir Pacheco, segundo o modelo de segmento proposto por Algirdas-Julien Greimas (1993), dividindo o texto em sequências.

Seq. I  
Tapajós dos moleques, brincar de pira e de mergulhar  
Das lavadeiras negras que se juntaram pra conversar  
Rio das meninas moças que catam flores de aguapé  
E reclamam do Boto porque?  
Vira rapaz bonito e engana mulher

Uma vez que a escola greimasiana afirma estar o autor da obra fora do texto, e não ser este (escritor) uma entidade de carne e osso concentramos a análise no narrador do texto verbal. O leitor, destinatário da mensagem, é levado a crer na proposta de se preservar o Rio Tapajós como fonte inesgotável de recursos naturais, objeto modalizador da sobrevivência, da cultura e da identidade de um povo, a saber, o povo ribeirinho, santareno e amazônida, afinal, as águas do Tapajós se encontram com as águas do Amazonas. Nesta fusão, revela-se um contraste gerador da categoria semiótica da leveza x densidade, figurativizadas pelas

---

<sup>115</sup> « No seu artigo sobre 'O aparelho formal da enunciação', Benveniste não cessa de insistir sobre a presença do locutor em relação à sua enunciação [BENVENISTE, Problemas de Linguística Geral, 2 » - Paris - Gallimard-1974, P.82]

límpidas e doces águas do Tapajós em contraste com as densas e barrentas águas do Amazonas.

Neste contexto, o Tapajós, do ponto de vista semiótico, é um ator ou “personagem”, conceito empregado na literatura, por conta de uma preocupação em relação à sua precisão ou mesmo sua generalização; neste último caso, também usado fora do domínio literário.

O termo “ator” na concepção greimasiana foi “obtido pelos procedimentos de debragem (débrayage) e de embreagem – que remetem diretamente à instância da enunciação” (GREIMAS & COURTÉS, s/d., p. 34). O “ator” é, para o semioticista lituano, aquela unidade lexical que assume forma nominal, ao manifestar-se. Este “ator” pode receber “investimentos de sintaxe narrativa de superfície e de semântica discursiva”<sup>116</sup> e o espaço em que os componentes sintático e semântico se encontram e se revestem de valores, reunindo um papel actancial e outro temático. O Tapajós é, pois, mantenedor da atividade lúdica, enquanto espaço para os moleques brincarem de pira e de mergulhar, das lavadeiras negras que se juntaram para conversar, gerando a isotopia da amizade.

Além de apontar para a espacialidade, o Tapajós é também objeto mágico para a competência dos sujeitos no sentido que é por meio do Rio que realizam suas performances e entram em conjunção com o objeto-valor prazer, gerando a isotopia da ludicidade, por ser ali, naquele espaço, que os moleques brincam. Estes moleques dependem da sua conjunção com o Rio para poderem brincar e mergulhar. Sem o Tapajós, acabar-se-ia esse estado de alma eufórico procedente dessa atividade lúdica. As mulheres negras estariam disjuntas das suas conversações, reveladoras da isotopia da amizade. O folclore, e por consequência, a cultura de um povo estariam ameaçados, posto que as meninas moças não poderiam mais catar flores de aguapé, nem tampouco reclamar do boto sedutor e enganador.

É preciso, destacar, portanto, que os Programas Narrativos de todas essas personagens folclóricas estariam interrompidos pelo anti-sujeito “destruição da natureza”. O boto, dessa maneira, no plano mitológico, não poderia mais enganar essas meninas. A flor de aguapé não serviria mais de ornamento para os seus cabelos e suas raízes não seriam mais o espaço da proteção dos peixes contra os predadores em sua desova e procriação, nem tampouco fonte de alimentos, posto que o aguapé não só é belo e motivador de inspiração ao longo do Rio, mas também captador de nutrientes de outros seres vivos.

A devastação da Amazônia com seus recursos naturais inseridos no rio, provocaria uma mudança drástica na fauna e na flora, um abalo no ecossistema. Essa devastação, no

---

<sup>116</sup> <sup>116</sup>Op. cit. Loc. cit.

entanto, vem, em princípio, na análise, como uma pressuposição lógica da ação humana em busca da modernidade<sup>117</sup>.

Todos esses sujeitos, até aqui mencionados, moleques, mulheres negras, meninas moças, o rio, a flor de aguapé e o boto (fauna e flora, o humano, o animal e o vegetal) teriam perdido a sua força, sua competência para realizar a performance da própria vida, porque o oponente “devastação”, retiraria o /poder-fazer/ de cada um deles e o sujeito competente para a performance tem de estar amparado por todas as modalidades, a saber: o /querer/, o dever/, o /poder/ e o /saber/.

Sob este prisma, vemos um papel ambíguo programado ao Rio Tapajós. Além de funcionar como objeto mágico para a realização da performance daqueles a quem pertence, (afinal, ele é dos moleques, das mulheres negras, das meninas moças, etc.) é também destinador-manipulador por sedução dos programas narrativos destes atores, uma vez que os seduzem a se banhar, se nutrir de suas águas e viver às suas margens.

O processo de aculturação consequente da modernização apareceria como o mencionado anti-sujeito do Tapajós no sentido de que pressupõe a retirada de valores, a fragilização da performance e a perda paulatina da identidade do sujeito performático, pela invasão do outro, sua alteridade. Afinal, o acultramento pode ser definido como a modificação da cultura de um grupo ou indivíduo como resultado de seu contato com diferentes culturas e o Tapajós, encarado como sujeito, correria este risco ao desejar banhar as loiras de olhos azuis, como veremos na última sequência do texto, matéria de nossas reflexões.

O quadrado semiótico que segue melhor ilustra o sentido até aqui captado nos versos de Walmir Pacheco:



<sup>117</sup>Essa ação pressuposta de devastação e, ou modernidade, será retomada na análise do segmento III deste enunciado, quando da referência ao pressuposto desejo do Tapajós: correr suas águas para o Sul e banhar loiras de olhos azuis.

Na estrutura elementar da significação, as oposições semânticas natureza x cultura compõem a categoria abrigada pelo eixo semântico superior que denominamos “existência”. A natureza (dêixis positiva) é afirmada pelo termo “identidade”, contrária à cultura (dêixis negativa), representativa do termo “alteridade”, e seus respectivos contraditórios (ou de negação) expostos no quadrado semiótico. É importante, porém, salientarmos que a cultura, opondo-se à natureza, faz-nos entender a primeira como a natureza modificada pelo homem. Deste ponto de vista, a identidade está para a natureza primitiva e a alteridade está para a cultura alterada. A esse nível profundo de parte da significação que procuramos mostrar ao longo da análise, surgirão ao exame outros elementos emblemáticos por sua disposição e ação no interior do discurso. Vejamos, em detalhes, o papel de cada um deles.

Embora nosso corpus seja intitulado “Flor de Aguapé”, o Tapajós, torna-se, na visão do narrador, o ator principal observado ora como actante-sujeito, ora como actante objeto, espaço para as ações. É sujeito no programa narrativo de querer correr para o Sul e, ao mesmo tempo, é objeto modalizador do Programa Narrativo de seus usuários.



## 2. Tapajós, objeto mágico para as *performances* dos actantes.

Dentre os objetos, estão os hipotáxicos, porque são observados numa relação de dependência com os sujeitos, como subordinados destes, utilizados para os modalizar, isto é, instituí-los do /querer/, /poder/, /saber/, /dever/, tornando-os competentes no desempenho de seus programas narrativos.

O objeto, epistemologicamente falando, é aquilo que é pensado ou percebido como distinto do ato de pensar e perceber do sujeito que o pensa e percebe. Conforme Greimas “só a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento os institui como existentes e distintos um do outro” (GREIMAS; COURTÉS, s/d., p. 312-313). Essa atitude, para Greimas, está em concordância com a proposta estrutural da semiótica. Assim, o objeto só existirá em função do sujeito, sendo uma “posição formal, que só pode ser conhecida por suas determinações, também elas de natureza relacional”<sup>118</sup>. Temos, no caso das sequências I e II, o Rio Tapajós, como objeto modalizador da performance dos sujeitos aqui já relacionados, sendo um objeto mágico para a inspiração dos poetas e instauração do desejo de que finquemos o nosso pé no Norte em oposição ao queremos nos deslocar para o Sul.

Seu deslocamento espacial não prejudicaria a permanência de seus usuários em seu próprio habitat, mas poderia seduzi-los a serem levados com as suas torrentes, distanciando-se de seu habitat e se permitindo contaminar com águas alheias, fragilizando a manutenção da sua identidade. Este narrador reforça, portanto, a existência da isotopia do bairrismo, procurando implantar no principal destinatário de seu discurso, Rio Tapajós (e nos demais destinatários), o desejo de se deslocarem para o Sul. Mais uma vez aparece a tentativa de retirar do sujeito performático a sua competência na realização de seu programa de escolha, de ficar no Norte ou ir para o Sul, se assim desejar. O narrador procura, dessa maneira, desinvestir o destinatário-narratário "Rio" da modalidade volitiva. E a flor de Aguapé, qual o seu sentido neste contexto de localização nas águas do Tapajós? É sujeito ou objeto?

## 3. “Flor de aguapé”: Objeto modalizador da divinização do Tapajós.

Greimas explica que o objeto é construído pelo seu relacionamento com outros objetos<sup>119</sup>. Assim, o próprio texto em análise evidencia a “Flor de Aguapé” como um objeto modal (Om) que, numa relação intrínseca com a natureza que a cerca e com os sujeitos que dele (objeto) se valem, serve de suporte estético à valorização dos citados sujeitos. Esse mesmo

---

<sup>118</sup> Op. cit. Loc. cit.

<sup>119</sup> Op.Cit. P. 313

processo que transforma o sujeito-objeto natural num objeto até divinizado, tamanha sua importância para a flora aquática, será desenvolvido pelo sujeito do fazer cognitivo, em relação aos sujeitos míticos, construtores dos respectivos objetos hipotáticos.

Percebe-se aqui a característica do actante narrador que não só quer colocá-los em situação de subordinação, desencadeando a categoria superior x inferior, mas também pretendendo suplantá-los. “Flor de Aguapé” é, assim, objeto modalizador do Programa de “divinização” do Rio Tapajós. O narrador textual delega ao Rio um poder sobrenatural.

Esses sujeitos-objetos, no entanto, têm a sua força. Eles agem sobre seus destinatários sociais, igualmente, condicionando-os, utilizando os objetos que lhes dão poder. Como exemplos, podemos falar da mãe d’água e da santa, que aparecem na sequência III e do boto para se fazer enamorar, na sequência I. Todos são figuras emblemáticas e destinadoras de valores aos ribeirinhos e usuários do Tapajós, termo englobante quando relacionado à “Flor de Aguapé”, que aparece como termo englobado.

A força do Tapajós, desta forma, é tão impressionante que revela a atividade pesqueira mantenedora da sobrevivência e o espaço para o “brincar” das crianças, do folclore, da existência dos mitos e todos os valores neles investidos. Suas águas límpidas são tão poderosas que abrigam a lua e o seu brilho.

“Flor de Aguapé” é objeto modalizador e, do ponto de vista da sua importância para a manutenção do ecossistema, é sujeito operador no programa da guarda dos peixes, suas desovas e procriação. Sua flor em conjunção com as águas do Tapajós é o cenário perfeito para a inspiração dos poetas, como inspirou o autor do texto em análise, numa embreagem e debreagem que remetem à enunciação e ao contexto.

Observe a sequência II do texto sincrético:

Tua lua é mais acesa e de madrugada se enche de luz  
Temos a mesma sorte nascer no norte que é o nosso lugar  
Juro que poesia não vai faltar

Em seu diálogo com o Rio, o narrador textual procura manipulá-lo por sedução, ao elogiar o fazer da sua lua (reflexo) e por tentação ao lhe prometer a contínua produção intelectual materializada na oferta da poesia, providenciando a manutenção do seu prestígio e a defesa de sua identidade, outorgando-lhe um estatuto humanizado, afinal, o Norte é o “nosso” lugar, como veremos na sequência III.

O resplendor da lua nas águas do Tapajós chama a atenção do sujeito observador, para que encontre ali dentro uma outra lua gerada pelas suas águas. Essa contemplação da natureza, por si só, já é uma sedução aos nossos olhos. A sorte de nascer no Norte é uma autoafirmação do dever

preservar as origens, de ser um privilegiado e, portanto, de não se sentir no dever de abrir mão disso. Esse envolvimento do narrador com o Rio tem caráter patêmico.

Nesse relacionamento que mostra ainda a personificação do animado não humano (boto) em função do animado-humano (rapaz), e da reificação da Mãe d'água e da Santa, do animado ao inanimado (mítico), com a finalidade de viver o “Prazer”, encontramos a isotopia “poético-mítica” incrustada na temática do “Ficcional”. Trata-se de uma artimanha do narrador para manipular o sujeito-destinatário, fortificada na expressão “o nosso lugar”.

Esta espacialidade identifica um “lugar comum” de propriedade de ambos: destinador e destinatários. Para tanto, antes de prosseguirmos a análise em si, é oportuno verificarmos o universo das manipulações e dimensões isotópicas já aplicadas até aqui e que ainda serão demonstradas a fim de compreendermos melhor essa relação de sentidos inserida no texto.

#### **4. O Universo das manipulações**

Diana Luz Pessoa de Barros, em “Teoria Semiótica do Texto”, esboça um quadro destas manipulações, que mostram a competência do destinador-manipulador em relação à alteração na competência do destinatário (BARROS, 1990, p. 33).

O sujeito, para ser competente, em semiótica, precisa ser dotado das quatro modalidades: do /saber/, do /poder/, do /querer/ e do /dever/. O sujeito pode estar na dimensão do /saber/ ou do /poder/; contudo, só será competente quando conseguir transformar o destinatário. Só então será assim qualificado, quando portador de um /saber/, de um /poder/, de um /querer/ e de um /dever/ para manipular.

Para Nícia Ribas D'Ávila (1990, p. 31), a provocação e a sedução situam o destinador-manipulador na dimensão isotópica do /saber/. A intimidação e a tentação ocorrem quando o destinador-manipulador se define na dimensão do /poder/. A dimensão isotópica do /saber/ e do /poder/ é abrangente, englobando as manipulações que /fazem-querer/ e /fazem dever/.

A manipulação por provocação é aquela que busca a alteração do comportamento do destinatário da mensagem, fazendo-o sentir-se no /dever/ de /fazer/ aquilo que lhe é “pedido”. Toda manipulação por provocação, como o nome já diz, provoca, desafia o destinatário ao cumprimento da mensagem. Já a manipulação por sedução é revestida, geralmente, de um elogio, afetando o “ego” do destinatário, fazendo-o /querer-fazer/. O destinatário sente o desejo de reproduzir a ideologia do destinador, assumindo-a como se fosse sua, o que se traduz na sanção propriamente dita, dada a posteriori.

A manipulação por intimidação, em que o destinador-manipulador é possuidor do /poder/, obriga o destinatário a sentir-se no dever de fazer, a obedecer. A diferença básica entre a

provocação e a intimidação está no fato de que a primeira está inserida na “dimensão cognitiva”, segundo D’Ávila, (usa-se a inteligência para provocar) e a segunda reside na “dimensão pragmática”, em que o sujeito-destinador é detentor do /poder/, usando do seu potencial para /fazer-fazer/.

A significação do texto é, por assim dizer, o processo pelo qual o sentido trafega, desde as manipulações iniciais, provocadas por um sujeito-destinador que /quer-fazer/ um outro actante-sujeito-operador executar um determinado programa narrativo. Em “Flor de Aguapé” destaca-se a manipulação por sedução por ser o texto musicalizado ou verbo melodizado uma obra de arte. É peculiar às obras de arte, peças teatrais, musicais, cinema, televisão, sujeitos que exercem um fazer quinésico, seduzir. Se é um som, faz o sujeito parar para ouvir, quebra o silêncio. Se é uma imagem, faz o sujeito parar e observar, como as vitrines, por exemplo.

Há a manipulação por provocação, posto que o narrador textual desafia seus narratários a permanecerem no Norte ao invés de ir para o Sul. A própria letra da música, aparentemente simples, nos desafia ao pensar na importância do Rio Tapajós, nas plantas, nos animais, no ecossistema, etc. É como se perguntasse: duvido que vocês consigam compreender o que é e qual a importância da “Flor de Aguapé”.

A manipulação por intimidação aparece pressuposta pelo “perigo” de contaminação das águas do Norte com as águas do Sul, regiões dos habitantes do Norte (suas morenas) em relação aos habitantes do Sul (suas loiras). Podemos, num menor grau, ver a manipulação por tentação pressuposta numa possível “oferta” da “Flor de Aguapé” e do Rio Tapajós e suas águas, como algo concreto aos seus usuários. A sedução e a provocação podem ainda serem vistas pelas figuras do boto, pelo seu poder de se transformar e pelo canto do uirapuru. Para falar do boto, é preciso antes, falar do mito.

## **5. Mito e Metamorfose: Seduções e provocações do Boto e do Uirapuru**

Timothy Scheurer afirma que os mitos fazem parte de nosso cotidiano e que são cruciais, porque “eles fornecem um significado mais profundo do que a história normalmente concederia a certas atividades” (SCHEURER 1989, p. 103). Na cultura popular, por exemplo, segundo Scherer, tem-se o Mito do Sucesso que transforma a busca da riqueza e produtos materiais numa versão capitalista da busca do Santo Graal”<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> O vaso de esmeralda em que estaria o sangue de Cristo guardado por José de Arimatéia. Em *American Popular Music: Readings from the Popular Press*. Volume II: The Age of Rock, 1989, p. 103.

Alguns desses mitos, em consonância com sua própria história, seduzem, outros provocam. Há também aqueles que intimidam e os que tentam, de acordo com o perfil de seus destinatários narratários.

O boto, por sua vez, é sujeito no programa da conquista em que tem o poder de se transformar na imagem do moço bonito para ludibriar as moças, tornando-se vilão em relação ao programa narrativo destas. Elas passam da euforia para a disforia, posto que o programa do boto torna-se o programa do logro, do sujeito enganador.

Essa transformação do boto, pressuposta pelo processo de embreagem/debreagem, gera a isotopia figurativa da “engabelação”, de grande valoração ficcional-mítico-folclórica. Entende-se por metamorfose, segundo o discurso mítico,

una transformación de tipo figurativo que permite pasar de una isotopia semiológica [figurativa] a otra, susceptibles también, dado el caso, de ocasionar una redistribución actancial y/o actorial de las formas narrativas subyacentes”<sup>121</sup> (GREIMAS; COURTÉS, 1986 fr., 1991 v. esp., p. 163).

Na mutabilidade do boto em seu programa da sedução das meninas moças, vemos as atribuições dos tipos mitológicos, levando à isotopia da profanidade, uma vez que sua lenda diz que engravida tais moças, enquanto a história entra como seu maior oponente ao atribuir o feito aos pais de tais donzelas.

Uma outra embreagem/debreagem actorial nos leva ao programa narrativo do canto do Uirapuru, um pássaro metamorfoseado que era índio bonito, mostrando-se também como sujeito em seu fazer artístico, quando solta o mais lindo dos cânticos e faz calar os demais atores da floresta.

O boto e o Uirapuru, em seu poder de transformação, mostram-nos a isotopia temática ficcional, própria dos mitos em oposição aos seres humanos reais. O habitat de ambos, composto pela fauna e a flora reforçam nossa tese inicial da relação categorial “natureza x cultura”.

## **6. Universo das isotopias figurativas e temáticas**

Todas essas figuras, portadoras de valores culturais regionais, sem o Tapajós, teriam seus Programas Narrativos prejudicados, posto que no seu interior ou em suas margens estão agregadas e, por que não, integradas. Neste caso, o Tapajós passa de possuidor a possuído, pois todos o desejam e possuem (os moleques, as mulheres negras, as meninas moças, etc.).

---

<sup>121</sup> “uma transformação de tipo figurativo que permite passar de uma isotopia semiológica à outras, suscetíveis também, dado ao caso, de ocasionar uma redistribuição actancial equatorial das formas narrativas subjacentes”.

O Tapajós funciona na análise como termo englobante, com sua beleza e a extensão de suas águas a englobar seres animados, inanimados, míticos, religiosos e naturais, posicionados como figuras representativas.

Podemos extrair, dessa forma, figuras e temas que formam isotopias figurativas que convergem, em seu final, a uma isotopia temática principal: do poder relacional englobando o prazer (ora interiorizado, ora exteriorizado). São as lavadeiras negras que se ajuntam para conversar, gerando a isotopia figurativa da “amizade”. As meninas moças que catam flor de aguapé, num programa de embelezamento para se tornarem atraentes aos olhos do boto em seu enamoramento sob a isotopia figurativa da “beleza”. São os moleques em seu programa narrativo da diversão, fruto do percurso figurativo de um fazer lúdico gerador da isotopia figurativa da “ludicidade”. Observemos, finalmente, a sequência III do enunciado musicalizado para adentrarmos ao plano isotópico.

Seq. III

Quem sabe até quisesse, ao invés do norte correr pro sul  
Banhar mulheres loiras, de peles brancas e olhos azuis  
Ficar sem a mãe d’água sem ter a santa pra namorar.  
Sem o Isoca pra te reger, ficar sem a cantiga do uirapuru  
Ficar sem teus Poetas Maria José e Alter do Chão.  
Mas, longe da pequena índia morena da cor do açai  
Tu ias secar de saudades do povo daqui...

O maestro Isoca conhecido regente, o canto do Uirapuru, os poetas citados e a índia morena são fortes artimanhas regionais usadas como manipuladoras da sedução. A mãe d’água e a santa são sujeitos emblemáticos da cultura regional que levam ao exame da categoria “sagrado x profano”, uma vez que é nas festas da santa padroeira de Santarém que se encontra um motivo para se namorar, também observado na figura do boto.

A índia morena e o povo daqui reforçam o grupo representante do Norte em oposição ao Sul, em que aparecem as loiras de olhos azuis, que esperam ser banhadas pelas suas águas. Há, aqui, no nível profundo, na imanência textual, a isotopia figurativa da “rivalidade” entre Norte e Sul demonstrada a seguir, pelo plano isotópico extraído dos percursos figurativos dos actantes-sujeitos da narrativa.

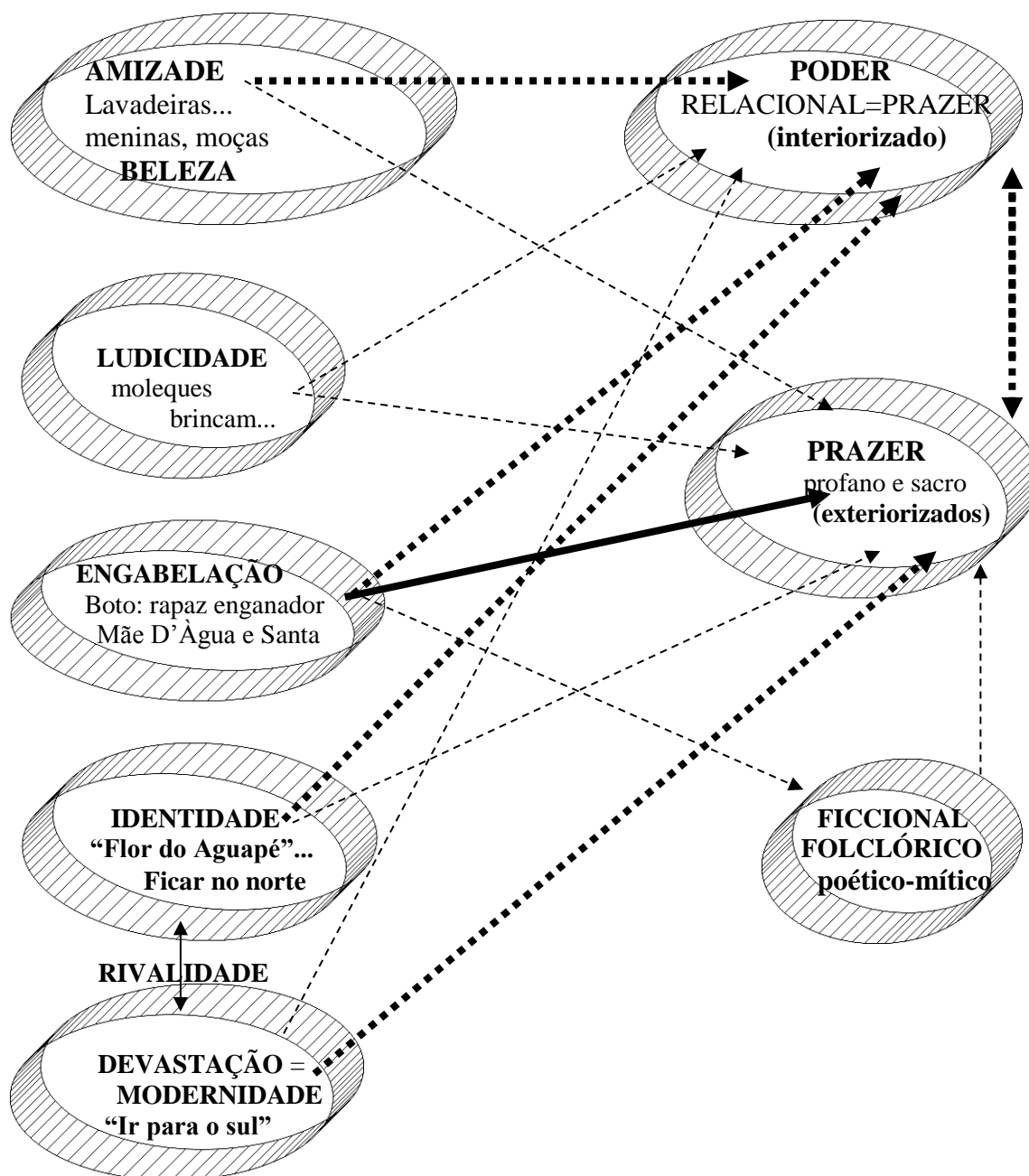
Esses percursos geram isotopias figurativas que convergem à isotopia temática do poder relacional, colocando em foco o actante-sujeito “Rio Tapajós” 122.

---

<sup>122</sup> Esquema extraído do “Gráfico didático da participação discursiva (isotópica) dos actantes-sujeitos” elaborado por N. D’Ávila (Marilía, Unimar - 2004)

**FIGURATIVAS :**

**TEMÁTICAS :**



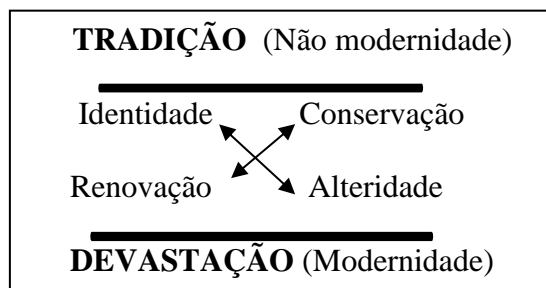
Setas e correspondências:  $\longleftrightarrow$  ora em concordância, ora em contraposição;  $\leftarrow \Rightarrow$  implicação lógica entre as partes;  $-----\blacktriangleright$  valoração;  $\cdots\blacktriangleright$  = valoração média;  $\longrightarrow$  = valoração ampliada.

### 7. Quadrado semiótico da defesa da identidade em oposição à alteridade

No quadrado semiótico que se segue, podemos descrever o sentido do texto em análise pela última sequência na qual o narrador deixa claro sua persuasão sobre o

destinatário da mensagem, fazendo-o preferir a tradição e conservação dos usos e costumes do povo local (Norte), à modernização devastadora (Sul), mantenedora da rivalidade existente entre Norte e Sul.

O narrador textual procura produzir em seu destinatário o sentimento de



alteridade ou repulsa frente à tentação de se desejar correr para o Sul, em que suas águas acariciariam as loiras de olhos azuis que lhe retirariam a identidade construída. Essa adesão do crer leva destinatários da mensagem a permanecer ou mudar de opinião a cerca de questões cruciais da vida, como a sua própria identidade.

## Conclusão

As ideias aqui transmitidas e verificadas por meio da análise objetiva desse texto de Walmir Pacheco provam que a semiótica é uma ferramenta competente no seu plano teórico de análise e descrição da significação, gerada nas relações dos signos no interior do discurso, sem aquela necessidade costumeira de procurar se explicar o sentido de um texto por meio do contexto.

A preocupação da semiótica não é a estética do texto, mas o texto em sua imanência verificada a partir de seus aspectos internos como forma de se revelar as ações dos sujeitos implicados.

“Flor de Aguapé” é assim a síntese de uma proposta idealista. No nível da aparência, um diálogo poético-literário com o Rio Tapajós. No nível da imanência, uma convocação para que todos nós nos movimentemos em defesa da vida, da natureza, da cultura e das nossas origens, em suma, da própria identidade, enquanto moradores do Oeste do Pará, usuários e desfrutadores das belezas e riquezas do Rio Tapajós e seus indispensáveis recursos naturais.

## Referências Bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 1990.



BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral**. Paris: Gallimard, 1974.

COQUET, Jean Claude. **La quête du sens**, Paris : Ed. PUF, 1997.

FERNANDES, Maria Cristina. **O Poder Discursivo da Música** - Semiótica verbo-musical. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais. UNESP - Bauru, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Trad. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

\_\_\_\_\_ **MAUPASSANT, A Semiótica do Texto: Exercícios práticos**. Trad. Teresinha O. Michels e Carmen L.C.L. Gerlach. Florianópolis (SC): Ed. UFSC, 1993.

\_\_\_\_\_ **Del Sentido II. Ensayos semióticos**. Trad. Esther Diamantee. Biblioteca románica hispánica. Madrid: Editora Gredos, 1989.

D'ÁVILA, Nícia Ribas. "Renart e Chanteclerc - Análise semiótica do texto embasada na Teoria de Greimas". In: Leopoldianum - **Revista de Estudos e Comunicações** - Unisantos. vol. XVI (nº 47). Santos: Ed. Unisantos, 1990b., pp. 23-42.

\_\_\_\_\_ **"Renart et Chanteclerc: Por uma abordagem semiótica do estatuto do actante Renart"**- conforme teoria de J.-C. COQUET. In: Leopoldianum - **Revista de Estudos e Comunicações** - Unisantos vol. XVIII (nº52). Santos: Ed. Unisantos, 1992, pp.65-76.

\_\_\_\_\_ **"Semiótica Musical e Sincrética no Marketing"**. In: **XI Congresso da Anpoll. Campinas**, Ed. Unicamp, 1997/1998, pp. 461-466. Site [www.niciadavila.com.br](http://www.niciadavila.com.br).

\_\_\_\_\_ **O Processo de Comunicação e Semiótica no sincretismo das linguagens**. Material didático do Curso de Pós-graduação da Unimar. Marília, 2005a.

SILVA, IGNÁCIO ASSIS. **Figurativização e metamorphose: O mito de Narciso**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

\_\_\_\_\_ **A escuta do sensível**. In. **Corpo e Sentido**. S.P.: Unesp, 1996. LANDOWSKY, Eric. **Sociedade Refletida**. S.P.: Ed. Educ / Pontes, 1992.

SCHEURER, Timothy. **American Popular Music: Readings from the Popular Press**. Volume II: The Age of Rock, 1989.

STEWART, R.J. **Música e Psiqué, as formas musicais e os estados alterados da consciência**. Original 1987. Trad. Carlos Afonso Malferari. São Paulo. Círculo do Livro, 1993.

# **O apoio pedagógico aos estudantes de graduação discutido à luz dos estudos de letramento acadêmico e gêneros do discurso**

## **Educational support to graduate students discussed in the light of academic literacy studies and speech gender**

**Carlos BORGES JUNIOR**

**Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS)**

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**

**RESUMO:** Este artigo faz uma reflexão sobre como o processo de apoio pedagógico aos estudantes de graduação pode ser trabalhado com base na abordagem dos letramentos acadêmicos (STREET, 2014) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). Esta discussão apresenta o relato particular do autor deste artigo, acerca das atividades de ensino nas aulas de Leitura e Produção Textual desenvolvidas no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação – PIAPE, da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. O estudo é o resultado do trabalho de tutoria realizado durante o segundo semestre de 2013 (de ago. a dez.) e ao longo de 2014 (maio a dez.). O estudo objetiva refletir como as discussões sobre letramento acadêmico e gêneros do discurso podem corroborar nas atividades de Leitura e Produção Textual desenvolvidas no apoio pedagógico. A metodologia está condicionada a essa reflexão crítico-teórica acerca das atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apoio Pedagógico. Letramento Acadêmico. Gêneros do Discurso.

**ABSTRACT:** This article is a reflection on how the process of pedagogical support to graduate students can be worked based on the approach of academic literacies (STREET, 2014) and speech genres (Bakhtin, 2011). This discussion presents the particular report by the author of this article, concerning the teaching activities in reading lessons and textual production developed in the Institutional Program of Pedagogical Support for Undergraduate Students - PIAPE, at the Federal University of Santa Catarina, UFSC. The study is the result of the mentoring work done during the second half of 2013 (August-December) and over 2014 (May-December.). The study aims to reflect how the discussions on academic literacy and speech genres can corroborate the Reading and Textual Production activities developed as a pedagogical support. The methodology is subject to this critical-theoretical reflection about the activities.

**KEYWORDS:** Educational Support. Academic literacy. Speech Genres.

### **1. Introdução**

O Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação – PIAPE, com atividades em funcionamento desde 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo geral “desenvolver ações de apoio pedagógico que

*Recebido em 15 de maio de 2016.  
Aprovado em 19 de julho de 2016.*

favoreçam a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes nos cursos de graduação da UFSC, proporcionando-lhes condições pedagógicas que atendam suas necessidades de aprendizagem” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 11)<sup>123</sup>. De forma mais clara, o programa foi criado para dar suporte à aprendizagem dos alunos que ainda possuem algum tipo de dificuldade e/ou dúvida quanto aos conteúdos/assuntos-base necessários para a aprendizagem em seu respectivo curso de nível superior –, isto é, uma atividade de auxílio à formação. Nesse sentido, em 2013, o apoio pedagógico ofertou cursos relacionados a conhecimentos específicos nas áreas de matemática, física, química, bioquímica e língua portuguesa (leitura e produção textual) e em 2014, além dos já citados, também havia orientação pedagógica e educacional com dois psicólogos. As atividades contemplavam os campi da UFSC de Florianópolis, Blumenau, Curitibanos, Araranguá e Joinville. Em cada um deles havia vários grupos de aprendizagem (turmas) das referidas áreas do conhecimento, sendo que cada monitor/tutor era responsável por três desses grupos distintos, distribuídos em dias e horários alternados, havendo também turmas específicas para estudantes estrangeiros e estudantes indígenas, além de oficinas de moodle e outros minicursos com temáticas definidas referente às dúvidas dos estudantes.

Em 2012, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) em ação conjunta com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) selecionou, somente para o campus de Florianópolis, dezesseis (16) monitores, distribuídos da seguinte forma: Química, Física e Bioquímica (02 cada); Matemática e Leitura e Produção Textual (05 cada). Já em 2013, a seleção de Florianópolis incluiu monitores para Orientação Pedagógica e Educacional (02 vagas); (01) para monitor para física, (01) pra bioquímica, (05) matemática, (02) química e manteve os cinco (05) para Leitura e Produção Textual. Interessa à discussão deste artigo, os dados relativos ao campo da Leitura e Produção textual, bem como as atividades que a ele se relacionam. Estas áreas foram inicialmente escolhidas porque eram, exceto Leitura e Produção Textual, as que apresentavam maiores índices de reprovação e evasão entre os graduandos.

---

<sup>123</sup> O PIAPE é uma ação conjunta da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) com proposta político-pedagógica elaborada pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

De acordo com o Edital nº 11, de 25 de junho de 2013, “os monitores<sup>124</sup> de grupos de aprendizagem serão agentes que farão atividades de apoio pedagógico (individualmente ou em grupo) aos estudantes de graduação da UFSC, nas áreas de conhecimento e modalidades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p.1). Já o edital nº 002/PRO-GRAD/UFSC, de 21 de fevereiro de 2014 previa que:

os tutores de grupos de aprendizagem selecionados desenvolverão atividades de Apoio Pedagógico aos estudantes dos cursos de Graduação da UFSC, através de um conjunto de atividades e estratégias educativas, intencionalmente organizadas, tendo como foco os processos de aprendizagem, visando em particular auxiliá-los no acompanhamento de conteúdos disciplinares relacionando conhecimentos de Ensino Médio aos conteúdos de Ensino Superior nas áreas relacionadas [no edital] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p.1)

As atividades teriam e ainda “têm como objetivo proporcionar apoio pedagógico aos processos de aprendizagem dos estudantes de graduação, organizando-se a partir de um conjunto de ações que visam uma formação de qualidade a todos os graduandos da UFSC” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 6). Esse acompanhamento acontece mediante a matrícula que o aluno realiza previamente no site do programa para participar dos grupos de aprendizagem. Depois, a frequência ao curso é acompanhada com o estudo e o desenvolvimento em atividades de discussões, leitura e escrita, no caso específico de Leitura e Produção textual. São essas atividades que se propõe relatar e refletir à luz das discussões sobre letramento acadêmico e gêneros do discurso, no intuito de corroborar nas atividades de Leitura e Produção Textual desenvolvidas no apoio pedagógico.

## **2. Ancoragens sobre letramento e gêneros do discurso: algumas considerações**

Atualmente, os estudos sobre o Letramento estão alicerçados a partir da natureza social da leitura e da escrita. Isto quer dizer que as discussões focalizam o caráter múltiplo das práticas<sup>125</sup> em que a escrita e a leitura se inscrevem enquanto “práticas

---

<sup>124</sup> Houve uma mudança de nomenclatura da atividade de monitoria para a de tutoria, que se refere à necessidade de diferenciar estas enquanto atividades presenciais desenvolvidas por estudantes de pós-graduação, selecionados através de processo seletivo, para desenvolver atividades com os graduandos, diferentemente das atividades de monitoria, realizadas por estudantes de graduação. Doravante tutores.

<sup>125</sup> A abordagem de prática “representa uma visão particular da noção de ‘língua real’ – isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhe conferem significado” (STREET, 2014, p.19).

ideológicas, envolvidas em relações de poder e incrustadas em significados e práticas culturais específicas” de uso da linguagem (STREET, 2014, p. 17). A concepção de Street rejeita qualquer abordagem que legitime certas políticas de letramento como mais valoráveis e/ou eficazes que outras, sobretudo quando parecem implicar um modelo de letramento ideal a ser alcançado pelos sujeitos, tendo como parâmetro as práticas inseridas em contextos especificamente dominantes mediados pela linguagem. Essa perspectiva apenas reforça a visão limitada que se propõe mensurar o “grau de letramento”, “nível de letramento” e “baixo letramento” que os sujeitos possuem. Não é isso que o campo de estudos sobre o Letramento quer construir.

A discussão parte da distinção entre o que Street classifica como modelo *autônomo* e *ideológico* de letramento. O primeiro condicionado a uma visão etnocêntrica e hierárquica, que privilegia uma forma particular de letramento: aquela alicerçada por modelos dominantes de escrita, cuja “autonomia se refere ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2012, p. 21-22). Esse princípio parece negar inclusive o conceito de enunciado a partir das práticas sociais de interação verbal a que Bakhtin se refere, principalmente por tomar a linguagem como ato regido por uma lógica padrão previamente estabelecida, ao contrário de vê-la como “relativamente estável”, visto cada prática operar a linguagem ao seu modo, dependendo do que inscreve a própria atividade de interação entre os sujeitos. Já o modelo ideológico “reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13).

Kleiman destaca que o modelo ideológico “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (2012, p. 21). Nesse sentido, as ancoragens teóricas de Bakhtin são mais frutíferas, pois os usos da linguagem se organizam e reorganizam a partir das instâncias de interação verbal em que os sujeitos se inserem, negociam e renegociam o tempo todo no momento da interação. Problematizar as políticas de letramento aliadas à concepção dos gêneros do discurso de Bakhtin implica construir com os alunos a concepção de linguagem enquanto um evento particular de

uso da língua situado em práticas sociais específicas de uso da linguagem mediadas pela leitura e escrita nas quais se inserem os sujeitos em diversas situações de interação verbal. E no espaço acadêmico, como devem acontecer as políticas do letramento? Sob que apontamentos devem ser entendidas? Adiante são apresentadas algumas considerações a fim de que a abordagem ganhe um pouco mais de enfoque para reflexão sobre os trabalhos realizados no PIAPE.

### **3. Apontamentos sobre letramento acadêmico**

O acesso à esfera acadêmica constrói a necessidade de que os estudantes participem das atividades discursivas na universidade. Isto exige dos alunos a identificação dos *modus* de produção e circulação dos discursos nessa “esfera da comunicação”, valendo-me do termo de Bakhtin. Sabendo que a universidade goza de prestígio social, os alunos logo compreendem que os gêneros que nela são produzidos também desfrutam do mesmo valor. Nesse sentido, “forjarem-se identitariamente como membros dessa comunidade [é o] desejo [dos] estudantes que nela ingressam” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 41), contudo, faz-se necessário o engajamento discursivo que a academia requer de seus partícipes. Desta feita, convém atentar para a construção de novas práticas, sobretudo, de uso da linguagem. Os professores Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), pautados nas discussões de Barton, Hamilton e Street, destacam que os letramentos são múltiplos, por isso: *letramentos*, no plural. Essa concepção deve ser discutida, considerando-se três fatores:

- 1) a diversidade das esferas sociais em que ocorrem as práticas de letramento e a diversidade das práticas discursivas que ocorrem nessas esferas sociais; 2) o uso de diferentes sistemas simbólicos ou de diferentes modelos de configuração e representação do significado em práticas de letramento de diferentes mídias; 3) o estatuto dos letramentos de acordo com as relações culturais ideológicas de poder que se instauram dentro das esferas (2011, p. 75).

É certo que esses fatores devam ser considerados em quaisquer atividades que objetivam construir políticas de letramento, e na esfera acadêmica, eles podem orientar de forma crítica se se levar em conta as discussões teóricas sob as quais cada aspecto se sustenta. Em todas elas, a concepção de que a linguagem se constitui como enunciado, formada a partir das relações sociais estabelecidas entre sujeitos historicamente

construídos pode auxiliar no processo de letramento acadêmico desses alunos de muitas particularidades e histórias.

Está-se pensando em letramento acadêmico como um “**processo permanente de empoderamento social pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem), no âmbito da cultura escrita em diferentes esferas da sociedade**” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 16-17 Grifos dos autores). Pondo em miúdos: não basta apenas desenvolver nos discentes um conjunto de habilidades individuais e cognitivas voltadas à escrita de textos e exposição de ideias no contexto universitário, pois os alunos já são constituídos por muitos outros letramentos em sua vida social; da mesma forma, não é aconselhável que os alunos apenas assimilem a estrutura dos textos e o modo de operar a linguagem na construção do argumento, nem que decorem o modo de usar a linguagem de acordo com a área de formação específica de cada estudante, pois os gêneros discursivos acadêmicos não são homogêneos nem estáticos; porém, faz-se imprescindível que o letramento acadêmico fomente práticas de linguagem que compreendam os gêneros a partir de um processo sócio-histórico e ideológico das relações entre os sujeitos, passíveis de construção e reconstrução a partir da interação verbal e do que se pretende enunciar com a linguagem em seu projeto de dizer. “Desse modo, os processos de letramentos têm sempre uma *dimensão social*, decorrente dos fatores e das convenções sociais que regulam as práticas discursivas em determinada esfera”, e segundo os autores, também têm “uma dimensão individual, decorrente da história e das experiências de vida de cada indivíduo que atua ou pretende atuar numa determinada esfera” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 26).

#### **4. Sobre as atividades de apoio pedagógico na UFSC**

Em 2013<sup>126</sup>, as atividades de Leitura e Produção Textual foram organizadas a partir dos gêneros do discurso que circunscrevem as práticas de produção de textos na universidade, isto é, os que mais circulam e são solicitados pelos professores na esfera acadêmica. Também não é de se estranhar que os gêneros a seguir sejam os mais valorizados e/ou prestigiados na universidade e, que também por isso, integram a

---

<sup>126</sup> Período de agosto a dezembro.

lista<sup>127</sup>. “Na esfera universitária, as práticas discursivas ocorrem por intermédio dos gêneros textuais/discursivos que melhor representam essas práticas” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 26). Faziam parte desses gêneros: *resumo, resenha, relatório, artigo, ensaio, banner de apresentação de pesquisas em seminários e trabalho de conclusão de curso (monografia)*. Também eram tópicos de estudo dois eixos: 1) *oralidade, escrita informal, escrita formal* e, 2) *revisão textual/questões gramaticais aplicadas ao texto acadêmico (aqui também se inseriam discussões sobre as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT)*.

Vale destacar que nesta primeira edição do PIAPE, as atividades de monitoria nos grupos de aprendizagem estavam organizadas em módulos: formavam-se grupos de aprendizagem específicos com alunos que se interessavam em discutir determinados gêneros. Os módulos tinham duração de mais ou menos um mês de estudos e atividades (leituras e produção textual). Os gêneros focalizados caracterizavam os módulos, de modo que havia um período de matrículas para cada um deles, podendo as turmas se constituir com os mesmos alunos ou não, de acordo com o número de inscritos e/ou interessados. Como a origem dos estudantes que chega à universidade é heterogênea em todas as formas de concepção social “é necessário, no entanto, que os estudantes experienciem determinadas práticas envolvendo a leitura e a produção de textos que predominam na academia; e apropriem-se, por conseguinte, de gêneros textuais/discursivos específicos desse ambiente discursivo” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 41).

## **5. Relato das atividades desenvolvidas nos grupos de aprendizagem**

Como monitor de aprendizagem, no ano de 2013, pude discutir com os alunos apenas três dos gêneros do discurso supracitados. A saber: *resumo, resenha, artigo* e os módulos sobre *oralidade, escrita informal, escrita formal*, bem como o de *revisão textual/questões gramaticais aplicadas ao texto acadêmico*. O período de agosto a dezembro foi demasiadamente curto para explorar em sala todos os demais gêneros.

---

<sup>127</sup> Não é objetivo ressaltar o prestígio dos gêneros ou supremacia de um sobre o outro, mas apenas ressaltar que isso ocorre para incluir ou não certos gêneros para o estudo ou para compor o currículo de estudo.



Meus trabalhos estavam fundamentados nas orientações do livro *Leitura e Produção Textual Acadêmica I*<sup>128</sup>, de autoria dos professores Marcos Baltar, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Diva Zandomenego (2011). Os professores orientam para que as discussões sobre gêneros reflitam sobre as definições, configurações acadêmicas, finalidades, formatações, considerações da ABNT e outras particularidades a que esses gêneros constituem enquanto enunciado dentro das práticas acadêmicas de uso da linguagem<sup>129</sup>. Com o aporte teórico citado, as atividades foram organizadas da seguinte forma: 1. Construção de ementas e 2. Elaboração dos planos de ensino sobre os gêneros acadêmicos a serem estudados. Nesta parte do artigo serão apresentadas as ementas comentadas e/ou contextualizadas sobre os módulos e gêneros discutidos nas aulas de leitura e produção textual.

**Resumo:** estudo temático do gênero enquanto conceito (discutiu-se o que se entende por resumo): “gênero textual/discursivo cuja finalidade é o registro das informações básicas sobre um texto, quer objetivando difundir tais informações, quer visando auxiliar o aluno em seus estudos teóricos, quer buscando informar ao leitor previamente o conteúdo de um trabalho” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 56). No tópico *Configuração acadêmica e finalidade* estava em foco como a esfera acadêmica tem registrado o gênero resumo em suas práticas de linguagem e produção escrita, bem como a finalidade que ele possui nessas instâncias enunciativas. A *Organização discursiva do gênero* abordou como o gênero se constitui enquanto enunciado. Estudou-se também a *Normatização do gênero quanto à Associação Brasileira de Normas e técnicas* (ABNT – NBR 6028), os *Tipos de resumo* – resumo indicativo, informativo, crítico, bem como demonstrações de outras práticas e espaços sociais de uso da linguagem em que o resumo se faz presente: resumo de novela no jornal, por exemplo, para ilustrar especificidades diferentes dentro das práticas, diferenciando-as do contexto acadêmico. Discutiu-se sobre *O ato de resumir* (o que se deve considerar?). Apontou-se para as *Particularidades do resumo* (de acordo com o

---

<sup>128</sup> Livro elaborado para o curso de Licenciatura em Letras na modalidade de Educação a Distância (EAD), já utilizado ao longo do texto como fundamentação teórica sobre letramento acadêmico.

<sup>129</sup> Entenda-se por cada um desses termos usado pelos autores a seguinte leitura: **Definições** (momento em que os autores conceituam teoricamente o gênero), **Configurações Acadêmicas** (quando os autores apresentam a compreensão que a academia possui sobre o gênero), **Finalidades** (apresentam a prática social de circulação do gênero), **Formatações** (evidenciam como o gênero deve se apresentar na forma escrita quanto à estética), **Considerações da ABNT** (ressaltam o que prevê o padrão da ABNT para elaboração de textos acadêmicos) e **Outras Particularidades** (alguns outros predicados que alguns gêneros possuem e outros não, mensuram-se outras informações relativas aos gêneros).

tipo: se resumo indicativo, informativo, crítico etc.) e também para os *Problemas de Extensão nos resumos*. Ao longo do estudo do gênero resumo foram realizadas atividades de análise lingüística durante a leitura de vários resumos (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011. Itálicos segundo classificações dos autores).

Quanto à *Resenha* procedeu-se da seguinte forma: Estudo temático do gênero resenha (a resenha como um resumo redigido por especialistas a partir da análise crítica de um documento, conforme orienta a ABNT). Discussão sobre sua *Configuração acadêmica e finalidade*: “a apreciação de um texto com o objetivo de documentar criticamente seu conteúdo. A finalidade da resenha é a divulgação de textos e obras, informando, em uma perspectiva crítica, o que tais textos e obras contêm”, (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 75) com impressões pessoais do resenhista). Apontou-se para a *Normatização do gênero quanto à Associação Brasileira de Normas e técnicas* (ABNT – NBR 6028). Discutiu-se acerca do *trabalho do resenhista*: caracterização das preocupações que o resenhista deve ter para escrever seu texto, bem como da habilidade de leitura atenta da obra, de resumir e criticar, entre outros aspectos relevantes para construção do texto. Ressaltou-se a estruturação básica do gênero quanto ao seu tipo relativamente estável (“referência bibliográfica, qualificações do autor de texto-fonte, descrição de elementos metatextuais, resumo da obra e crítica por parte do resenhista, metodologia da autoria e estruturação da obra, quadro de referência do autor, conclusões do autor texto-fonte, indicações da obra”, segundo BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 79-82). Discorreu-se sobre a *Organização discursiva do gênero* (como o gênero se organiza textual e discursivamente na produção escrita) e também foram realizadas análises lingüísticas e leituras de algumas resenhas. (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011. Itálicos segundo classificações dos autores).

O estudo temático do gênero *Artigo* foi discutido também a partir de sua *configuração acadêmica e finalidade*: enquanto gênero socializador de resultado de pesquisas e estudos. Quanto à *Organização discursiva do gênero*, atentou-se para contextualizações de que “escrevem-se artigos para informar a comunidade acadêmico-científica tanto acerca de questionamentos e releituras de teorizações existentes”, quanto para construção de novas teorias (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI;

ZANDOMENEGO, 2011, p. 98). Caracterizou-se os *tipos de Artigo*: artigos de revisão e original, artigo de opinião. Ressaltou-se a importância da Normatização do gênero quanto à Associação Brasileira de Normas e técnicas (ABNT – NBR 6028) e também acerca da *Estruturação do gênero mediante a seus tipos relativamente estáveis*: título, autor(es), resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento (discussão do assunto, fundamentação teórica, metodologia de abordagem, material empírico de análise, análise dos resultados da pesquisa a partir do corpus), considerações finais, bibliografia. Na discussão sobre a *Focalização temática na produção do artigo*, ressaltou-se o poder da argumentação dentro da produção escrita do artigo: focalização do objeto de estudo e aprofundamentos relativos ao conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e novas descobertas. E, por fim, a análise linguística e leitura de artigos para observação de como o gênero se constitui enquanto enunciado dentro da esfera acadêmica (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011. Itálicos segundo classificações dos autores).

O módulo *oralidade, escrita informal, escrita formal* foi desenvolvido a partir da discussão teórica sobre linguagem oral, informal e formal. Em seguida, fez-se a leitura de textos em que seus enunciadores<sup>130</sup> se localizavam em esferas sociais distintas, valendo-se de situações de interação verbal diferenciadas. A saber, para a linguagem oral, valeu-se da transcrição da fala de uma universitária que contava a história de Joãozinho e Maria. Na narração podiam-se constatar os marcadores de oralidade no texto, sendo todos explorados como elementos característicos da linguagem oral. Por outro lado, a linguagem informal foi abordada na narrativa da adolescente Tati, no livro *Diário de Tati*, escrito por Heloisa Périssé. A personagem adolescente conta acontecimentos de sua vida, valendo-se de uma linguagem informal com aproximações à oralidade. Por fim, a linguagem formal foi discutida a partir do texto *Perfil de um político ideal*, escrito por Jô Soares. No texto, uma espécie de discurso público, o enunciador assume o lugar de um político que, hipocritamente, faz um pronunciamento se defendendo de acusações delituosas que julga ser improcedentes. A partir dos exemplos, as atividades foram aprofundadas com a análise linguística dos textos, das esferas sociais em que ocorreu a atividade verbal, bem como das situações de interação.

---

<sup>130</sup> Entenda-se por enunciador o sujeito cuja função seja a de proferir o discurso a partir do lugar de fala que ocupa no texto.

Finalmente, o módulo intitulado *revisão textual/questões gramaticais aplicadas ao texto acadêmico* foi desenvolvido com o estudo sobre questões gramaticais aplicadas ao texto acadêmico e atividades de revisão textual. Aspectos da linguagem oral e escrita (formal e informal). Configuração acadêmica e finalidade para a construção do sentido a partir das relações semânticas, sintáticas, gramaticais. Organização discursiva da linguagem. Aspectos da escrita: Textualidade, Progressão (conectivos e operadores argumentativos – elementos anafóricos e catafóricos), Coesão e Coerência textuais. Polissemia. Sentido literal (denotativo) e sentido figurado (conotativo). Construção de implícitos no texto. As classes de palavras. Relações de concordância e regências verbais e nominais aplicadas ao texto. A relação de sentido entre as orações: estudo das orações coordenadas e subordinadas e suas implicaturas no texto como articuladoras de idéias. Análise linguística no texto. Pontuação e paragrafação e construção de sentidos. O texto e suas articulações formais na relação de ideias. Todos esses elementos gramaticais e de construção de sentidos estudados na relação textual.

As atividades de 2014<sup>131</sup> mantiveram os mesmos gêneros de estudo do ano anterior (2013), bem como os tópicos *oralidade, escrita informal, escrita informal e revisão textual/questões gramaticais aplicadas ao texto acadêmico*, acrescentando apenas gênero *seminário* no conteúdo do currículo para ser estudado. Em 2014, as atividades iniciaram com uma oficina sobre o gênero *autobiografia*<sup>132</sup>. Diferente de 2013, cuja organização das aulas foi por módulo (conforme explicado), em 2014 houve a formação de turmas fixas, cuja matrícula era única e válida por todo o semestre, salvo para a oficina, que foi oferecida com matrículas específicas, visto o período de duração ser de apenas uma semana. Quanto aos gêneros estudados nos grupos de estudo em que fui monitor, repetiu-se os mesmos que no ano de 2013, pois o tempo de duração dos encontros foi, praticamente, o mesmo. Enfim, foram essas as atividades desenvolvidas.

## **6. Apontamentos crítico-teóricos para as atividades de apoio pedagógico à luz dos estudos de letramentos acadêmicos e gêneros do discurso**

A partir das bases teóricas discutidas e do relato das atividades de monitoria desenvolvidas ao longo dos dois anos de existência do programa de apoio pedagógico convém realizar alguns apontamentos que poderiam auxiliar para rediscutir o trabalho

---

<sup>131</sup> Aulas ministradas de agosto a dezembro.

<sup>132</sup> Oficina desenvolvida em co-autoria com a doutoranda em linguística Charlene Bezerra.

com os gêneros, visando o letramento acadêmico dos alunos que participam dos grupos de aprendizagem. Com base nas atividades desenvolvidas, a proposta é que elas se organizem em torno: 1) *Das discussões e dos debates: atividades de leitura e construção de sentidos*; 2) *Da constituição da esfera da atividade discursiva e dos gêneros acadêmicos: a construção da identidade dentro da universidade*; 3) *Da leitura coletiva de gêneros textuais acadêmicos nos grupos de aprendizagem*; 4) *Da organização e circulação dos gêneros nas diversas situações de interação verbal na esfera acadêmica* e 5) *Da produção textual: como os gêneros se organizam e se estruturam na representação escrita da linguagem*<sup>133</sup>.

### **6.1 Das discussões e dos debates: atividades de leitura e construção de sentidos**

As atividades de interação verbal se desenvolvem a partir das práticas sociais de uso da linguagem. O aluno que ingressa na universidade, normalmente, estava inserido dentro de outras práticas com a linguagem e, em um curto período de tempo, já se vê obrigado a dar conta de atividades lingüísticas especificamente acadêmicas. Isso se torna um problema mais visível na universidade quando aumentam os índices de reprovação nas disciplinas ou quando os professores começam a reclamar sobre a escrita dos alunos, qualificando-as como incompreensíveis do ponto de vista da discussão, da elaboração do texto e/ou da organização das ideias. Sendo este o contexto, convém questionar à academia como os alunos irão produzir textos valorizados nessa esfera se a universidade pouco orienta práticas de letramento acadêmico direcionadas a auxiliar os alunos na apropriação de tais requisitos de produção textual para uma formação mais abrangente.

Mesmo a Universidade sendo entendida como ambiente discursivo e constituído por práticas e eventos de letramento diversificados (uns mais visíveis e mais de prestígio, outros menos visíveis e de menos prestígio), ainda assim, precisa proporcionar políticas que subsidiem os alunos na organização de referenciais de uso da linguagem mais concernentes a esta esfera. Assim, o PIAPE veio para criar um espaço a mais de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico, mas, infelizmente não foi concebido à luz das concepções de Letramento e de Gêneros discursivos que estão sendo discutidas aqui. É certo que os discentes participam de vários eventos e sofrem as

---

<sup>133</sup> As sugestões podem ser adotadas como propostas para disciplinas de Produção Textual em qualquer nível de ensino.

pressões das práticas, consciente ou inconscientemente, ainda assim demoram muito para se inserir no ambiente acadêmico, pois leva tempo para compreender a complexa rede de significações a que as práticas estão relacionadas – às vezes todo o percurso da graduação e não raramente na pós-graduação encontramos alunos outsiders a estas práticas.

Não é simplesmente instruir os alunos a adotar a linguagem ou gêneros acadêmicos que são valorados, ou até mesmo de hierarquizá-los perante outros; significa antes “reconhecer que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas (...) e nas relações de poder a elas associadas” (STREET, 2014, p. 13). Ou seja, o trabalho com o letramento na universidade pode ajudar os estudantes a transitar pelas variadas práticas sociais de uso da linguagem, seja em sua dimensão oral ou escrita. É nesse sentido que as aulas no PIAPE têm compreendido o trabalho com os gêneros na intenção de favorecer o letramento. Entendendo como as práticas se organizam, que finalidades possuem, que modos de interação constituem, quais suas dimensões histórico-sociais, entre outros constituintes, podem auxiliar na formação do contexto cultural sob o qual os alunos estão inseridos e sob o qual precisam produzir textos.

Pensando nisso, este tópico propõe uma atividade pautada no princípio de que o debate pode ser um grande gestor de letramento. No debate, o aluno passa a perceber o momento em que seu discurso toca os outros sujeitos envolvidos na interação verbal, significando o mundo que ele consegue perceber e experienciar à sua volta, sob o qual constrói sua argumentação. O debate mobiliza as concepções sócio-históricas, ideológicas, políticas, sociais, relações de força e poder, entre outras, que os sujeitos trazem consigo do lugar em que falam, em que realizam os seus discursos e constituem seus enunciados, construindo um ambiente fecundo para o letramento acadêmico, pois espera-se que nas práticas sociais acadêmicas de produção (sejam elas escritas ou faladas) o argumento e a exposição de ideias, estejam constituindo o centro de uma discussão. Assim, as atividades de leitura e interpretação favorecem e incitam o debate, expondo os alunos em um contexto de interação verbal onde há a necessidade constante de defesa de um ponto de vista a partir do argumento, o que reforça o princípio de discussão na esfera acadêmica. Por essa razão, avalia-se que o programa também deve oferecer cursos de leitura e interpretação mediados pelo debate como proposta de

letramento acadêmico para os alunos, sejam eles ingressantes ou não no contexto universitário.

## **6.2 Da constituição da esfera da atividade discursiva e dos gêneros acadêmicos: a construção da identidade dentro da universidade**

Bakhtin conceitua a esfera da atividade discursiva a partir de sua natureza verbal, isto é, a natureza sócio-ideológica e dialógica da linguagem. Isto quer dizer que a linguagem se efetiva na interação verbal: em um espaço de tempo definido, com interlocutores específicos, em dada situação histórica, em determinada esfera social, em um modo de interação, a partir de um gênero, com sua finalidade ideológico-discursiva específica, entre outros aspectos. Assim, esfera da atividade discursiva pode ser entendida como o espaço sócio-ideológico em que ocorrem as situações de interação. “É no seio dessas esferas que as interações acontecem, e que seus enunciados produzem sentidos, tornando-as como horizonte de referência” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 41).

A esfera acadêmica, assim como as demais, possui suas próprias práticas de uso da linguagem e estas lhe particulariza ante quaisquer outras existentes. A circulação dos gêneros, sobretudo, os mais valorados na construção do conhecimento científico circunscreve a academia no rol da intelectualidade. Devido a tal capital simbólico, esses mesmos gêneros são colocados como modelos para a maioria das atividades de produção textual, funcionando academicamente como exímios representantes de uma escrita ideal a ser seguida – atitude que legitima a crítica que Street constrói acerca do que classifica como letramento autônomo –, contudo, para que os alunos construam uma prática consciente de linguagem na esfera acadêmica faz-se necessário pôr em discussão as relações de poder que emanam desses espaços restritos de circulação de gêneros discursivos, mostrando que isso não acontece somente na instância acadêmica, mas em todos os outros campos das atividades humanas, principalmente a quem tem acesso a tais práticas e delas fazem parte.

São a partir das atividades humanas que os gêneros se constituem enquanto tipos relativamente estáveis de enunciado. Nesse sentido, entender como os gêneros se organizam, que finalidade possuem, o que eles constroem, etc. pode possibilitar um avanço nas práticas de letramento acadêmico, porque isso auxilia o aluno a repensar que uso faz da linguagem, de que práticas participa, como se constitui sujeito, entre outros

aspectos tão relevantes para construção de sua identidade. De modo geral, os estudantes precisam se apropriar desses gêneros e construir sua identidade acadêmica, transitando conscientemente por eles a partir do que desejam fazer com a linguagem, seja na academia ou fora dela, para que com ela construam o que Paulo Freire aponta como o “sonho de uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo” (2013, p.90).

Um gênero que pode auxiliar nesse caminho de construção da identidade talvez passe pela escrita da própria biografia. A autobiografia pode ser trabalhada na intenção de que esses estudantes escrevam sobre suas experiências de leitura e escrita de textos ao longo de sua trajetória escolar. Essa narrativa pode contribuir para que o monitor dos grupos de aprendizagem perceba o contexto e as vivências das quais os alunos participam enquanto práticas sociais. Tais informações certamente contribuirão para redirecionar as práticas de letramento desses alunos. Além disso, ao escrever suas biografias de leitores e produtores de textos, eles também estarão desenvolvendo uma reflexão crítica sobre como aconteceu seus processos de letramentos na vida familiar, social, escolar, entre outros. Isso auxilia na construção e reconstrução de suas identidades, já que a discussão sobre identidade também perpassa pelo princípio de um contínuo, não são estanques nem absolutas, porém, sempre provisórias e em constituição e construção.

O que convém pôr em discussão é que as atividades de letramento estão “sendo introduzidas junto com toda uma gama de características da sociedade ocidental”, que valoriza e potencializa certos gêneros, marginalizando outros (STREET, 2014, p. 52). Quando foi citado que a autobiografia pode auxiliar no processo de construção das identidades na esfera acadêmica, não se pretendia hierarquizar este gênero sobre outros, contudo, apenas sugerir-lo como proposta de trabalho, sabendo que nesse mesmo sentido podem ainda colaborar o documentário, a entrevista entre outros.

O debate sobre o que representa e como se constitui a esfera acadêmica é essencial para desvelar as relações de poder que emanam de todas as atividades humanas. Esse trabalho pode ser possível a partir da inserção da história de vida desses sujeitos na própria formação. Ao problematizarem suas identidades, atentando para o que representam no mundo, que lugar ocupam nele e o que a linguagem pode oferecer



às suas formações, os estudantes compreenderão um universo desconhecido. Afinal, a linguagem, por meio da palavra, pode despertar os pensamentos inocentes e também poderá abrir portas a partir do conhecimento que ela media.

### **6.3 Da leitura coletiva de gêneros textuais acadêmicos nos grupos de aprendizagem**

A premissa de que os estudantes que ingressam na vida acadêmica ainda não possuem e/ou nunca tiveram acesso a muitos gêneros textuais que circulam na universidade<sup>134</sup> é quase sempre esquecida por boa parte dos professores universitários. Nesse sentido, os eventos de letramento deveriam ser entendidos desde a necessidade de formação do hábito de leitura, bem como da própria leitura dos gêneros acadêmicos que os alunos ainda não tinham contato. Segundo Street a tendência de estudos sobre o letramento focaliza “a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais” (2014, p.13), isto é, perspectivas capazes de deslocar o sentido de práticas sociais dominantes de uso da escrita, para práticas sociais de linguagem que orientem a necessidade de renegociações entre os sujeitos envolvidos nas interações verbais, sobretudo, nos mais valorados gêneros do discurso – há que se reorganizar tais práticas para que o outro também seja contemplado, não somente o discurso dominante.

A *priori*, há que se investir em práticas de leitura para que os estudantes reconheçam a atividade como imprescindível ao avanço de suas formações. Ler é uma atividade que requer muito mais que apenas decodificar códigos linguísticos, carece, sobretudo, de orientações para a formação de um contexto cultural favorável à leitura – vai desde a criação do próprio hábito até a conscientização da relevância que ele assume na vida dos sujeitos e da adoção da prática como atividade a ser desenvolvida todos os dias, principalmente na universidade. O impacto que uma simples atividade de leitura pode acarretar àqueles que antes não detinham esse hábito é bem vasto. Esse impacto, segundo Street (2014) e Freire (2013), primeiramente é cultural.

Na maioria das vezes, os alunos atendidos pelo PIAPE provêm de grupos sociais em que a leitura não é uma prática comum, (embora haja exceções), mas sempre uma atividade exigida pela escola. Nesse contexto, há que se mediar e acompanhar como os alunos constroem esse contexto cultural na vida acadêmica, atividade esta que o

---

<sup>134</sup> Salvo algumas exceções, por exemplo, alunos que voltam à universidade para fazer outro curso de graduação.

programa tem realizado nas aulas de Leitura e Produção textual. Logo que ingressam na academia, os estudantes vão percebendo que a maioria de suas práticas discursivas pertence a um discurso secundário (segundo abordagem bakhtiniana sobre os gêneros primários e secundários) “e se eles não se organizarem celeremente para participar das novas práticas desse novo lugar social, podem se tornar excluídos dessas mesmas práticas” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 22). Ao contrário, o objetivo fundamental do PIAPE é orientar os caminhos para que esses estudantes transitem pelas práticas acadêmicas sem tantas dificuldades.

O outro ponto citado diz respeito à extrema necessidade de realizar leituras coletivas de gêneros textuais acadêmicos nos grupos de aprendizagem e discuti-los. Esta simples atividade se justifica em razão de o professor ir mostrando aos alunos como o gênero se organiza enquanto enunciado por meio de uma prática social de uso da linguagem, associada à análise linguística. Por isso, na seção em que relatei as atividades de tutoria fui incisivo em destacar a finalidade, organização, estrutura, prática social, esfera e contexto de circulação às quais o gênero estava vinculado como forma de destacar a imprescindibilidade de que os alunos compreendam essas questões que envolvem os discursos enquanto enunciados relativamente estabilizados, para a partir de tais pressupostos poderem avançar em práticas acadêmicas de produção textual. Freire destaca que “a aptidão para a linguagem é inata, mas só se pode concretizar em uma situação social” (2013, p.16). Faz-se necessário que a língua seja compreendida em suas práticas de interação verbal, em eventos de linguagem que se articulam a partir dos usos sociais. Essa experiência da linguagem precisa ser construída com os estudantes para que eles assumam “uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que [se] constitui a consciência do mundo” que a linguagem pode mediar (FREIRE, 2013, p. 82).

#### **6.4 Da organização e circulação dos gêneros nas esferas discursivas acadêmicas**

Cada esfera da atividade humana elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Com base na organização discursiva que as esferas possuem e dada a diversidade dos campos do conhecimento, bem como suas formas distintas de organizar os gêneros que circulam em suas áreas de concentração (p.ex. na economia, no

jornalismo, na engenharia <sup>135</sup>), convém discutir nas aulas de linguagem como a percepção do campo a que cada estudante está vinculado torna-se relevante para compreender de que forma a linguagem deverá se constituir enquanto gênero do discurso. Isto não quer dizer que o tutor de aprendizagem ou professor deva ter informações sobre como cada campo ou área do conhecimento organiza suas práticas de linguagem, porém, o que é crucial se relaciona ao fato de o docente elaborar uma proposta de ensino que possibilite aos estudantes a percepção das relações dentro de sua área do conhecimento a ponto de compreender a melhor forma de proceder no uso da linguagem.

Ao contemplar essa interface, a aula de Leitura e Produção Textual intervém na concepção de linguagem que os alunos constroem, direcionando os trabalhos para como os gêneros se organizam dentro da esfera que cada um faz parte na universidade. É percebendo o espaço social do qual se faz parte e no qual se age e interage com a linguagem, que se organizam modos de proceder e realizar coisas no mundo. A esfera muito tem a ver com a organização dos gêneros do discurso e de suas formas de realização. “Cada esfera social tem uma finalidade ideológico-discursiva e, por isso, um modo particular de orientação para a realidade. Ou seja, cada esfera social vê a realidade sob um determinado prisma, o que implica uma maneira de significar essa realidade e de refratá-la” e todo aluno deve ter isso construído de forma clara (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 42).

Já a circulação tem a ver com as atividades humanas que as práticas de linguagem organizam e faz existir dentro das esferas, isto é, quanto mais variadas forem as atividades humanas, mais diversos serão os gêneros do discurso nelas organizados, como também mais plurais serão as formas de circulação dos enunciados. A circulação também tem a ver com os modos de interação verbal, já que a interação põe em contato os sujeitos em suas mais distintas formas de realização dos enunciados. Compreendendo como se dão a organização e a circulação dos gêneros em seus respectivos campos, os alunos se apropriarão de como pensar a linguagem para determinada atividade. Nesse ponto, pensar o letramento implica em possibilitar que os estudantes transitem pelos usos reais da linguagem a partir do que, de fato, precisam realizar. Isto não equivale a um significado funcionalista do termo, porém, inscreve-o em um ato reflexivo, crítico e

---

<sup>135</sup> Em cada área esses gêneros são reorganizados enquanto tipos relativamente estáveis.

consciente do que fazer com a linguagem em determinada situação de interação, enfatizando a natureza social do letramento, como orienta Street.

### **6.5 Da produção textual: como os gêneros se organizam e se estruturam na representação escrita da linguagem**

As orientações para a produção de textos nos grupos de aprendizagem tentam compreender como os gêneros se organizam enquanto enunciados dentro da esfera acadêmica. Para produzir um texto, entende-se que o estudante precisa organizar um projeto de dizer. Mas o que seria esse projeto e como subsidiá-lo? O projeto de dizer se organiza como a construção de uma rede de significados que entende a linguagem enquanto forma viva de organização discursiva a partir de enunciados. Requer atenção para pontos como *o que dizer, como dizer, a quem dizer, de que lugar dizer e para que dizer*<sup>136</sup>. As expressões em destaque são retomadas respectivamente relativas ao: *assunto (conteúdo), escolha da linguagem a ser adotada (modo de dizer), o sujeito da interação verbal (os interlocutores do discurso), o lugar de construção do enunciado (posição e lugar que ocupa o sujeito que fala e de onde emerge o discurso) e a intenção do dizer.*

Talvez esses sumários apontamentos sejam insuficientes para contemplar todas as relações de construção de significados que um texto precisa considerar, mas são pontos de luz quando se trabalha a partir da organização dos gêneros do discurso em diálogo com políticas e eventos de letramento. Orientar que os alunos utilizem a linguagem se apropriando dessas relações de sentido de forma consciente é investir em práticas de letramento, porque é essa consciência crítica ante a linguagem que faz dos indivíduos sujeitos daquilo que eles escrevem. Essas práticas de produção de textos precisam ser desenvolvidas não só no ensino superior, mas, sobretudo, no ensino básico. Nos grupos de aprendizagem em que fui tutor havia esta preocupação: discutia-se linguagem (práticas sociais de uso da língua) e não somente língua portuguesa (sistema de regras e nomenclaturas).

Não significava apenas escrever textos, mas gestá-los, tecê-los. *Tecer textos* é construir sentidos por meio da linguagem em forma de enunciados. Tais compromissos são realizados a partir de horizontes axiológicos cujas condições discursivas operam em situações concretas de interação verbal entre os sujeitos envolvidos na comunicação

---

<sup>136</sup> Pontos teóricos que retomam as discussões propostas por Geraldi (2003), com adaptações quanto ao diálogo com o estudo dos gêneros do discurso e letramento discutidos neste artigo.

discursiva, isto é, um *eu* tendo o que dizer (um projeto de dizer) faz conhecer-se em relação à alteridade, *o outro*, a partir do texto enquanto discurso: ato linguístico do dizer na constituição do enunciado.

Por outro lado, as dimensões linguísticas de organização do texto quanto ao sistema de regras que atribuem à produção escrita determinado valor formal era discutida com base na forma de dizer, sobretudo valorizando a reescrita como processo de reflexão sobre que linguagem utilizar para melhor expressar as ideias desses sujeitos. Por esse modo particular de compreensão entenda-se que:

os textos-enunciados que são produzidos pelos sujeitos, nas diversas esferas da atividade humana, refletem as particularidades [das] esferas, as quais, por sua vez, influenciam tanto a dimensão temática quanto as dimensões estilística [da produção escrita] (seleção de recursos lexicais, de recursos fraseológicos e gramaticais – escolha de palavras e expressões, modos de articulação das orações etc., no caso de enunciados verbais) e composicional dos enunciados e dos gêneros dos discursos (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 43)

Nesse sentido, os textos eram analisados, nunca avaliados valendo-se de critérios apenas quantitativos. O retorno dado aos estudantes trazia sugestões de como reescrever trechos, períodos etc., para melhor organizar seu projeto de dizer de acordo com a intenção de seu dizer na construção do argumento. Assim, a intervenção e a discussão acerca do processo de escrita individual possibilitam a compreensão de que escrever é processual e que também é agir, expressar-se, dizer-se em uma determinada esfera. O texto deixa de ser uma simples atividade a ser cumprida e se torna um evento de linguagem real, já que, de fato, há um interesse do professor em ler o que o aluno está construindo em seu texto e que relação ele estabelece com o mundo a partir da palavra.

## **7. Considerações finais**

O Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina inaugura uma nova intervenção acadêmica no ensino superior do país. Notando que muitos alunos chegam ao nível superior com algumas carências em suas formações devido a tantos problemas sociais e estruturais no sistema de ensino em todo o Brasil, algumas instituições de nível superior, entre as quais a UFSC como uma das pioneiras nesse trabalho desde 2013, têm se empenhado para enfrentar o problema e minimizar a distância entre as práticas de produção textual do ensino médio e do ensino superior. Por isso, em Santa Catarina, a universidade

federal oferece atividades de apoio pedagógico aos estudantes de graduação em diversas áreas. Neste artigo, as reflexões estiveram relacionadas às atividades de tutoria realizadas em Leitura e Produção Textual na relação entre o estudo dos gêneros discursivos e as abordagens sobre letramento acadêmico. Realizou-se a contextualização das atividades desenvolvidas no programa com intenção de refletir como as discussões sobre letramento acadêmico e gêneros do discurso podem ser profícuas para orientar as atividades de apoio pedagógico. O diálogo entre os aportes teóricos (letramento acadêmico/gêneros do discurso) mostrou-se fecundo aos objetivos do PIAPE elencados na primeira parte do artigo, sobretudo quando propõe construir com os alunos processos de aprendizagem, aqui específicos em práticas de uso da linguagem.

As atividades orientam quanto às definições, configurações acadêmicas, finalidades, formatações, considerações da ABNT e outras particularidades que os gêneros possuem no contexto acadêmico. Além disso, apontam como pensar e problematizar a linguagem dentro de esferas e contextos sociais aos quais se relacionam. Enfim, abordagens que podem ser proporcionadas aos estudantes a partir de eventos de letramento orientados pela palavra na interação com o mundo real de constituição dos enunciados, um modo dialógico de pensar a língua e a linguagem. Nesse sentido, convém destacar que o PIAPE põe os alunos em contato com diversos gêneros do discurso em forma de enunciados e pode auxiliá-los a discutir como esses gêneros e práticas de linguagem se organizam (estrutural e discursivamente) dentro de suas esferas, visto que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” de sujeitos histórica e socialmente constituídos (STREET, 2014, p. 9). Destaque-se, finalmente, que as atividades de apoio pedagógico orientam no processo de letramento acadêmico desses alunos a partir dos estudos dos gêneros acadêmicos, construindo ancoragens em que a linguagem se torna um ponto relevante na formação: ela empodera sujeitos em seus lugares de construção de enunciados. Talvez seja essa a grande conquista do PIAPE em se tratando de construir a formação por meio da linguagem: constituir a partir das palavras, empoderar com a linguagem.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e Produção Textual Acadêmica I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B (org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de Letramento: Glossário para Leitores Iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação**. Florianópolis: Imprensa Universitária UFSC: 2013.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital nº 11, de 25 de junho de 2013**. Florianópolis: UFSC, 25 jun. 2013. Disponível em: <[http://prograd.ufsc.br/files/2013/06/EDITAL-APOIO-PEDAG%C3%93GICO-VERS%C3%83O-FINAL\\_Florian%C3%B3polis.pdf](http://prograd.ufsc.br/files/2013/06/EDITAL-APOIO-PEDAG%C3%93GICO-VERS%C3%83O-FINAL_Florian%C3%B3polis.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Edital nº 002/PROGRAD/UFSC**. Florianópolis: UFSC, 21 fev. 2014. Disponível em: <[http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/files/2014/02/Edital-002\\_PIAPE\\_Floria\\_nopolis\\_2014.pdf](http://apoiopedagogico.prograd.ufsc.br/files/2014/02/Edital-002_PIAPE_Floria_nopolis_2014.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

# **A Guerrilha do Araguaia e a produção de verdades: a versão Aikewára e a revista GQ**

## **The Araguaia Guerrilla Guerrilla and the production of truths: the Aikewára version and the magazine GQ**

**Maurício Neves CORRÊA**

**Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP/Araraquara)**

**RESUMO:** A Guerrilha do Araguaia é um dos acontecimentos mais lacônicas da história da última Ditadura Militar no Brasil. Ainda hoje não ficaram esclarecidos os episódios que envolveram militares, guerrilheiros e o povo indígena Aikewára. Os Aikewára contam sua própria versão sobre esta história, mas uma revista de circulação nacional publicou uma matéria que os responsabiliza pelas ações de violência em relação aos guerrilheiros. Este artigo tem como objetivo analisar, fundamentado na Análise do Discurso e nas discussões dos Estudos Culturais a matéria “O Segredo dos índios: revelações sobre a Guerrilha do Araguaia” da revista GQ de abril de 2011 e a posição dos Aikewára, a partir de seus depoimentos durante a realização de um projeto “Crianças Suruí-Aikewára: entre as tradições e as novas tecnologias na escola”, realizado entre eles em 2010, relacionado às novas tecnologias da comunicação, que tinha por objetivo traduzir a tradição destes índios para suportes digitais.

**PALAVRAS-CHAVES:** 1. Sociedades indígenas. 2. Mediações 3. Guerrilha do Araguaia

**ABSTRACT:** The Araguaia Guerrilla is one of the most laconic events in the history of the last military dictatorship in Brazil. Even today, the episodes involving soldiers, guerrillas and the Aikewára, indigenous people have not been clarified. The Aikewára tell their own version of this story, but a nationally circulated magazine has published a story that holds them accountable for the actions of violence against the guerrillas. This article aims to analyze, based on Discourse Analysis and in the discussions of Cultural Studies, the article "The Secret of the Indians: revelations about the Guerrilla of Araguaia" of GQ magazine of April 2011 and the position of the Aikewára, from their testimonies during the realization of a project "Children Surui-Aikewára: between the traditions and the new technologies in the school", realized among them in 2010, related to the new technologies of the communication, that had the objective to translate the tradition of these Indians for digital supports.

**KEYWORDS:** Indigenous societies - mediations - Araguaia Guerrilla

*Recebido em 15/08/2016.  
Aprovado em 16/08/2016.*



## 1. Primeiros Contatos

*Morreu muita gente, o Umassú ainda era mole, bem pequeno. Morreu a tia, morreu a mãe dele. Foi a gripe... O pai já tinha morrido, o fazendeiro matou. Mas, naquele tempo, a gente ainda era brabo, o padre ainda não tinha amansado nós...*  
(Arihêra Suruí – junho de 2010)

A epígrafe que inicia este artigo é um relato sobre o início do contato do povo Aikewára com a sociedade envolvente feito pela indígena Arihêra Suruí, casada com Umassú Suruí. Os dois fazem parte de um pequeno grupo de mais velhos que sobreviveu a este momento. Os Aikewára, também conhecidos como Suruí, são um povo Tupi, que vive na Terra Indígena Sororó no sudeste do Pará, entre os rios Araguaia e Tocantins. Embora briguem na justiça para serem reconhecidos por sua autodenominação, ficaram registrados na literatura antropológica com a denominação que lhes foi imposta: Suruí do Pará ou Suruí-Aikewára.

A partir do contato sistemático com as populações das sociedades vizinhas, eles viveram momentos muito difíceis. Surtos de gripe e varíola, além de conflitos bélicos, fizeram com que no início dos anos de 1960 entrassem em processo de depopulação. Apenas 33 indígenas sobreviveram a este dramático momento. Quando ainda viviam esta grave crise e nem dominavam bem a língua portuguesa, foram envolvidos na Guerrilha do Araguaia, que aconteceu no início dos anos de 1970. A Guerrilha foi mais uma frente de contato a que estes indígenas foram expostos.

A sobrevivência do povo Aikewára se deu a partir da articulação de dispositivos de poder que se instalaram em Sororó. Precisamos observar nesta trama os papéis destes dispositivos uma vez que “[...] um dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder” (GREGOLIN, 2015, p.6). E como Foucault (2007) nos mostra, estas relações de poder embora muitas vezes verticais, estabelecidas por políticas públicas, elas também acontecem numa perspectiva microfísica.

A violência bélica a que os Aikewára e muitas outras sociedades indígenas foram submetidas está longe de ser o único meio do exercício do poder colonial sobre eles. Neste processo de depopulação que viveram, o quão sutil e eficaz foi a prescrição de um antibiótico para a docilização do corpo destes indígenas? Como sobreviver às

doenças trazidas pelas fronteiras culturais sem se submeter a sua medicina e sem fraturar seus saberes tradicionais?

Os Aikewára, neste movimento de luta, usaram muitas táticas de resistência, num primeiro momento com flechas, mas depois da evidente superioridade de armas kamarás (não-indígenas) tiveram que agir nas brechas. Com boa parte da aldeia morrendo de gripe, estabelecer uma boa relação com os médicos e a igreja foi providencial para que um grupo, mesmo pequeno resistisse. Mas as relações de poder se estabeleceram e eles precisaram pagar um preço pelo acolhimento: estes conflitos alteraram a maioria das práticas culturais Aikewára. “Cabral”, quase 500 anos depois chegou à Terra Sororó, trazendo a “modernidade”.

Muitas sociedades indígenas vivem nas fronteiras culturais e históricas do Ocidente. A forma como reagem a este contato muitas vezes gera uma série de dificuldade com suas próprias tradições. Nestas fronteiras, a negociação com futuro às vezes toma proporções dramáticas, pois produz uma sensação de não pertencimento, isto é, não pertencem nem a uma sociedade indígena, nem conseguem inserção no mundo ocidental. (NEVES, 2009, 141)

Esta fronteira se manifesta com mais evidência entre os Aikewára mais jovens. A língua em que eles mais se comunicam é o português, poucos deles são fluentes em Tupi, a língua materna Aikewára. As transformações na sociedade Aikewára, muito mais do que conflituosas e tensas, foram e são violentas, bélicas. A história do contato, da guerrilha e do “amansamento” é uma história de guerra. As memórias subterrâneas de Arihêra Suruí e Umassú Suruí mostram, que a “paz” trouxe também as roupas e tantas outras práticas culturais ocidentais, e sobretudo, custou a vida de boa parte de seu povo. Estas transições foram acompanhadas da violência de uma guerra.

Na imagem a seguir, podemos ver as crianças Aikewára comemorando a vitória do Brasil, na Copa de 2010. O futebol representa, hoje, uma prática cultural muito expressiva entre a maior parte dos povos indígenas. Existem inclusive campeonatos locais entre eles.

Figura 01 – Crianças da Terra Indígena Sororó



Foto: Ivânia Neves

O início do contato entre as sociedades indígenas e os dispositivos de poder ocidentais resultou na morte de milhões de indígenas, quer fosse por processos de violência e guerra, ou por questões de saúde, ele representou quase sempre uma grande desestruturação política e cultural, genocídios, glotocídios, assimilações, conversões. Atualmente, somado a estes fatores, é imperativo se considerar o poder da mídia. A chegada do rádio, da televisão e da internet também pode reforçar ainda mais este processo de desestruturação. Este contato, no entanto, uma vez realizado estabelece uma nova e irreversível ordem para estas sociedades.

Não se pode perder de vista, no entanto, que sempre houve resistências e apropriações por parte desses povos. Suas narrativas orais representam um espaço privilegiado de contar outras versões da história e são expressivas mediadoras de suas práticas culturais.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade (POLLAK,1989, p.3).

Como a escola, as igrejas e a mídia massiva, no Brasil, quase sempre só colocam em circulação a versão estabelecida pelo colonizador (tanto faz se o europeu ou Estado brasileiro) sobre os primeiros contatos das sociedades indígenas, as narrativas de Arihêra e Umassú, guardadas as devidas particularidades, traduzem uma parte da história dos continentes americanos. É muito recorrente, na história dos povos indígenas, relatos sobre depopulação, guerras e doenças resultadas do contato sistemático.

Esta breve narrativa sobre a história recente do contato vivido pelos Aikewára nos foi relatada no ano de 2010, durante a realização do projeto “Crianças Suruí-Aikewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola”, cujo objetivo foi conciliar as tradições Aikewára com as tecnologias da informação e preparar um material didático diferenciado para a escola que funciona em Sororó. Os desafios de trabalhar com estes materiais nos fizeram percorrer as delicadas e conflituosas fronteiras de suas subjetividades fraturadas.

Este artigo vai tratar mais especificamente da batalha discursiva sobre a produção da verdade que envolve a versão do povo indígena Aikewára, narrada por Arihêra Suruí e Umassú Suruí e a publicação da reportagem “O Segredo dos índios: revelações sobre a Guerrilha do Araguaia” da revista GQ de abril de 2011. Procuo mostrar, a partir dos estudos do discurso fundamentados em Michel Foucault, como uma parte da mídia insiste em atribuir aos Aikewára a responsabilidade pela morte dos guerrilheiros, sem considerar a história contada por esta sociedade indígena.

## **2. “Mas afinal, o que é um terrorista?”**

Na sala de Arihêra Suruí, entre cocares e flechas, existe um aparelho de televisão, bem como um conjunto de sofás, uma estante e uma geladeira. Numa primeira vista neste lugar, percebemos as fraturas culturais do povo indígena Aikewára. Arihêra faz parte do pequeno grupo que resistiu à forte depopulação causada pelo contato sistemático com a sociedade envolvente, quando ela era ainda bem jovem, no final dos anos de 1960.

Figura 02 - A sala de Arihêra



Foto: Monica Cruvinel

Mãe de 04 filhos, ela hoje é uma das principais lideranças de seu povo. Talvez a pessoa mais autorizada para falar sobre a cultura Aikewára. Foi graças a ela que a rede e outros objetos tradicionais não desapareceram. Arihêra é também a grande cozinheira da aldeia e em sua casa a comida tradicional nunca deixou de ser servida. Dona de uma habilidade performativa privilegiada, sem dúvida, é uma das principais contadoras das histórias Aikewára.

Durante a realização do projeto tivemos a oportunidade de dividir com ela alguns preciosos momentos de convivência. Em sua casa nossa equipe ficou hospedada desde a primeira viagem a Sororó. E foi neste cenário que em maio de 2010, durante a exibição em sua televisão do Jornal Nacional exibido pela TV Globo, uma notícia sobre os ataques terroristas no Oriente-Médio chamou atenção de Arihêra. Diante da reportagem, ela nos perguntou “o que é um terrorista?”. Logo sem seguida, explicou que a palavra “terrorista” já havia sido diversas vezes pronunciada em sua aldeia pelo Exército brasileiro. “Eles vinham e mandavam a gente procurar outros kamará (não-

índios) no meio do mato. Diziam que eram terroristas. Por que eles faziam isso?” indagava ela.

Sua fala reporta-se aos conflitos da Guerrilha do Araguaia (1967-1975), que aconteceram nas terras Aikewára. Os guerrilheiros se refugiaram muito próximo à aldeia onde viviam naquele momento e em função de seus conhecimentos sobre os caminhos da floresta, eles foram “convocados” pelos soldados a guiarem as tropas em meio à mata, na perseguição aos guerrilheiros.

A reportagem seguia, e Arihêra continha suas perguntas para prestar mais atenção na TV. As fronteiras culturais a que esta sociedade está exposta ficam bastante evidenciadas tanto na fala, quanto na casa de Arihêra. A história recente deste povo está intimamente ligada às mediações e fraturas entre eles e a sociedade envolvente e a mídia assumiu um papel bastante significativo neste processo.

Como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (GREGOLIN, 2003, p.97).

Para entender melhor a relação dos Aikewára com as mídias, um dos principais objetivos do projeto que realizávamos naquele momento com eles, foi preciso olhar um pouco de sua história recente. Em relação à Guerrilha do Araguaia, ainda hoje existe uma série de inconsistências históricas sobre o que de fato aconteceu e soma-se a isso uma batalha discursiva que envolve os lugares de enunciação dos militares, dos guerrilheiros e dos Aikewára.

A mídia, em suas diferentes perspectivas, faz circular discursos, remexe e atualiza memórias. E como Gregolin (2003) afirma, seu papel de mediação entre as representações simbólicas e o leitor interfere na sua relação com a realidade. No caso dos Aikewára não é diferente. No início dos anos de 1970, eles ainda não tinham acesso à mídia massiva e nem sabiam o que estava acontecendo exatamente com o governo brasileiro. A indagação feita por Arihêra Suruí, provocada pela reportagem, visibiliza o novo momento de interação desta sociedade com a mídia, deixa ver a batalha discursiva em torno do enunciado terrorista e ao mesmo tempo evidencia como os Aikewára não entendiam a razão das mortes dos guerrilheiros.

### 3. A revista GQ, os Aikewára e os jogos de produção da verdade

Silenciado por muitos anos, o envolvimento dos Aikewára na Guerrilha do Araguaia não podia vir à tona durante a Ditadura Militar (1964-1985). Somente depois da redemocratização do país, do início das investigações sobre a morte dos guerrilheiros e a presença de pesquisadores em Sororó interessados no assunto, este acontecimento começou a ganhar visibilidade entre eles. Há na Terra Sororó uma grande inquietação em entender a “versão Kamará” sobre o que foi a Guerrilha. Por isso, não sem razão, o motivo da reportagem do Jornal Nacional chamou bastante a atenção de Arihêra Suruí.

A Guerrilha do Araguaia foi, segundo Nascimento (2000,p.16):

Movimento político radical, ocorrido na região Sul e Sudeste do estado do Pará, limitando-se com o norte do estado de Tocantins (à época estado de Goiás) e oeste do estado do Maranhão. Na parte relativa à divisa do Pará com o estado do Tocantins essa região é conhecida como Bico do Papagaio. Aqui, militantes do PCdoB (Partido Comunista do Brasil) e as Forças Armadas, sob a liderança do Exército, entraram em combate pelo controle desta área estratégica, num ambiente político caracterizado pela prevalência de um Estado na sua modalidade ditatorial-militar (1964-1985).

#### 3.1. A versão Aikewára

Uma série de narrativas orais Aikewára conta a versão deles sobre o envolvimento Guerrilha vieram à tona depois da conversa inicial sobre terrorismo e durante muitas noites os ouvimos falar do que aconteceu. Umassú Suruí, marido de Arihêra é um dos principais envolvidos com este acontecimento, ele foi intimado pelo exército para caçar os “terroristas”. E, embora ainda hoje não domine bem a língua portuguesa, não poupou esforços para contar o que aconteceu e numa performance cheia de gestos fortes e onomatopeias, falou sobre seu primeiro contato com os soldados:

- Eu tava vindo do São Domingos, o padre tinha me mandado ir pegar roupas. Eu vinha no “girico”, quando eu ouvi os tiros : TÁ TÁ TÁ!!!

- Desce do burro, terrorista! - ele falou pra mim.

Eu respondi que eu não era terrorista, que era índio e comecei a falar na minha língua. Ele me perguntou se era índio mesmo e depois onde eu morava. Eu respondi que morava lá em frente, aqui onde é a aldeia. Ele pediu desculpa e me mandou seguir.

- Olha toma cuidado que esse mato tá cheio de terrorista!- ele falou pra mim.

Depois deste primeiro encontro, Umassú Suruí conta que a presença dos soldados se tornou cada vez mais intensa na região. Para os Aikewára, tanto os militares como os guerrilheiros pertenciam a uma mesma sociedade, todos eram “kamará”. Nem

Umassú, nem ninguém entre eles imaginava que eles fossem inimigos. Sem muitas dificuldades, eles levaram os militares até os guerrilheiros, que àquela altura eram pessoas com quem os Aikewára já mantinham relações de amizade. Umassú Suruí afirmou: “A gente era amigo deles, trocávamos farinha por roupa e outras coisas. Não sabíamos que eles eram terroristas”.

Diante das primeiras atitudes de violência dos militares, os Aikewára, de acordo com seus relatos, não quiseram mais colaborar, porém os soldados lhes obrigaram, através da força bélica, a trabalhar para eles. Além de mostrar a posição onde estavam os guerrilheiros, eles alegam que eram obrigados a transportar seus cadáveres. O inesperado desta situação, somado ao grau de violência da ação do exército gerou traumas psicológicos profundos em muitos Aikewára, além de dois deles terem ficado parcialmente surdos em função do barulho dos tiros.

Assim que os Guerrilheiros foram fuzilados pelos soldados, eles entraram em pânico. Não entendiam por que os soldados estavam fazendo aquilo. “Eu pensava que eles eram amigos”, revela Umassú. Ele conta que seu cunhado, o Warini Suruí, o indígena que será tomado pela reportagem da Revista GQ como o principal narrador Aikewára, até hoje tem pesadelos com estas cenas: Para Umassú e para os outros Aikewára, depois disso ele nunca foi o mesmo. Entre eles, Warini é considerado alguém meio louco.

Na convivência com os Aikewára, pudemos conhecer um pouco melhor Warini Suruí, cunhado de Umassú, irmão de Arihêra. Ele é um dos mais velhos, muito hábil com a cestaria tradicional. Entre os Aikewára, todos sabem das limitações de Warini, embora, ele seja uma pessoa muito alegre. Como não domina a língua portuguesa, nossa comunicação era bem difícil. Nem os mais velhos conseguem entender as histórias que ele conta. Sempre nos diziam que ele nunca se recuperou dos traumas da Guerrilha.

Pouco se sabe sobre essas histórias no “mundo Kamará”. A história oficial silenciou este importante episódio dos Aikewára nos eventos da Guerrilha do Araguaia. Ao passo que eles, até hoje, não entendem ao certo o que houve em suas terras, o porquê dos soldados matarem os guerrilheiros. Atualmente, os Aikewára pedem escuta a sua história, além de terem muita curiosidade de saber os motivos deste conflito.



### 3.2. Quem cortou a cabeça dos Guerrilheiros? A versão da revista GQ

Em março de 2011, foi lançado o primeiro exemplar da revista GQ Brasil. Uma das manchetes da capa traz o seguinte enunciado: “Exclusivo. Araguaia: Quem cortou a cabeça dos Guerrilheiros? GQ revela o mistério”. A reportagem, assinada pelo jornalista Lucas Figueiredo contém uma versão absolutamente distinta e afiliada a projetos de poder hegemônicos, da participação dos Aikewára na Guerrilha do Araguaia. Segundo a publicação, os Aikewára cortaram as cabeças dos guerrilheiros, com o objetivo de conseguir alguns benefícios da Ditadura Militar.

A matéria especial da revista chega a afirmar que os Aikewára foram “transformados em máquinas de caçar, matar e cortar cabaças de homens e mulheres”. Segundo a revista, depois dos conflitos da Guerrilha, a Terra Sororó seria um Oasis de tranquilidade, numa região marcada por conflitos e a vida dos índios melhorou bastante em função da proteção dos militares.

Desde o início, a posição da revista é bastante conflituosa com a memória local e procura provar que os Aikewára são violentos. Ele afirma:

A nova geração se empenha em evitar que os mais velhos assumam ter cometido atos de violência “Os velhinhos são muito inocentes. Nós que somos novos, respondemos por eles”, afirma Ikatu, que grudaria em mim nos dois dias seguintes. (GQ, abril de 2010)

O jornalista sinaliza para uma suposta interdição nas falas dos mais velhos, mas no processo de construção deste enunciado, ele afirma que os Aikewára cometeram atos violentos. Na reportagem, uma de suas principais fontes é justamente Warini Suruí, mas não se referem aos sérios traumas psicológicos por causa da Guerrilha, nem tampouco ao fato de que o indígena é monolíngue e fala apenas o Aikewára. O jornalista afirma que conversou com Warini e que ele falou “Levaram índio para mata dizendo que era para caçar macaco. Mentira! Era para caçar terrorista!”. Esta narrativa de Warini é bastante improvável, considerando que ele nem mesmo é fluente em português.

Toda a argumentação da reportagem da revista está pautada na violência dos Aikewára. Ele silencia totalmente a truculência dos militares. Sua narrativa é construída de forma contraditória, como se deliberadamente os Aikewára resolveram perseguir os guerrilheiros. Mais adiante, para reforçar seu lugar de fala, faz seguinte referência:

Na mensagem o coronel Madruga faz uma afirmação grave: “O único caso de cabeça cortada, duas, de que tenho conhecimento, foi protagonizado pelos índios Suruí já mais para o final da operação marajoara (...) Madruga diz também que o caso ficou “restrito” e que ele mesmo desconhece os detalhes.

(...) O corte da cabeça de guerrilheiros causou constrangimento na maioria dos militares. Mas índio é índio, escreveu o coronel. (GQ, abril de 2011, p. 160-161)

Quando cotejamos a versão contada pelos Aikewára e a narrativa da revista, fica evidente que são verdades diferentes. Existe um jogo discursivo em torno da Guerrilha do Araguaia de repercussão na mídia internacional, onde os militares são acusados de não respeitar os direitos humanos. Por outro lado, fez parte do método dos militares produzirem uma versão da história que os colocasse como os defensores do povo brasileiro.

### **3.3. A produção da verdade e os vencedores**

Ainda hoje o Estado brasileiro não conseguiu apurar a “verdade” sobre as torturas e mortes agenciadas pelos militares. Atribuir a violência da morte dos guerrilheiros aos Aikewára é mais uma nuance desta batalha. Não podemos, no entanto, esquecer de que os militares são os vencedores e também definiram a versão oficial da história, tanto a escrita nos livros, como a colocada em circulação pela mídia.

A escrita da história feita pelos “vencedores” divulga uma série de discursos “verdadeiros”, não necessariamente baseados em fatos, mas no que Michel Foucault define como *vontade de verdade*. “Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros.” (FOCAULT, 2006, p.232/233). Nessa direção, a questão da verdade, não consistiria em empreender uma oposição entre verdadeiro e falso, mas descrever os procedimentos que fazem um discurso ser considerado verdade num certo período da história.

Nessa direção, os discursos produzidos pela reportagem, além de inverter a narrativa Aikewára, colocam os militares (em situação de guerra), em uma posição quase pacífica, justificando os crimes de guerra por eles cometidos, através de um reforço estratégico construído pela colonialidade: de que os povos indígenas seriam selvagens, canibais e violentos. Inverte-se a ordem da história, como se os próprios Aikewára fossem os invasores de suas terras e estivessem dispostos a promover uma cassada contra os “terroristas”.

#### 4. Considerações finais

Essa história da relação dos povos indígenas com a Ditadura Militar instalada no Brasil é muito mais ampla que a narrativa Aikewára e a Guerrilha do Araguaia. Embora seja silenciado pela história oficial, o Estado brasileiro cometeu diversos crimes contra esses povos. Durante o período ditatorial, milhares de indígenas de diversos povos foram assassinados, entres outras atrocidades, cometidas, se não pelo próprio governo, com o seu aval.

Nos anos de 1967 e 1968 uma Comissão de Inquérito do Ministério do Interior investigou, ainda durante os anos do regime dos generais, o exercício do governo dos indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Criado em 1910 em torno dos trabalhos da Comissão Rondon<sup>137</sup>. O Serviço foi o primeiro instrumento estatal responsável pelo governo dos indígenas brasileiros. As investigações resultaram no relatório do então procurador Jader de Figueiredo Correia e ficou conhecido como “Relatório Figueiredo”. O documento revela as crueldades cometidas pelos funcionários do Serviço e por latifundiários: barbárie, terror, morte, escravização, perversão, podridão, estupro, doença, infecção, putrefação, assassinato, suplício, caçadas humanas, bombardeamento de aldeias, contaminação proposital por varíola. O horror indescritível, a história que se impõe da forma mais violenta possível arruinando o corpo e qualquer possibilidade de sorriso. A seguir alguns fragmentos do relatório:

O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celerados, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana. (FIGUEIREDO, p.7, 1968)

É espantoso que existe na estrutura administrativa do País repartição que haja descido a tão baixos padrões de decência. E que haja funcionários públicos, cuja bestialidade tenha atingido tais requintes de perversidade. Venderam-se crianças indefesas para servir aos instintos de indivíduos desumano. Torturas contra crianças e adultos, em monstruosos e lentos suplícios, a título de ministrar justiça. (FIGUEIREDO, p.7, 1968)

---

<sup>137</sup> Ainda na virada do séc. XIX para o séc. XX, Rondon organizou expedições por entre os “sertões” do oeste brasileiro, por de uma comissão que ficou conhecida como “Comissão Rondon”. Seu objetivo era a construção de linhas telegráficas e estradas entre os Estados de Goiás e Mato Grosso. Posteriormente, essas expedições avançariam até a Amazônia através da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915). Neste período, uma recém-nascida República brasileira passava por convulsões sociais.

Em 1968, uma Comissão Parlamentar de Inquérito foi instaurada pelo congresso brasileiro com o objetivo de investigar as inúmeras denúncias sobre a situação dos povos indígenas no Brasil. Essa CPI, que ficou conhecida como CPI do Índio e revelou todo o terror e genocídio a que diversos povos indígenas foram submetidos nas terras “nacionais independentes” de Portugal. Quando não foram exterminados em guerras silenciadas, a colonização brasileira sobre as terras indígenas, por meio do Serviço de Projeção aos Índios criou verdadeiros campos de concentração e de trabalhos forçados. Diferente dos postos que foram escolhidos para publicidade institucional, a realidade de muitas terras era cruel, mortífera, sangrenta, miserável. A CPI foi encerrada com o Ato Institucional Número 5, todos seus membros foram caçados, o SPI foi extinto e em 1969 substituído pela Fundação Nacional do Índio - Funai.

O relatório ficou perdido por décadas até ser encontrado nos arquivos do Museu do Índio em 2013. Se ao relatório pode ser atribuída alguma espécie de perseguição política em função da colaboração de Figueiredo com o regime dos generais, mas as histórias orais dos povos indígenas vão ao encontro dos principais pontos do relatório.

Quando pensamos na história dos Aikewára, encontramos muitas recorrências nessas narrativas atroztes. A Terra Sororó, descrita na reportagem como um oásis em meio a conflitos foi um lugar de genocídio. Apenas 33 indígenas sobreviveram à invasão de suas terras. Chicão Suruí conta que a demarcação de suas terras foi muito injusta, pois Sororó é uma das menores terras indígenas do Brasil e uma parte da floresta todo ano pega fogo por causa da rodovia federal que passa por ela. Os Aikewára atribuem a demarcação à ação de um padre da Igreja Católica e de alguns antropólogos, os militares nada tem a ver com este processo.

Ao ler a publicação, o estudante Tiapé Suruí disse: “A única cabeça que já foi cortada pelo meu povo foi a de um porção do mato. Nunca a gente faria isso com uma pessoa!” Desde quando começamos a trabalhar com os Aikewára, em vários momentos eles já falaram sobre a Guerrilha, mas nunca houve em nenhuma de suas narrativas menção alguma ao fato de cortarem cabeças. Segundo eles, além de serem incapazes de fazer este tipo coisa, pois são pacíficos, eram amigos dos guerrilheiros.

Os Aikewára, quando ganham escuta, podem responder através de suas narrativas orais à revista. As memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) representadas nestas histórias entram em contraponto a uma espécie de “memória oficial” do conflito,

que insiste em inocentar os militares envolvidos no assassinato dos guerrilheiros e de povos indígenas. Num momento em que existe um apelo social para que os corpos desaparecidos sejam encontrados e para que os culpados respondam pelos crimes, é no mínimo estratégica para uma linha de força hegemônica, a versão apresentada na revista.

## REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade.** 3ª. Edição. São Paulo: Edusp, 2000.

CORRÊA, Maurício Neves. **Os Aikewára e a mídia: relações de poder, cultura e Mediação.** 122f. il. Dissertação (Mestrado) -- Universidade da Amazônia, Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Belém, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder.** São Paulo: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Entrevista sobre a Prisão: O Livro e seu Método** (com J.-J. Brocheir) In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Sujeito e o Poder.** In: RABINOV, Paul; DREYFUS, H. Michel Foucault: **Uma Trajetória Filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diálogo sobre o poder.** In: **Estratégias, Poder-Saber. Coleção Ditos & Escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GREGOLIN, M. R. F. V. **Análise do Discurso e mídia: a reprodução das identidades.** Revista Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, Vol. 4, No11, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidade: objeto ainda não identificado?** Estudos da Língua(gem) (Impresso), v. 04, p. 23-36, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discursos e imagens do corpo: heterotopias da (in)visibilidade na Web.** In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S... (Org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia.** 1ed. Campinas: Pontes, 2015a.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** São Paulo: Edições Loyola, 2004

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/ Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Durbens Martins. **A Guerrilha do Araguaia**: "paulistas" e militares na Amazônia. 2000. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento - PLADES, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

NEVES, Ivânia. Tese de doutorado: **A invenção do índio e as narrativas orais Tupi / Ivânia dos Santos Neves**. – Unicamp. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.