

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS: MAPEANDO PROPOSTAS E RESULTADOS DE APLICAÇÃO NA LITERATURA ACADÊMICA NACIONAL

The importance of writing sign languages: mapping application proposals and their results in national academic literature

Daniele Santana Moreira¹

Luiz Alexandre da Silva Rosado²

RESUMO

Este artigo aborda a questão da escrita de sinais para o auxílio da aprendizagem da criança surda. Iniciamos nossas considerações com uma breve introdução à história da escrita e sua importância, com o intuito de que se perceba que toda linguagem é construída e aperfeiçoada, a fim de demonstrar que não existe uma melhor do que a outra, e sim a mais útil para um determinado objetivo. Em seguida, consideramos a escrita de sinais em seus ambientes, assim como a aquisição de primeira língua (L1) e da Libras, buscando compreender os fenômenos de dificuldade de

ABSTRACT

This article tackles the issue of sign language writing to support learning by deaf children. We begin our discussion with a brief introduction to the history of writing and its importance, showing that all language is constructed and perfected, demonstrating that no language is better than another, but the most useful for a given purpose. Next, we consider the writing of signs in their environments, as well as the acquisition of first language

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. daniele.sm81@gmail.com.

² Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. alexandre.rosado@gmail.com.

aquisição de linguagem e conseqüentemente de sua escrita. Apresentamos, então, os requisitos para que uma escrita seja reconhecida como tal e descrevemos algumas propostas já formuladas de escritas de línguas de sinais no Brasil. Finalmente, reproduzimos experiências de pesquisadores/professores que trabalharam diretamente com a aplicação da escrita de sinais em ambientes educacionais.

and Libras, trying to understand language acquisition difficulties and, consequently, of writing. We then present the requirements for a type of writing to be recognized as such and describe some existing Brazilian sign writing proposals. Finally, we recount experiences of researchers/teachers who have worked directly with the application of sign writing in educational environments.

PALAVRAS-CHAVE

Escrita de sinais; Educação de Surdos; Escrita Significativa.

KEYWORDS

Sign Writing; Education of Deaf Persons; Significant Writing.

Introdução

O registro escrito de uma língua relativamente desconhecida, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dentro de um país como o nosso, o Brasil, que possui uma língua oficial (a Língua Portuguesa) utilizada pela maioria da população, encontra muitas barreiras e conflitos. São conflitos tanto na ordem jurídica (reconhecimento de língua minoritária) quanto no contexto educacional (estudo e ensino dessa língua), até aqueles relativos às suas especificidades linguísticas e *status* social adquirido. Diante desse cenário, intentamos com este artigo refletir sobre a relevância da escrita para formação e manutenção de sociedades complexas, chamando a atenção para a importância do desenvolvimento da escrita da língua de sinais, procurando novos caminhos que contemplem os benefícios que o registro escrito de uma língua permite.

Conforme Fischer (2009) adverte, é incorreto pensar que a escrita se aperfeiçoou de forma linear e crescente na história, chegando ao seu auge com a escrita alfabética das línguas orais. Apesar de ter sido um processo construído ao longo de milênios, as múltiplas formas de registro escrito encontraram-se e

desencontraram-se ao longo dos tempos. Os estilos muitas vezes se misturaram, foram aperfeiçoados e modificados para conseguirem expressar a comunicação de diversos povos ou sucumbiram por causa da sua utilização ou submissão a outras línguas.

Os primeiros registros de símbolos gráficos encontrados datam do povo sumério, cerca de 3200 a.C, com a escrita cuneiforme (FISCHER, 2009; BOTTÉRO, 1995). É comum encontrarmos na internet, de forma resumida e didática, vídeos que abordam a história da escrita (cf. FARIAS, 2014), que marcam a necessidade de registros contábeis e a necessidade de passar determinada informação. Essas necessidades tornaram-se mais importantes conforme as relações sociais ficavam mais complexas e desenvolveram-se para marcar as trocas comerciais (compra e venda), as datas e prazos, assim como as necessidades de comunicação ou de registro de ideias.

Em verdade, a organização social tem uma relação dialética com os sistemas de escrita e registro, ou seja, os sistemas de comunicação se tornam complexos em tipo, volume e técnica à medida que as sociedades usuárias desses sistemas expandem seu uso em diferentes domínios: religião (e seus livros sagrados), direito e política (registro e formulação de leis), economia e comércio (registros de trocas) (cf. GOODY, 1987).

Apesar de a escrita ocidental considerar o estilo *alfabético* o mais completo para expressar sua fala, sendo de fato bem econômico (STUMPF, 2005), existem outros estilos que devem ser respeitados, posto que todos tentam cumprir a necessidade de fixar e armazenar informações e promover a comunicação entre os membros de uma sociedade.

Temos, por exemplo, a *pictografia*, que representa objetos ou ideias através de desenhos icônicos e que são, muitas vezes, independentes da fala, como é o caso das placas de trânsito e a sinalização de aeroportos. Já a escrita *ideográfica* se utiliza de símbolos gráficos ou desenhos que representam ideias ou objetos associados ao som da fala, sendo que, para cada objeto, existe um símbolo que o representa. Esse é o caso, em parte, dos ideogramas japoneses e chineses e, para nós ocidentais, dos símbolos que representam os números (0, 1, 2...). A escrita *silábica*, em que um símbolo representa uma sílaba, é o caso da escrita etíope e a escrita *alfabética*, que tenta de maneira ideal representar cada som por uma letra ou conjunto de letras (SÉRGIO, 2010).

outras. Ou seja, são muitas formas de registro que visam à comunicação humana (FISCHER, 2009).

1. A importância da escrita

Antes dos sistemas de registro escrito, as mensagens dependiam de mensageiros que as reproduziam oralmente para um grupo (tribo) ou pessoa particular. Com a criação dos sistemas de escrita, as mensagens e informações puderam alcançar um número maior de pessoas em menos tempo, reproduzidas e transportadas através de grandes distâncias por tabuletas, pergaminhos, papiros ou livros. Com o advento da prensa tipográfica na Europa no século XV, o acesso à informação aumentou em escala nunca antes vista (BURKE, 2003). Peter Burke (2002) afirma que se na Idade Média o problema era a falta de livros, no séc. XVI era a superfluidade. Hoje em dia, as informações são transmitidas de maneira quase instantânea por meios eletrônicos (computadores e redes de dados).

Através da escrita, é possível acessar mensagens de gerações que nos precederam, de épocas anteriores. Esse acesso serve como memória, transmissão de pensamentos e sentimentos. Confere durabilidade à mensagem, ajudando a propagação e a lembrança de leis, costumes e crenças. A escrita também ajuda a formalizar uma língua e a padronizá-la, pelo menos em sua modalidade culta, através de gramáticas, enciclopédias e dicionários (BURKE, 2003). Ela permite a soma e atualização de conhecimentos ao longo do tempo e, também, o aprimoramento da relação de seus falantes com a própria língua, de forma a compreender sua complexidade e abstração para além da mera comunicação entre as pessoas.

Mas a escrita e sua leitura não se resumem a somar dados e conhecimentos. Elas são uma maneira muito rica de desenvolvimento da subjetividade (aspecto cognitivo), pois quando escrevemos temos a oportunidade de refletir sobre o próprio pensamento, aprimorando e refazendo nossos escritos (GOODY, 2012). Comparando a experiência de quem lê um romance com a de quem assiste a um filme na TV ou no cinema, percebemos outras diferenças. O desenvolvimento da subjetividade e da criatividade imagéticas de um leitor é fortemente rico e pessoal, ocorre a partir da sugestão e descrição das imagens narrativas. Essa elaboração do pensamento é bastante diferente daquela de quem assiste a um filme, onde os personagens e paisagens se apresentam dados e

prontos. A leitura de textos aprimora e enriquece a capacidade de abstração do sujeito e é fundamental na educação dos alunos, pois tanto permite o acesso à produção cultural quanto desenvolve a experiência pessoal.

1.1. *A escrita de sinais e a ambiência (des)favorável à língua de sinais*

O que considerar quando o tema é a escrita das línguas de sinais para a comunidade surda? É possível, de fato, a independência e autonomia dessas línguas, superando a visão de que apenas a língua oral pode ser registrada de forma escrita? Letramento e alfabetização bilíngue com a escrita das línguas de sinais seria uma via possível para a comunidade surda? Tentaremos mapear possíveis respostas a essas questões ao longo deste artigo.

Quando pensamos a alfabetização e o letramento de crianças ouvintes, encontramos crianças com uma aquisição linguística estabelecida desde cedo por conta de sua comunicação oral com as pessoas falantes de uma língua em comum. A alfabetização, de forma muito simplificada, seria o ato de aprender símbolos que representam essa língua em sua forma oral. Para a criança e o adulto ouvintes, constitui-se uma *escrita significativa*, visto que tenta, de alguma forma, representar a estrutura da fala presente na vida do sujeito desde os primeiros meses de vida – isto em estado ideal e desconsiderando fatores como a variação linguística social e regional.

Esse não é o caso da educação das crianças surdas que, em sua maioria, nascem de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais (STELLING e STELLING, 2016) e que, por vezes, pelo processo de luto decorrente da descoberta da surdez, não entendem a importância da aquisição de linguagem ainda nos primeiros meses de vida de seus filhos. A diferença entre aquisição de uma segunda língua pelos ouvintes, por exemplo o francês, o inglês e o alemão, e a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua por surdos, é descrita por Favorito (2006, p. 42):

Nesses casos, a aquisição de uma outra língua não representa uma necessidade vital para o aprendiz que já compartilha com seu núcleo familiar uma língua comum independente da escola e busca na escola bilíngue acrescentar o domínio de uma língua estrangeira. Não é o caso de modo algum dos surdos, em sua imensa maioria filhos de pais ouvintes, que dependem crucialmente das escolas de surdos para terem a chance de desenvolver uma língua natural, a língua de sinais [...] Não são poucos os casos em que

crianças ou jovens surdos passam anos sem terem desenvolvido língua alguma. A instituição escolar torna-se fundamental para que, através do contato com outros surdos, os alunos adquiram a língua de sinais.

Em alguns casos, os pais ficam anos esperando que seu filho surdo entenda a língua falada por eles ou que exista uma solução médica, gerando grande atraso na aquisição de linguagem pela criança, prejudicando sua real comunicação com seu entorno. É possível perceber esse momento de luto e dificuldade de interação e troca comunicativa através do documentário “Sou Surda e não sabia” (2009).

O fato é que a desinformação não se restringe apenas ao espaço doméstico no que tange ao desenvolvimento da cognição de qualquer criança. O leigo, por exemplo, desconhece as teorias do desenvolvimento cognitivo da criança, a exemplo da abordagem histórico-cultural de Vygostky (FREITAS, 2003), que considera a aquisição de linguagem resultado da relação dialética da criança com seu entorno (ALVES, 2014).

Os pais também se deparam com diferentes orientações profissionais e médicas. Dentro do espaço médico, nas universidades e espaços educativos, as posições ainda divergem, como pode ser verificado pelo documentário *Sound and fury*, traduzido em português para “Som e fúria” (2000). Em alguns locais que assistem essas famílias, por exemplo, ainda existe resistência ao ensino da Libras, ou simplesmente não há menção à existência de escolas bilíngues (FELIPE, 2012), ao fato da Libras ser uma língua com gramática e fonologia próprias (FERREIRA-BRITO, 1995).

Conforme Rezende (2010), quando existe a possibilidade de implante coclear, os pais, em geral, são orientados a não ensinarem Libras, na expectativa da criança aprender a Língua Portuguesa e ser “normalizada” através de uma “correção” aplicada, para que se assemelhe aos ouvintes através de uma audição eletrônica implantada via cirurgia, no Brasil custeada pelo Sistema Único de Saúde.

Quando a criança surda nasce em uma família de ouvintes, é logo tida como um desvio de normalidade, pois é uma criança diferente dos pais. Estes, por sua vez, procuram os profissionais da classe médica, que, com seus discursos normalizados, legitimam as concepções patológicas dos sujeitos surdos. Assim, a criança surda é marcada como desviante, necessitada de correções por parte da medicina, da reabilitação e de

outras práticas sociais. O que mais marca na atualidade é a aliança entre a família e a medicina, e o que se investiga nesta tese é a família como instituição de normalização dos sujeitos surdos. (REZENDE, 2010, p. 54).

No artigo de Costa, Kelman e Góes (2015), podemos ler a indicação de que alunos implantados também devam aprender Libras, na tentativa de superar o problema acima descrito e desenvolver uma formação educacional bilíngue.

1.2. Aquisição de primeira língua e a língua de sinais

É importante salientar que o prévio conhecimento da história da educação de surdos se faz necessário para que possamos problematizar as práticas educativas, já que não é nossa intenção recontá-la neste breve artigo, valendo a consulta à obra de Rocha (2010), com foco no INES e Carvalho (2007), de abordagem mais abrangente.

Sobre a aquisição de linguagem, temos várias abordagens (cf. FINGER e QUADROS, 2008). Uma das justificativas utilizadas para que o surdo não fosse instruído em língua de sinais era a do conceito de aquisição de primeira língua. Os sujeitos devem estar em contato com um modelo de linguagem para interagir e aprender que poderá ser a base para o aprendizado de outras línguas. Em verdade, o que atrasa seu desenvolvimento cognitivo não é o tipo ou a ordem de linguagem adquirida (oral ou em sinais), mas a pouca ou nenhuma oportunidade de interagir com seus pares pela falta de instrumentos simbólicos (língua) que permitiriam seu desenvolvimento.

As trocas simbólicas se constituem no elemento imprescindível para o desenvolvimento da representação por permitirem ao sujeito a interação afetiva com o meio. Não é a falta da língua em si que produz atraso cognitivo no surdo, mas a limitação em realizar trocas simbólicas com seu meio, provocado pela falta de um instrumento simbólico e de um ambiente adequado capaz de solicitá-lo e de exercitar sua capacidade representativa. (STUMPF, 2005. p. 220).

Em um passado não muito distante, formularam-se posições como as encontradas nas Atas do Congresso Internacional de Educação para Surdos, ocorrido em Milão em 1880 (CONGRESSO..., 2011), que defendiam a opção pelo Método Oral Puro, chamado de *oralismo*, que pretendia garantir que essa primeira aquisição de linguagem do surdo fosse feita através da língua oficial falada de seu país. Contudo, os oralistas ignoraram o sofrimento que

essa imposição causava em grande parte dos surdos, visto que os mesmos, por não ouvirem (e existem graus variados de surdez), não conseguiam desenvolver a fala (não significativa para ele), tendo como resultado, muitas vezes, um léxico reduzido a poucas palavras ou gestos, sem adquirir plenamente qualquer língua, tornando-se “analfabetos funcionais” na percepção de Silva (2012, p. 202). No que tange à modalidade escrita da língua oral, ainda hoje muito se pesquisa sobre a escrita do português como segunda língua para o surdo e, conforme Giordani (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2015, pág. 135), produzem-se discursos sobre a “problemática da aprendizagem da língua escrita” e sobre as “dificuldades de aquisição do código” pelos surdos, e sobre as “tentativas didáticas”, com a consciência de que o intento não é tão simples.

Argumentava-se também que aprender a falar e/ou escrever a língua oficial do país, excluindo-se a língua de sinais, seria a única maneira de socializar o surdo ou fazê-lo parecer “normal” (CONGRESSO..., 2011). Esta posição parece já estar superada por modelos variados de educação bilíngue de surdos (cf. FELIPE, 2012), posto que pesquisas acadêmicas, e suas respectivas lutas políticas pelo mundo (o movimento surdo), pouco a pouco foram construindo a ideia de que através da Língua de Sinais a educação de surdos pode ser desenvolvida de maneira muito mais adequada, ponto de partida para a compreensão estrutural conjunta da língua oral-escrita oficial do país.

Dentro desses estudos de validação da língua de sinais, no aspecto linguístico temos William C. Stokoe (1960) nos EUA e Ferreira-Brito (1995) no Brasil, e no aspecto sociocultural Carlos Skliar (1998), que defenderam ser as línguas de sinais autênticas e próprias para a comunicação integral dos surdos em suas comunidades (e para os ouvintes que as utilizarem), ou seja, possuem gramática e fonologia próprias. A partir da validação das línguas de sinais, surgem os movimentos para promoção da educação bilíngue de surdos (no caso brasileiro, em Libras e Língua Portuguesa), em que a intenção da educação da pessoa surda não se resume a ensinar o português escrito ou a socialização com seus pares, devendo a mesma receber também uma educação integral e de direito, assim como qualquer outro aluno ouvinte (STROBEL e PERLIN, 2009).

Voltando à questão do português escrito para os surdos, mesmo dentro de uma escola ideal e bilíngue é possível ver que a escrita do português, para muitos surdos, está distante do padrão da norma culta. As pesquisas avançam em

relação às formas de se respeitar a especificidade de sua escrita como segunda língua ou os métodos que melhor expliquem aos surdos as regras formais dessa escrita. Porém, a prática observada é de uma comunicação entre os surdos em Libras (L1) e de uma escrita do português como segunda língua (L2), o que podemos conferir ao ler os vários artigos sobre as concepções de leitura, alfabetização e bilinguismo, como em Lodi, Melo e Fernandes (2015).

Mostrando “força de dominação da língua majoritária” (SILVA, 2012, p. 201), muitos surdos, professores e acadêmicos ainda resistem à ideia de que a Libras deve ter sua própria forma de escrita, seguindo os passos de qualquer representação escrita: estar relacionada à forma de comunicação utilizada e suas regras, com a tentativa de aproximá-la ao máximo da comunicação cotidiana, tornando-a significativa para seus utilizadores.

1.3. Requisitos da escrita e a ideia de utilidade

Fischer (2009, p. 14) define que, para uma escrita ser considerada completa, precisa preencher três requisitos, a saber: (1) ter como objetivo a comunicação; (2) consistir de marcações gráficas artificiais feitas em uma superfície durável ou eletrônica e (3) usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala. E mais, afirma que os sistemas de escrita não mudam por si em processos naturais, como alguns nos fazem acreditar ao esperar que surja uma escrita de sinais de maneira espontânea e, por conta disso, afirmam ser a Libras uma língua ágrafa.

Fischer (2009) também explica que os sistemas de escrita são elaborados deliberadamente ou mudados por agentes humanos com o intuito de atingir um objetivo específico. O objetivo mais comum é a reprodução gráfica possível da fala de quem escreve (fonetização). O autor complementa que não existe a “melhor” maneira de classificar sistemas de escrita e tipos de caracteres, só existe a “mais útil” para determinado objetivo.

Fazendo um paralelo com a educação dos surdos, parece que grande parte dos agentes educadores pensa a Língua Portuguesa como a mais útil para promover e ampliar o convívio social do surdo com a maioria dos membros falantes do português, pois a maior parte das informações que circulam estão nessa língua. Neste ponto, faz-se necessário aprofundar o que representa um registro escrito e os significados que esses registros ganham por seus agentes.

Uma criança ouvinte, ao ser alfabetizada, adentra a realidade da expressão escrita como subsídio para a aquisição de informações e o desenvolvimento de suas representações sobre o mundo. Faz isso ao anotar os assuntos de cada disciplina estudada em sala de aula, registrando seus pensamentos em cadernos e na tela do computador ou trocando bilhetes com seus amigos. Assim, vai se tornando mais autônoma conforme acessa materiais escritos, tais como livros, revistas e jornais de seu interesse.

Uma situação comum na educação de surdos é que estes também se utilizam de bilhetes, conversas online, entre outros canais de comunicação. Porém, na comunicação escrita, o fazem muitas vezes resumindo, cortando palavras e simplificando conteúdos, não atendendo à estrutura gramatical formal da Língua Portuguesa: usam-na como língua estrangeira. Raramente encontraremos um surdo com grande prática em leitura e escrita da língua majoritária, mesmo durante sua formação acadêmica. Karnopp afirma que normalmente os alunos surdos não são tão expostos à prática da leitura como os alunos ouvintes (LODI; MELO; FERNANDES, 2015).

Quais os motivos deste fenômeno? Temos muitas possibilidades de resposta. Percebemos em nosso dia a dia que o surdo prefere conferências online, em softwares como *Skype* e *WhatsApp*, ou compartilhar seus pensamentos em vídeos gravados e postados no *Youtube* e *Facebook*, e isto é muito saudável e coerente com os avanços tecnológicos do tempo presente. Os ouvintes também gravam áudios ou vídeos e a experiência visual do surdo é muito marcante, fazendo-se valer desses instrumentos. Mas isso seria apenas uma característica de preferência de expressão do surdo ou uma consequência da falta de uma escrita significativa de sua própria língua, a língua de sinais. E a falta de exposição à prática da leitura? Há diferenças quando um ouvinte grava um áudio e quando faz uma anotação escrita? Que operações de construção e reconstrução do pensamento diferenciam uma ação da outra? São questões que nos instigam.

Ao tentar garantir ao surdo a aquisição da língua oficial do país na forma escrita (BRASIL, 2002; 2005) criou-se uma barreira a uma escrita das línguas de sinais. Isto porque mesmo que a instrução, educação e socialização entre os pares se dê pela Libras, prossegue a concepção de que a escrita do português é o que permitirá ao surdo relacionar-se com uma sociedade que desconhece a

Libras, assegurando-lhe o direito ao acesso à língua oficial e a toda sua bagagem cultural, o que pode secundarizar a escrita de sinais.

Um parêntese aqui sobre a utilidade do aprendizado do português. É importante lembrarmos que o conceito de conhecimento como utilidade também é uma construção humana. Burke (2003) nos apresenta um desses momentos em que o conceito de utilidade se modifica: as artes mecânicas e a matemática, antes vistas como inferiores, passam a ser mais valorizadas do que o *Trivium* (retórica, gramática e dialética) a partir do período renascentista. É sempre bom lembrarmos que a Educação é um projeto tanto político quanto intelectual e, como construção de um pensamento de época, não deve ser vista como uma verdade única. Sem desmerecer a importância do aprendizado do português escrito pelo surdo, devemos lembrar que a escrita vai além da simples utilidade social e informativa.

A escrita é uma maneira diferente de expressão e comunicação de nós mesmos, uma outra experiência que organiza nosso pensamento de uma maneira distinta da oralidade, conforme vemos nos estudos de Goody (2012 [1977]) e, podemos inferir, também da gestualidade. Devemos lembrar que a escrita de uma língua não cumpre apenas um papel cultural e social, mas também o de um instrumento de registro de memória (cognição) que pode marcar todo o processo de construção da língua que representa graficamente, levando quem escreve a pensar e repensar suas estruturas formais.

2. As propostas de escrita de língua de sinais no Brasil

Alguns sistemas de escrita já foram desenvolvidos ou adaptados ao contexto da Língua Brasileira de Sinais, possuindo pesquisas feitas diretamente com alunos surdos para avaliar sua funcionalidade e aceitação pelos participantes (cf. SILVA, 2012, 2009). Apresentaremos, a seguir, quatro exemplos de escritas de línguas de sinais utilizados no Brasil, sem a preocupação de explicar seu funcionamento e suas regras, mas de maneira bem simplificada, apenas para demonstrar as possibilidades de escrita da Libras.

O sistema mais conhecido é o *Sign Writing* (SW), criado em 1974 por Valerie Sutton. Não foi criado no Brasil, porém é facilmente adaptado para qualquer escrita de sinais. De acordo com Barreto e Barreto (2015), em 2006 esse sistema foi reconhecido pelo comitê do Internacional Organization for Standardizations

O *Sistema de Escrita da Libras* (SEL) foi criado em 2009 por Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira. Seu intento era criar um sistema de base alfabética linear. Porém, concluiu-se que era um sistema de natureza trágica, participando da articulação do sinal e não do fonema (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012), ou seja, os símbolos nessa escrita não representam fonemas completos, mas os elementos – traços – que formam os fonemas.

Quadro 6 – Exemplo de escrita SEL⁸.

| | |
|--------------------------------------|---------------------|
| Gisele Bündchen 𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎 | à 𐄎 |
| João 𐄎𐄎𐄎𐄎 | lâmpada 𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎 |
| açúcar 𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎 | queijo 𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎𐄎 |

A *Escrita Visogramada das Línguas de Sinais* (VISOGRAFIA) foi criada por Claudio Alves Benassi em 2016 a partir da junção da ELiS com o *SignWriting* (BENASSI, 2018). Escrita da esquerda para a direita de forma linear com os *visemas* (fonemas) grafados um por vez. Nesse sistema, foram eliminados os elementos mais complexos, que demandavam maior abstração.

2.1. Experiências de apresentação de escrita de sinais para alunos surdos

2.1.1. A experiência de Marianne Rossi Stumpf

[...] na aula de escrita dos sinais também as palavras do português paralelas a cada sinal podem ser concertadas (sic) e os textos comparados nas duas línguas. Então, é uma forma interessante e participativa dos Surdos trabalharem as duas escritas, e muito profundamente, de maneira acessível [...]. (STUMPF, 2002, p. 4).

Marianne Stumpf perdeu a audição quando tinha 9 meses de idade e é uma importante representante da causa surda, com muitos artigos publicados, além de pesquisas e participações em congressos. Concluiu seu doutorado em Informática (STUMPF, 2009), descrevendo sua experiência com o ensino de

⁸ Disponível em: <<http://sel-libras.blogspot.com.br/p/datilologia.html>>.

SignWriting com diferentes grupos, tanto de surdos como de ouvintes e em diferentes idades.

Em sua experiência com alfabetização em *SignWriting*, ela inicia com a diferenciação da escrita e dos modos de representação de desenhos, relatando que as crianças, de forma intuitiva, vão tentando por conta própria escrever a Libras (ainda sem conhecer o *SignWriting*). Porém, para o aprendizado da escrita do português, elas precisam fazer grande esforço intelectual.

Trabalhando a função semiótica (representação de objeto ausente pelo símbolo), a criança passa a compreender a diferenciação entre significantes e significados e, pelo estilo dessa escrita de sinais ser constituído também por sinais ideográficos, muitos dos sinais são rapidamente reconhecidos.

Assim como a escrita do português, o *SignWriting* possui um período de “fonetização”, em que a criança aprende os três símbolos básicos de configuração de mãos e assim vai avançando na escrita de sua comunicação diária (Libras). Marianne Stumpf relata também que o processo de produção, mesmo de pequenas frases, permite à criança ir e voltar nas suas construções escritas e que o *SignWriting* precisa estar exposto para a criança assim como a Língua Portuguesa está.

A escrita de sinais permite, por exemplo, que o surdo escreva o seu sinal de identificação (coisa que o português não alcança), decomponha os sinais em elementos gráficos mínimos, elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, entre outros, o que o leva ao processo de construção de sua própria escrita. A escrita de sinais respeita a estrutura de raciocínio da criança, posto que ela escreve conforme sua forma de comunicação gestual em língua de sinais. Com isso, a criança não tem saltos entre o pensar e o escrever, visto que não precisa traduzir seu pensamento para uma segunda língua.

2.1.2. A experiência de Madson Barreto e Raquel Barreto

Raquel Barreto é surda, instrutora de Libras, pesquisadora e notadora de Língua de Sinais e Madson Barreto é pesquisador, tradutor-intérprete de Libras. Juntos publicaram o livro *Escrita de sinais sem mistérios* (BARRETO e BARRETO, 2015). Ensinam Libras e *SignWriting* para surdos e ouvintes.

Eles afirmam que, em suas experiências, o *SignWriting* contribui para a memorização, o aprendizado e a organização do pensamento em Libras de

maneira rápida, pois o cérebro faz profundas análises fonética, fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática, entre outras, da Libras. Isso faz com que o aluno assimile a estrutura interna dos sinais. O livro relata a facilidade de um aluno aprender o significado de um sinal sem precisar fazer extensa descrição em português de como reproduzir o sinal, visto que ele pode simplesmente escrevê-lo no papel e, ao lado, escrever o significado em português.

Raquel relata que seus alunos aprendem muito rápido o *SignWriting*, assim como um aluno ouvinte aprende a escrever o português. Além disso, ela mesma passou a compreender melhor o português depois de aprender a escrita de sinais, afirmando que “a escrita de sinais é a base cognitiva que meu cérebro tanto precisava para adquirir a escrita da minha segunda língua (português)” (BARRETO e BARRETO 2015, p. 46).

Vejam algumas aplicações e vantagens da escrita de sinais que os autores observaram em suas aulas e experiências próprias. Ao contrário do português, a ES permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando sua fluência na língua de sinais. Ela aumenta o status social da língua de sinais, melhorando a comunicação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do surdo, estimulando a criatividade, organizando seus pensamentos e facilitando sua aprendizagem. A ES permite a criação de variações regionais, auxiliando na pesquisa da LS. A ES é mais prática do que a gravação de uma sinalização em vídeo, pois permite a escrita e a leitura de textos em língua de sinais em qualquer lugar, bastando papel e lápis. Ela pode ser usada em qualquer disciplina escolar/universitária e torna mais fiel a transcrição de sinalizações em *corpora* vídeo por pesquisadores.

2.1.3. A experiência de Maria Lucia Garcia de Almeida

Graduada em Letras/Libras, Almeida apresentou sua dissertação de mestrado com o tema “A importância da escrita de sinais junto com o ensino de Libras na ótica de professores de uma escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo” (ALMEIDA, 2016). Em consequência de sarampo na infância, teve perda profunda no ouvido direito e parcial do esquerdo, tornando-se surda oralizada. Mesmo possuindo resíduo auditivo, sente-se mais confortável com a comunicação em Libras. Segundo ela:

A escrita de Sinais revelou-se como uma poderosa ferramenta na construção de melhor conhecimento de mundo e significado em L1 e, em comparação... assim como os livros em português

ajudaram-me a falar melhor e adquirir melhor conhecimento de mundo, a ES também pode desempenhar o mesmo papel na vida de pessoas Surdas na aquisição escrita de L1. (ALMEIDA, 2016, p. 10).

Almeida, em sua dissertação (2016, p. 30-31), reproduz um quadro esquemático retirado de Capovilla (2001) que resumidamente diz: a leitura da escrita alfabética é natural e intuitiva ao ouvinte, porém é artificial e arbitrária para o surdo. A criança ouvinte, com sua experiência auditiva, é capaz de reforçar e premiar a tendência de ler e escrever à forma como ela ouve os sons da fala. Porém, a criança surda, com a ausência de experiência auditiva, é incapaz de reforçar e premiar a tendência de ler e escrever da maneira como ela sinaliza. Como a escrita alfabética foi desenvolvida por ouvinte para representar os sons da fala, tem relação de continuidade com a fala, mas não foi desenvolvida por surdo e não tem continuidade com o sinal.

Almeida (2016) também afirma que os conteúdos escolares são transmitidos aos surdos com o auxílio de intérpretes e por textos escritos em português, causando uma barreira na memorização, interpretação e conexão da forma de pensar da criança surda, prejudicando seu desenvolvimento na formulação de suas ideias.

2.1.4. A experiência de Mariangela Estelita Barros

Havendo conhecido as regras, criaram as formas escritas dos sinais que desejaram escrever, sem nunca antes havê-las visto. Os alunos produziram textos autênticos, originalmente escritos em LIBRAS, plenos de significado e de elementos da cultura surda. (BARROS, 2008, p. 143).

Professora e linguista, iniciou o sistema de escrita EliS durante o mestrado, dando continuidade em sua tese de doutorado (BARROS, 2008). Para sua pesquisa, aplicou o curso de EliS para alunos surdos e concluiu que é um sistema viável e eficaz para alfabetização dos surdos. Relata que os próprios alunos visualizaram vários usos para a EliS dentro da comunidade, desde materiais didáticos EliS/Libras até produções literárias, científicas, informativas e tradução de histórias infantis, entre outros.

Barros (2008) apresenta toda a estrutura da EliS, atualizada em Barros (2015), o passo a passo de seu curso com imagens das produções escritas dos alunos, as dificuldades e modificações que fez no material, todos muito bem

descritos. Mariângela ressalta, através de suas experiências e palavras de outros linguistas, que, para que uma escrita seja viável, é importante que tenha utilidade, ou seja, realmente seja utilizada por parte dos surdos e esteja presente em seu cotidiano. Ela encontrou algumas dificuldades na escrita de sinais por causa da presença das regras do português, em que algumas situações gramaticais são incompatíveis, o que levou a certa insegurança por parte dos alunos, que logo as superaram.

Considerações conclusivas

Entende-se, por isso, que para que surdos sejam bons leitores da língua oficial de seu país, importantíssimo é que sejam ótimos leitores em sua própria língua [...]. (SILVA, 2012, p. 201).

Percebemos que a escrita é parte integrante e complementar de uma língua, melhor assimilada se estiver em concordância com as estruturas da comunicação do dia a dia, possibilitando assim uma reflexão sobre a própria estrutura e assimilação de suas regras. O aprendizado de uma escrita não apaga ou atrapalha o aprendizado de outra. Muito pelo contrário, nos relatos de escrita de línguas de sinais, a experiência dos autores citados comprova que eles se somam, sendo positivo o aprendizado da escrita tanto da língua de sinais minoritária quanto da língua oral majoritária.

Avaliando as experiências de alguns pesquisadores, percebemos que a escrita de sinais é viável tanto na estrutura alfabética (EliS e SEL) como na gráfico-esquemática, com grande parte de seus grafemas icônicos (*SignWriting*) para a alfabetização e letramento de alunos surdos.

A escrita de sinais é facilmente assimilada pelos alunos surdos a partir de sua experiência com a modalidade gestual da língua, assim como é o português escrito para os ouvintes e falantes da língua. Ela permite fluência na elaboração do pensamento pelo surdo ao registrar no papel suas ideias e percepções sem lacunas ou perdas, visto que não é **necessário** traduzir mentalmente a estrutura de uma língua sinalizada para outra escrita com diferente padrão. O registro da **língua de** sinais é feito diretamente na L1 do surdo e facilitado mesmo quando essa é sua L2.

Acreditamos que com o desenvolvimento das práticas curriculares de formação de professores e intérpretes em Letras/Libras, com a Pedagogia

voltada para a educação bilíngue de surdos e para formações subsequentes, a introdução de uma escrita de sinais, juntamente com profissionais fluentes tanto em Libras como em sua escrita, será um avanço qualitativo na educação dos surdos. Para que isso ocorra, um estilo de escrita, entre os quatro apresentados até o momento, deverá ser escolhido, mesmo que mais à frente os surdos formados escolham outras propostas.

Cumpre à educação dos surdos, e aos professores de modo específico, lhes apresentar uma escrita no momento inicial de sua alfabetização, assim como acontece com os alunos ouvintes, permitindo-lhes fazer anotações e leituras em língua própria, a fim de lhes facilitar os estudos, o que não inviabiliza o aprendizado simultâneo do português como segunda língua.

A escrita deve ser fluida e dinâmica e, como a História nos indica, ela irá modificar-se e adaptar-se conforme a necessidade e utilidade de cada comunidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. C.; CHAIBUE, C. História das escritas de línguas de sinais. Centro Virtual de Cultura Surda. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 15, mar. 2015. Disponível em: <http://editora-ararazu.com.br/site/revista_edicoes>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ALVES, J. M. da S. *O desenvolvimento cognitivo das crianças surdas a partir de narrativas do documentário Sou Surda e não sabia*. TCC para obtenção de título de licenciatura. Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em: [<http://bdm.unb.br/handle/10483/9464?mode=full>]. Acesso em: 27 jun. 2019.

ALMEIDA, M. L. G. de. *Importância da escrita de sinais acoplada ao ensino de Libras na ótica dos professores de uma escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo*. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/11600/45797>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BARROS, M.; E. *ELiS – Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*, 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística – Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARROS, M. E. *ELiS – Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. 144p.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios*. Vol. 1. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BARTH, C.; SANTAROSA, L. M. C.; SILVA, A. A. *Aquisição da escrita de sinais por crianças surdas através de ambientes digitais*. RENOTE, v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0580_BR_Aquisicao_Escrita_Sinais_2007.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BENASSI, C. A. Visografia: uma nova proposta de escrita da língua de sinais. *Traços de Linguagem*, v. 2, p. 71-82, 2018.

BOTTÉRO, J., et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BURKE, P. *Uma História social do conhecimento – de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44. São Paulo, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000100010>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

CAPOVILLA, A. G. S. *Problemas de leitura e escrita*. Editora Memnom: São Paulo, 2000.

CARVALHO, P. V. de. *Breve história dos surdos no mundo / Breve história dos surdos em Portugal*. Lisboa, PT: Surd'Universo, 2007.

CONGRESSO Internacional de Educação para Surdos, 1880, Milão, IT. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2011. 159p. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; v.2).

COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14784/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

FARIAS, I. *História da escrita*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y4OI4wnU-Rg>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. *Revista Forum*, Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 7-22, jan-dez, 2012.

FERREIRA B. et al. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Depto. Linguística e Filologia, 1995.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. *Teoria de aquisição de linguagem*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

FISCHER, S. R. *História da escrita*. São Paulo: Unesp, 2009.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky & Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática e EDUFJF, 2003.

- GOODY, J. *A domesticação da mente selvagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOODY, J. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.
- LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 391p.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. *Teoria da educação e estudos surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/teoriasDaEducacaoEEstudosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudos_Surdos_pronta.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- QUADROS, R. M. de; FINGER, Ingrid. *Teorias de aquisição da linguagem*. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/anacarolinapais/blog/3-teorias-de-aquisicao-da-linguagem>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- REZENDE, P. L. F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. 2010, 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.
- ROCHA, S. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.
- SÉRGIO, R. Os sistemas de escritas. Postagem. *Recanto das Letras*. 2010. Disponível em: [<https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/370335>]. Acesso em: 20 mai. 2019.
- SILVA, A. D. S.; COSTA, E. da S.; BÓZOLI, D. M. F.; GUMIERO, D. G. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. Centro Virtual de Cultura Surda. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 23, mai. 2018. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- SILVA, F. I. da. *Analizando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting*. 2009, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.
- SILVA, F. I. da. Ler em SignWriting: possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012, p.199-211.
- STELLING, E.; STELLING, L. F. *A criança é surda, a família quer saber*. Niterói, RJ: Atual Design, 2016.
- STUMPF, M. R. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- STUMPF, M. R. *Escrita de sinais II*. Curso de em Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado a distância) – Florianópolis, UFSC, 2009, 28 p. Disponível em: [<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/escritaDeSinaisII/assets/492/TEXTObaseEscritaSinais2.pdf>]. Acesso em: 20 mai. 2019.
- STUMPF, M. R. Língua de sinais: Escrita dos surdos na internet. V CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, VIÑA DEL MAR, CHILE. 2000. *Anais...* Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=15&idart=109>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

STUMPF, M. R. Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em SignWriting. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: III CIIEE. ... Fortaleza, 2002.

SOUND AND FURY. Direção Josh Aronson. Produção: Roger Weisberg. Estados Unidos (LO). Trad. Som e Fúria. 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sy9iPI4AtHQ>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOU SURDA e não sabia. Documentário. Direção: Igor Ochronowicz. Produção: Sandrine Herman e Igor Ochronowicz. Point du jour, France 5: França, 2009. 1 filme (70 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>. Acesso em: 28 mai. 2019.

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

WIKIPÉDIA. *Escrita ge'ez*. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_ge%27ez>. Acesso em: 20 mai. 2019.