

# Estrangeiros em sua própria cultura

## Resumo

Em função do meu interesse de buscar em obras literárias uma ponte entre surdos e ouvintes, também através de histórias interativas (livro-jogo e RPG) igualmente ambientadas em produções literárias, proponho um estudo sobre estrangeiros em sua própria cultura baseado em uma obra escolhida: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Os capitães da areia são tratados nessa obra como “crianças que são e não são crianças ao mesmo tempo”, que pertencem e não pertencem à sociedade. Vivem num ambiente marginal misto, entre o infantil e o adulto. Desse ponto de vista, as categorias de “neo-marrano” e “pós-marrano” criadas pelo pensador francês Edgar Morin são igualmente trazidas para este estudo, por também se referirem a “estrangeiros que não são estrangeiros”.

**Palavras-chave:** surdez; bilingüismo; cultura; estrangeiro; “neo-marrano”.

## Abstract

*I intend to establish a relationship with my proposal to search a bridge through writing between deaf and non-deaf people through interactive stories (RPG) that have literary works as setting. Therefore I propose a study of foreigner within his own culture in one of the chosen literary works: Capitães da Areia, of Jorge Amado. The “capitães da areia” (captains of the sand) are treated in the book as “children who are and are not children at the same time”, that belong and don't belong to society. They live in a mixed marginal environment between the child and the adult. The categories of “neo-marrano” and “post-marrano” created by the*

Carlos Eduardo Klimick Pereira\*

*French philosopher Edgar Morin are then used for this study, for they also refer to “foreigners that are not foreigners”.*

**Key words:** deaf; bilinguism; culture; foreign; “neo-marrano”.

## 1. Uma breve introdução

*Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus,  
era um homem.*

(O BICHO: Manuel Bandeira —  
Estrela da Vida Inteira)

\*Mestre em Design/PUC-Rio. Doutorando em Literatura Brasileira/PUC-Rio  
contato@historias.interativas.nom.br

Trabalho realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

Material recebido e selecionado em setembro de 2004.

**O surdo pode ser visto como um estrangeiro dentro de sua própria cultura, por não ter como primeira língua o português oral, predominante em nosso país, sem mesmo ter acesso direto a ele para o aprender com facilidade como segunda língua.**

O surdo pode ser visto como um estrangeiro dentro de sua própria cultura, por não ter como primeira língua o português oral, predominante em nosso país, sem mesmo ter acesso direto a ele para o aprender com facilidade como segunda língua. Nessa área, e dentro da atual visão bilíngüe, autores como Ronice M. Quadros, Eulália Fernandes, Lorena Koslowski, Carlos Skliar e Maura C. Lopes defendem a posição de que a uma língua de sinais dos nossos surdos corresponde uma cultura e, da mesma forma, creio que podemos falar de uma cultura carioca dentro da cultura brasileira. Em comunidades surdas, é freqüente a defesa desse ponto como forma de identidade grupal.

Interessado em encontrar uma ponte de cunho literário entre surdos e ouvintes, inclusive através de histórias interativas (livro-jogo e RPG), trago então, para o presente artigo, a idéia de existirem estrangeiros em sua própria cultura, idéia

esta presente na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Nessa obra, os capitães da areia são abordados como “crianças que são e não são crianças, ao mesmo tempo” em que pertencem e não pertencem à sociedade. Personificam sujeitos que amam a cidade de Salvador, têm inveja de crianças “normais”, anseiam por carinho e por serem aceitos, mas nutrem uma raiva, um ressentimento de uma sociedade que os persegue. Vivem num ambiente marginal misto, entre o infantil e o adulto.

## 2. Língua surda, cultura surda. Estrangeiro?

Minha pesquisa de mestrado em *Design Didático* se constituiu na criação de histórias interativas para auxiliar crianças surdas a adquirir linguagem: língua brasileira de sinais (LIBRAS); língua portuguesa escrita e oral. O ambiente da pesquisa foi o Instituto Na-

cional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, onde me deparei com informações sobre correntes ligadas à educação de surdos.

O ensino de surdos tem historicamente dois grandes pólos: o oralismo e o gestualismo. No oralismo restrito, a linguagem oral é a única aceita, sendo considerada exclusiva. Esta corrente vê o surdo como sendo uma pessoa igual a qualquer outra, apenas com uma deficiência física: a surdez. O objetivo é fazer com que adquira a linguagem oral o mais rapidamente possível, através de exercícios e da leitura labial, tornando-se um membro ativo da sociedade ouvinte. Dentro desta filosofia, a comunicação por língua de sinais é proibida na educação de surdos.

A corrente gestualista tem uma visão oposta: considera que o universo dos surdos é eminentemente visual, sendo, portanto, a linguagem gestual a sua natural. Esta corrente, que raramente é praticada em sua versão radical, propõe disponibilizar ao surdo, desde a mais tenra infância, uma forma de comunicação de modalidade viso-manual que lhe é facilmente acessível.

Tal escolha se justifica pela necessidade de colocar a criança, logo nos primeiros anos de vida, dentro de um contexto comunicativo rico e estimulante. Considera-se que, desde cedo, é preciso disponibilizar para a criança surda um meio de comunicação eficaz para que ela possa ter um desenvolvimento igual ao de qualquer criança. Esta corrente vê a surdez como diferença, e não como deficiência.

É importante ressaltar que não há uma língua de sinais padrão internacional e que, além disso, qualquer uma é independente das línguas orais. Por exemplo: a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é diferente da língua de sinais portuguesa, a língua de sinais americana é diferente da inglesa.

No ano de 1880 se realizou o Congresso Mundial de Surdos, em Milão, o qual reuniu educadores de surdos da Europa e dos EUA. O objetivo do Congresso era estabelecer critérios internacionais, científicos, para a educação de surdos. Neste Congresso, no qual os adultos surdos não tiveram voz, se definiu a corrente que, por décadas, seria padrão para a educação de surdos: a oralista. A linguagem de sinais foi proibida e estigmatizada, e o domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição *sine qua non* para sua aceitação dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Durante quase 100 anos existiu então o chamado “império oralista”, e foi somente em 1971, no Congresso Mundial de Surdos, em Paris, que as línguas de sinais passaram a ser valorizadas.

No ano de 1975, por ocasião do Congresso seguinte, realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que quase um século de oralismo dominante não havia servido como solução para a educação dos surdos. A constatação de que eram sub-educados com o enfoque oralista puro e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade da comunicação gestual nunca ter deixado de existir entre os surdos, tudo isto fazia com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo, na área.

Os trabalhos de Danielle Bouvet, em Paris, publicados em 1981, e as pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca, na mesma época, introduziram o enfoque bilíngüe na educação do indivíduo surdo.<sup>1</sup>

Oliver Sacks, que em seu livro *Vendo Vozes* traz um histórico da educação de surdos, descreve suas principais correntes e faz uma crítica clara aos quase cem anos de oralismo:

Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o

efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado — pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. (...) O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. (SACKS, 1998: 41)

Sacks afirma que nessa situação as crianças surdas sofrem dois problemas. Primeiro, são menos expostas ao que chama de aprendizado “incidental”, que se dá fora da escola — por exemplo, conversas entre outras pessoas na vida cotidiana, televisão, cinema etc. Segundo, gasta-se tanto tempo ensinando-as a falar, com anos de aulas individuais intensivas, que sobra pouco para lhes transmitir informações, cultura, habilidades complexas etc. Conseqüentemente, essas crianças acabam tendo um nível de aprendizagem acadêmica muito baixo comparado ao de crianças ouvintes com idade equivalente. Ao concluírem o Ensino Médio, por exemplo, surdos norte-americanos de dezoito anos teriam um

<sup>1</sup>Adaptado de Koslowski (2000). Lorena Koslowski é Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Sorbonne, França; Professora Titular da PUC/PR.

nível médio de leitura correspondente ao de um aluno do quarto ano do Ensino Fundamental.

A proposta de educação bilíngüe parte do reconhecimento de que o surdo está exposto a duas línguas na sociedade em que vive: a língua oral dos ouvintes e a língua de sinais dos surdos (no caso do Brasil, o Português e a LIBRAS<sup>2</sup>). Dentro desta realidade, se propõe que a pessoa surda aprenda primeiro a LIBRAS e depois a língua escrita e oral dos ouvintes. Ficam aqui pressupostas duas premissas: uma, de que a Língua de Sinais usada pela comunidade surda é uma língua verdadeira, com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica; outra, de que a criança surda exposta à língua de sinais a adquire da mesma forma natural e espontânea com que uma criança ouvinte adquire a língua oral (KOSLOWSKI, 2000).

Sabemos que a língua de sinais foi por muito tempo questionada pelos oralistas, que a consideravam uma pantomima, capaz de apenas passar alguns significados e sem ser uma língua verdadeira. Hoje, porém, há os que apontam até mesmo uma respos-

ta neurológica para o fato de seus usuários surdos serem falantes competentes. Estudos analisados por Sacks (1998) e Quadros (1997) demonstram que, quando sofrem lesões no hemisfério direito do cérebro, pessoas surdas perdem noções espaciais, como a perspectiva, por vezes negligenciando todo o lado esquerdo do espaço ao seu redor, mas não perdem a capacidade de se comunicar na língua de sinais. Já quando as lesões sofridas são no hemisfério esquerdo do cérebro, elas apresentam uma incapacidade de usar a língua de sinais similar à da afasia da fala encontrada em ouvintes com lesões semelhantes. Essas pessoas surdas ainda conseguem usar capacidades visual-espaciais não-lingüísticas, como gestos cotidianos que todos usamos (encolher os ombros, acenar em despedida etc.), mas a língua de sinais está perdida para elas, o que demonstra a separação entre essas duas formas de expressão. Sacks conclui, portanto, que a língua de sinais nos surdos é processada no mesmo hemisfério que a língua oral nos ouvintes.

Quadros (1997) aponta tam-

bém para a convencionalidade das línguas de sinais, ao descrever como o possível aspecto icônico dos sinais originais se perde com o tempo. Dá como exemplos os sinais em LIBRAS para PAI e MÃE, que são feitos com a junção de dois sinais: "homem" e "bênção" para o sinal de PAI, e "mulher" e "bênção" para o sinal de MÃE. Para surdos adultos, atualmente, é possível perceber a motivação icônica destes sinais no antigo hábito das crianças pedirem bênção aos pais lhes beijando as mãos, enquanto para as crianças urbanas de hoje em dia esta situação normalmente não é observada em seu contexto sociolinguístico. Portanto, os sinais são adquiridos de forma convencional, sem associação com os fatos que lhes deram origem.

Por seu turno, Skliar (1997) cita inúmeras pesquisas que avalizam o *status* das línguas de sinais como línguas naturais estruturalmente diferentes das línguas orais.<sup>3</sup> Conforme faz ver,

<sup>2</sup> LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. Linguagem dos surdos em que cada sinal é composto por gesto/s realizado/s com uma ou as duas mãos e aos quais, na maioria das vezes, correspondem palavras (como "casa", "homem", "entrar" etc).

<sup>3</sup> Durante meu mestrado, entrevistei o professor Marcos V. P., que perdeu a audição quando criança e leciona LIBRAS. Esta condição, na opinião de fonoaudiólogas consultadas, o tornava um excelente intérprete entre deficientes auditivos e ouvintes, porque ele conhecia os dois mundos. Marcos me disse que o universo dos surdos é eminentemente visual e espacial: ao se contar uma história por gestos, se deve atentar para isso. Gestos buscam reproduzir emoções, figuras e movimentos, como por exemplo a palavra "andar", que, em LIBRAS, ao se referir a um homem andando, é diferente de "andar" para um cão, pois o homem anda sobre duas pernas e o cão sobre quatro. Além disto, se ao começar sua história você representa algo à sua esquerda, uma casa, por exemplo, ao continuar você não pode se confundir e colocar este algo à sua direita.

“(...) a língua oral e a Língua de Sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem; são, de fato, mecanismos semióticos equivalentes. Deste modo, a linguagem deve ser definida independentemente da modalidade na qual se expressa ou é recebida. (p. 127)

Skliar (1997) aproveita para ressaltar que a proposta do bilingüismo não é a de isolar a criança surda numa comunidade de surdos, em que só se use a língua de sinais; a língua do ouvinte, pelo menos em sua versão escrita, é igualmente importante. Apenas, o autor considera necessário primeiro a criança adquirir fluência na língua de sinais (a qual inclusive servirá de ponte para a leitura e a escrita), para depois aprender a língua dos ouvintes.

Lopes (1997) também adota uma postura bilíngüe em seu trabalho, considerando o uso da língua de sinais como elemento mediador vital entre o surdo e o meio social em que vive, lhe permitindo desenvolver capacidades de interpretação e estruturas mentais mais elaboradas. Em sua defesa do bilingüismo, ressalta a ligação entre o meio social e as condições de produção da lin-

guagem, destacando as dificuldades de uma criança surda em um ambiente ouvinte em que é forçada a adquirir o português oral, sem nem ao menos entender direito o que está acontecendo. A LIBRAS seria importante para estabelecer rapidamente um canal com a criança surda, para que ela possa se comunicar, questionar e ser questionada, se desenvolvendo de forma sadia. Só depois, e para se integrar melhor com o mundo ouvinte, uma necessária aprendizagem do português oral lhe pode ser franqueada através da LIBRAS. Lopes observa que se essa criança aprende palavras em português em um consultório, dificilmente passará do significado de dicionário destas, aprendendo uma língua morta. Para a autora, é preferível que aprenda a elaborar frases em LIBRAS do que repetir palavras desconexas em português: “Dominar uma língua é saber jogar com ela, produzindo conhecimentos novos” (p. 101).

Uma outra questão trabalhada pelo bilingüismo é a da “cultura surda”. Existe uma corrente bilíngüe que assume uma ligação direta entre linguagem e cultura, ou seja, a uma linguagem de surdos corresponde uma cultura, como é defendido por Fernandes (2002):

Uma proposta de educação com bilingüismo exige aceitarmos, em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias. A meu ver, aceitarmos esta realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que um baiano tem traços culturais diferentes de um carioca e este, diferentes de um catarinense, por exemplo, sem deixarmos, todos, de sermos brasileiros, ou ainda aceitarmos que japoneses, italianos e alemães, por exemplo, compartilhem traços culturais pela proximidade ou necessidade social, como vemos no Brasil em relação aos bairros ou colônias de imigrantes. Creio que esta situação nos aproxima da questão das características culturais da comunidade do deficiente auditivo. Não se trata de buscar semelhanças com a condição ou *status* de estrangeiro ao surdo e ao ouvinte, mas de percebermos o esforço de compreensão, participação e transformação das expressões culturais presentes nas duas comunidades. Afirmamos essa nossa posição, pois, por muito tempo, se negou que o sur-

do fosse portador de características culturais próprias, como se isso fosse excluí-lo de nossa sociedade. Pelo contrário, estas características refletem a história e a realidade dessa comunidade. O respeito às diferenças é o primeiro passo do processo do respeito à educação com bilingüismo.

Realmente, a questão da cultura surda tem crescido bastante, havendo inclusive um movimento de valorização desta dentro da comunidade surda. Os surdos mais radicais chegam a ser contra a oralização, exigindo versões legendadas em LIBRAS para todos os vídeos, visando valorizar sua língua materna, em oposição à língua oral, que seria a língua materna dos ouvintes. Ou seja, há, felizmente, diálogo, e mesmo tais radicais aceitam o aprendizado do português em sua versão escrita, visto que até os ouvintes têm que ser alfabetizados.

Dentre outros estudiosos do assunto, da sua parte Quadros (1997: 32) defende a idéia de que uma cultura surda se origina na própria situação sociolingüística em que se inserem surdos, e afirma: “o bilingüismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade

**... a questão da cultura surda tem crescido bastante, havendo inclusive um movimento de valorização desta dentro da comunidade surda. Os surdos mais radicais chegam a ser contra a oralização, exigindo versões legendadas em LIBRAS para todos os vídeos, visando valorizar sua língua materna, em oposição à língua oral, que seria a língua materna dos ouvintes.**

surda e na abertura de espaços para surdos adultos.”

Já Eulália Fernandes se recusa a trabalhar com o conceito de “estrangeiro” no que se refere aos surdos, postulando que a atribuição de características culturais próprias a essa comunidade não a exclui da sociedade brasileira. Por sinal, a busca por uma identidade surda dentro deste grupo social minoritário é perfeitamente compreensível dentro do pensamento de Hans Ulrich Gumbrecht (1999: 121), que associa o uso do conceito de identidade à nostalgia ou ao ressentimento: “é interessante e importante que o século XIX confirma plenamente que a preocupação com a produção de identidade é uma coisa dos coletivismos reprimidos.”

Da minha parte, vejo aqui a possibilidade de trazer à baila o conceito de “estrangeiro dentro de sua própria cultura”. A língua

é um importante fator de definição identitária, e penso que não ter como primeira língua o português oral constitui uma diferença do surdo em relação aos demais brasileiros que não pode ser ignorada. Apagar essa diferença parece ser exatamente um dos pilares do oralismo, conforme colocado por Quadros (1997: 23):

Aqui no Brasil é muito comum pessoas surdas casarem com outras pessoas surdas. Normalmente, as razões levantadas pelos casais surdos é o fato de ambos pertencerem à mesma comunidade, além da questão de usarem uma mesma língua. O relato de pessoas surdas que casaram com pessoas não-surdas é igualmente interessante. Com muita frequência, essas pessoas já estão divorciadas e criticam a relação com pessoas não-surdas por não haver comunicação e tolerância do

parceiro não-surdo nas participações sociais que envolvem pessoas surdas. A proposta oralista simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda.

Isto posto, sobre a questão de existirem estrangeiros na própria cultura me parece então cabível colocar também em discussão a categoria de neo-marrano cunhada por Edgar Morin em relação à comunidade judaica, que também traz características culturais próprias dentro de culturas nacionais.

Edgar Morin, filósofo francês de origem judaica, coloca que com Israel se restabeleceu a tríade povo-nação-religião. Aos olhos de todos (judeus e não-judeus), o judeu se define por adesão à religião e a Israel, e os dirigentes de comunidades judaicas buscam envolver qualquer identidade judaica nesta tríade, o que cria um problema para judeus que não querem se definir dessa forma. Conforme faz ver o autor:

Há, a partir de então, uma bipolaridade no campo coberto pela palavra judeu. Em um pólo, esta palavra é o substantivo que define seu ser por pertencer ao povo e à religião da Bíblia, e por sua relação umbilical com o Estado-nação de Israel. No outro pólo, a palavra é um adjetivo para definir uma das qualidades, um dos traços de identidade. Entre os dois pólos, há toda uma gama de posições intermediárias. (MORIN, 2002: 140)

Pois bem, Morin se posiciona como secularizado e crítico em relação ao Estado de Israel, se definindo então como “neo-marrano”: aquele que traz em si múltiplas comunidades e uma dupla diferença. No caso, ele não se identifica com a tríade “religião mosaica-povo judeu-Estado de Israel”, pauta suas bases filosóficas na tradição européia ocidental e abraça a filosofia democrática ateniense em vez das Tábuas da Lei, sem, contudo, sentir-se plenamente integrado, enraizado, na cultura francesa. Diz Morin (2002: 111/119): “eis, portanto, minha identidade nebulosa: era um judeu não-judeu e um não-

judeu judeu”, e segue observando que os judeus que estão nessa sua situação são híbridos, mestiços sem nome que não são nem mesmo reconhecidos como tais, “trazendo em si uma dupla identidade dilacerante e eventualmente criadora.” E foi em relação a este grupo que o autor cunhou o termo “neo-marrano”.<sup>4</sup>

Entendo, então, que podemos expandir a categoria de “neo-marrano” para outros grupos que também portam características de dupla diferença e integram múltiplas comunidades, particularmente quando, oprimidos, buscam escapar de uma identidade que lhes tenta ser imposta. Ao relatar sua experiência na resistência francesa durante a II Guerra Mundial, o próprio Morin (2002: 143) coloca que não é necessário ser descendente dos marranos para assumir uma dupla identidade e seu pensamento traz um claro posicionamento ao lado dos vencidos e oprimidos:

Assim, rompo com o povo eleito, mas continuo no povo maldito. A condição imposta pelo gentio ao judeu é para mim uma experiência irreduzível. (...) E sinto que um quase-instinto me empurra em direção ao humilhado, ao índio, ao negro, ao palestino.

<sup>4</sup>“Os marranos são os judeus espanhóis convertidos que conservaram por mais ou menos tempo sua identidade judaica, no interior de sua identidade espanhola. Mas, o termo marrano conota uma conversão pelo medo: “Designei-me “neo-marrano” e acho que os judeus secularizados são de fato neo-marranos” (MORIN, 2002: 136).

Agora, observemos a palavra “surdo” pelo seu aspecto de adjetivo. Tomemos essa palavra como um traço que pode tanto significar “deficiência” como “diferença”, e pertencer tanto à identidade social quanto à pessoal<sup>5</sup> (GUMBRECHT, 1999), e lhe acrescentemos a dupla identidade surdo-e-brasileiro, marcada esta identidade também por uma primeira língua, a LIBRAS, estruturalmente diferente da primeira língua dos demais brasileiros. Essa constelação de fatos não poderá fazer com que o nosso surdo se sinta como um estrangeiro no Brasil? Fora da comunidade de surdos, ele freqüentemente não consegue se comunicar com os “ouvintes”, a menos que aprenda a “ler lábios” e falar a língua deles, os quais, na grande maioria das vezes, o vêem como “deficiente físico”, alguém que usa aquela “estranha língua de gestos” e com quem só conseguem conversar por escrito. Programas de televisão lhes são de difícil acompanhamento, telefones comuns lhes são inúteis, só os “telefones para surdos”, embora traços culturais comuns aos demais brasileiros estejam presentes em sua própria língua, como vimos mais acima, por exemplo, nos sinais em LIBRAS para PAI e MÃE.

Em outras palavras, penso que, neste entre-lugar de uma cultura surda em processo de auto-definição e a cultura brasileira da qual faz parte, o surdo-brasileiro que resiste à identidade de “deficiente físico” talvez possa ser visto como um neomarrano: marcado por uma dupla identidade<sup>6</sup>, mas podendo pertencer a várias comunidades não somente pela oralização como também pelo português escrito, que é comum a surdos e ouvintes.

Entretanto, poderiam me perguntar: como trabalhar esta categoria de um estrangeiro em sua própria cultura no nosso país? Clifford Geertz (1978) afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado.” Um possível caminho, então, é procurar idéias na literatura brasileira, buscando grupos de brasileiros que também foram tratados como estranhos, estrangeiros em seu próprio país, opri-

midos, resistindo a uma identidade que lhes era imposta. A literatura nacional faz parte do patrimônio cultural de brasileiros surdos e ouvintes, expressa na língua que lhes é comum, o português escrito, e Roland Barthes (1977: 18) nos incentiva em nossa busca ao dizer:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

<sup>5</sup> “Em resumo: identidade social é uma descrição, identidade pessoal é uma narrativa” (GUMBRECHT, 1999:119).

<sup>6</sup> “A exposição de crianças surdas à cultura surda transmite a idéia de que a surdez é uma diferença, e não uma deficiência” (KOSLOWSKI, 2000: 51).

### 3. Capitães da Areia, clandestinos do asfalto

Na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, publicada originalmente em 1937, somos apresentados a um grupo de meninos que vivem nas ruas de Salvador praticando roubos, golpes e furtos para sobreviver, e que, como têm seu refúgio no areal do cais, são chamados de Capitães da Areia. Ao longo do livro, são por diversas vezes qualificados como crianças estranhas, crianças que são e não são crianças, ao mesmo tempo em que são e não são homens. A sociedade os rejeita, tentando lhes impor identidades como de “ladrões” ou de “crianças normais” através de uma socialização forçada. Apesar de amarem a cidade, são estigmatizados<sup>7</sup>, tendo sua identidade de crianças rejeitada por não se adequarem ao padrão de crianças comuns, e carregam então um ressentimento em relação a uma sociedade que vêem como indiferente, no

melhor dos casos, ou, mais habitualmente, opressora.

Tal dupla identidade dessas crianças é apresentada ao longo da obra através de diversos recursos, como narração do autor, pensamentos dos personagens, diálogos entre personagens e matérias em jornais fictícios.

O livro abre com a simulação de uma série de notícias e declarações no “Jornal da Tarde” sobre os Capitães da Areia classificados como “meninos assaltantes e ladrões que infestam nossa urbe” (AMADO, 2002: 3), crianças que, devido ao desprezo dos pais por sua educação, se entregaram a uma vida criminosa, conclamando uma ação do Estado para as capturar e socializar através dos institutos de reforma. As professoras e pesquisadoras Irene e Irma Rizzini observam que esta era uma prática comum na Era Vargas, amparada em uma política de internação dos menores onde “intervir junto à infância tornou-se uma questão de defesa nacional”<sup>8</sup> (RIZZINI e RIZZINI, 2004:33).

De fato, o modelo policial de apreensão e identificação de me-

nores foi consolidado e legitimado na ditadura Vargas e, em 1937, surge a delegacia de menores no Distrito Federal. Resultado de uma iniciativa do “famoso” chefe de polícia Filinto Müller e do juiz de menores Sabóia Lima, cabia a uma das polícias mais repressoras que o País já conheceu apreender os *menores* nas ruas, investigar suas condições morais e materiais e as de seus responsáveis, e os abrigar até que o Juízo indicasse o local definitivo para internação (RIZZINI e RIZZINI, 2004: 66).

Em dado ponto, o narrador apresenta os Capitães da Areia como crianças estranhas, pobres e oprimidas<sup>9</sup>, mas que ainda assim amam sua cidade, mesmo a conhecendo bem: “Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas” (AMADO, 2002: 21)<sup>10</sup>.

Esta identidade dos Capitães da Areia como crianças “diferentes”, “crianças que são homens”,

<sup>7</sup> “Os estigmatizados seriam aqueles que têm pelo menos um componente de sua identidade que não é aceitável por sua sociedade” (GUMBRECHT, 1999:123).

<sup>8</sup>Trago esta referência apenas para realçar a representação dos meus “estrangeiros em sua terra” na cultura contemporânea.

<sup>9</sup>“Estranhas coisas entraram para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os 9 aos 16 anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando...” (AMADO, 2002: 20).

<sup>10</sup>Aqui, o poeta poderia dizer: o bicho, meu Deus, era uma criança.

também aparece nos pensamentos do personagem “Padre José Pedro”, um personagem bom e humilde, de muita fé e pouco estudo, que busca ajudar os meninos como pode, sem ter o apoio da Igreja e do Estado:

Fazia concessões, sim, fazia. Senão, como tratar com os Capitães da Areia? Não eram crianças iguais às outras... Sabiam tudo, até os segredos do sexo. Eram como homens, se bem fossem crianças... Não era possível tratá-los como aos meninos que vão ao colégio dos jesuítas fazer a primeira comunhão. Aqueles têm mãe, pai, irmãs, padres confessores e roupas e comida, têm tudo... (AMADO, 2002: 146)

Proponho, pois, que o conceito de neo-marrano, inaugurado por Morin, pode ser aplicado à situação dos Capitães da Areia, meninos-homens, crianças que não são crianças, homens que não são homens, oprimidos por uma sociedade que lhes impõe a identidade social de “ladrões”, buscando os reformar à força para que possam assumir a identidade social por ela definida como “criança”, dentro de um modelo necessário que as transforme em “homens de bem”, como é colocado pela personagem do Diretor de Reformatório de Menores, ao responder no jornal à queixa

da mãe de um dos menores que lá esteve: “Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem” (AMADO, 2002: 13). Em seus pensamentos, “Pedro Bala”, o líder do grupo, traduz bem a dupla identidade dilacerante dos Capitães da Areia, quando um dos companheiros, crescido, vai embora:

“Pedro sorriu. Era outro que ia. Não seriam meninos toda vida... Bem sabia que eles nunca tinham parecido crianças. Desde pequenos, na arriscada vida da rua, os Capitães da Areia eram como homens, eram iguais a homens. Toda diferença estava no tamanho. No mais eram iguais: amavam e derrubavam negras no areal desde cedo, furtavam para viver como ladrões da cidade. Quando eram presos apanhavam surras como os homens. (...) Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sem-

pre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. Porque o que faz a criança é o ambiente de casa, pai, mãe, nenhuma responsabilidade. Nunca eles tiveram pai e mãe na vida de rua. E tiveram sempre que cuidar de si mesmos, foram sempre os responsáveis por si. Tinham sido sempre iguais a homens.” (p. 231)

Na história, um exemplo marcante desta tensão identitária acontece quando o “Padre José Pedro” acompanha os Capitães da Areia até um carrossel, onde eles observam as crianças “normais” enquanto esperam a noite para poderem se divertir também. Neste momento, o padre é interpellado por uma senhora velha, magra e vestida com roupas caras:

— Boa tarde, dona Margarida. Mas, a viúva Margarida Santos assentou novamente o lorgnon de ouro.

— O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...

— São crianças, senhora. A velha olhou superiora e fez

um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

— Cristo disse: *Deixai vir a mim as criancinhas...*

— Criancinhas...Criancinhas... cuspiu a velha.

— *Ai de quem faça mal a uma criança*, falou o Senhor — e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha.

— Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões — repetiu com nojo.

(...)

A velha se afastou com um ar de grande superioridade, não sem dizer antes para o padre José Pedro:

— Assim o senhor não vai longe, padre. Tenha mais cuidado com as suas relações.

Pedro Bala ria cada vez mais, e o padre também riu, se bem que se sentisse triste pela velha, pela incompreensão da velha. Mas o carrossel girava com as crianças bem vestidas e aos poucos os olhos dos Capitães da Areia se voltaram para ele e estavam cheios de desejo de andar nos cavalos, de girar com as luzes. Eram crianças, sim — pensou o padre. (AMADO, 2002)

Essas questões estão presentes na trajetória de alguns dos personagens apresentados no livro: quando a personagem “Dora” aparece, a primeira menina a entrar para os Capitães da Areia, a dupla identidade “meninos/homens” dos demais é novamente tensionada. Trazida com seu irmão menor pelos personagens “Professor” e “João Grande” para se abrigar durante a noite, “Dora” é inicialmente ameaçada pelos outros Capitães da Areia que, se vendo como “homens” e criminosos, a querem violentar como “mulher”. Defendida primeiro por “Professor” e “João Grande” e depois por “Pedro Bala”, ela acaba sendo aceita pelo grupo sem ser molestada. Aos poucos, sua presença faz com que a identidade “criança” aflore nos demais Capitães da Areia, sendo uma mãezinha para os menores e mais tristes e uma irmã para os outros. Ela é amada por “Professor” e por “Pedro Bala”, se tornando noiva e “esposa” do segundo, mas impulsionando a ambos para a vida adulta. “Professor”, que gostava de ler, contar histórias para o grupo e tinha grande talento para o desenho, deixa os Capitães da Areia para se tornar um pintor no Rio de Janeiro e seus quadros assombrarão o Brasil ao contar a história daquelas vidas miseráveis e de outras pessoas que lutam e sofrem. “Pedro Bala”, o líder responsável e bom

para os companheiros, encontra seu caminho nos movimentos grevistas.

“Dora” se integra ao grupo, o acompanhando em suas ações, aprendendo suas técnicas, se valendo de sua agilidade, passando a amar a cidade antes vista como inimiga. Inicialmente resistente à idéia, “Pedro Bala” a admira por sua coragem. Em uma luta contra um grupo rival, “Dora” participa lutando ao lado de seus irmãos, participando do triunfo da vitória e sendo reconhecida pelos demais: “Falavam na coragem de Dora, que brigara igual a um menino. *Igual a um homem*, dizia João Grande. Era como uma irmã, exatamente igual a uma irmã...” (AMADO, 2002: 184).

Quando “Dora” e “Pedro Bala” são capturados pela polícia, ela é enviada para um orfanato religioso para ser educada, local onde, em apenas um mês, mataram sua saúde e alegria. Resgatada por “Pedro Bala”, que fugira do Reformatório, ela está ardendo em febre e morre após a primeira e única noite de amor dos dois.

“Sem Pernas”, um menino coxo, com grande ódio no coração por ter sido espancado e humilhado pela polícia, é mais um exemplo marcante da dupla identidade dilacerante dos Capitães da Areia. Ele anseia por se vingar da sociedade, dos ricos que responsabiliza por sua sorte, mas também

anseia por um carinho materno, por um afago. Quando tem essa chance, ao ser carinhosamente acolhido por um casal que se propõe a adotá-lo, inicialmente se assusta por temer perder sua identidade e assim ficar sem seu ódio<sup>11</sup>, depois aceita o amor de “D. Ester”, tendo por fim de abandonar por lealdade aos Capitães da Areia. “Sem Pernas” termina morrendo, ao se jogar do alto da Praça do Palácio para não ser capturado pela polícia. Não deixará que o peguem, não tocará a mão no seu corpo. “Sem Pernas” os odeia como odeia a todo mundo, porque nunca pôde receber carinho. No dia em que o teve foi obrigado a abandonar porque a vida já o tinha marcado demais. Nunca tivera uma alegria de criança. Fizera-se homem antes dos dez anos para lutar pela mais miserável das vidas: a vida de criança abandonada. Nunca conseguira amar ninguém, a não ser um cachorro que o segue. Quando os corações das demais crianças ainda estavam puros de sentimentos, o de “Sem-Pernas” já estava cheio de ódio. Odiava a cidade, a vida, os homens: “Amava unicamente o seu ódio, sentimento que o fazia forte e corajoso apesar do defeito físico” (AMADO, 2002: 238).

“Dora” e “Sem-Pernas” não conseguiram superar a tensão em

que viviam. A primeira morreu por não conseguir aceitar a identidade social de “boa menina” que lhe tentariam impor no orfanato, o segundo se matou para não ter de suportar receber novamente a identidade de “criminoso” dada pelos policiais. Ambos à margem da sociedade, estrangeiros, neomarranos na tensão dilacerante entre “criança” e “adulto” que não pode ser apagada pela força, mas pode trazer uma força criadora como a presente nos desenhos e futuros quadros do “Professor”.

Os personagens “Gato” e “Boa-Vida” seguem o caminho esperado para eles: se tornam “malandros”, assumem identidades marginais de certa forma aceitas na sociedade, deixando no passado sua tensão menino-adulto.

#### 4. Somente ponderações

Sendo o português escrito a língua comum de brasileiros surdos e ouvintes, e particularmente interessado em histórias interativas, especialmente o *role playing game* (RPG) como um meio de gerar narrativas (KLIMICK, 2003), resolvi buscar no entorno de obras da literatura brasileira o ambiente para histórias a serem criadas por alunos, mestres e jogadores, em escolas públicas compartilhadas por surdos e ouvintes. No momento, escolhi a obra

*Capitães da Areia*, de Jorge Amado, por seu tema envolver a desigualdade social e os meninos de rua. Imagino poder aproximar esta situação à do surdo brasileiro, que pode se sentir como um “estrangeiro em sua própria cultura”, à margem da sociedade, como ocorre com os Capitães da Areia, meninos que também vivem à margem da sociedade, numa realidade diferente das demais crianças, estranha, estrangeira para as pessoas da sociedade em geral, que as tentam tratar como ladrões, ou crianças “normais”. Apropriei-me da categoria de neomarrano, cunhada por Edgar Morin para judeus que não se definem numa identidade baseada na fé judaica e lealdade absoluta ao Estado de Israel, judeus não-judeus e não-judeus judeus. Ampliei então essa categoria, que resiste à tentativa de imposição de uma identidade pela sociedade e se sustenta em uma dupla identidade dilacerante, porque acredito que a possamos transplantar para surdos que são e não são brasileiros como nós, por terem no atual horizonte do bilingüismo uma primeira língua estruturalmente diferente da dos demais também brasileiros, enquanto igualmente resistem à identidade de deficiente físico. A partir dessas idéias, me vejo inclusive induzido a aventar ainda

<sup>11</sup>“Porque se esse ódio desaparecer, ele morrerá, não terá nenhum motivo para viver.” (Amado, 2002: 114).

**Sabemos que o objetivo da inclusão é eliminar preconceitos, aumentar a diversidade, facilitar a integração das pessoas com necessidades especiais na sociedade brasileira, metas com as quais concordo plenamente. Contudo, como mencionado mais acima, o desenvolvimento cognitivo da criança surda pede um ambiente em que a Língua de Sinais esteja presente desde cedo.**

um outro questionamento: poderá uma tensão semelhante surgir na inclusão de alunos surdos no ensino regular?

Sabemos que o objetivo da inclusão é eliminar preconceitos, aumentar a diversidade, facilitar a integração das pessoas com necessidades especiais na sociedade brasileira, metas com as quais concordo plenamente. Contudo, como mencionado mais acima, o desenvolvimento cognitivo da criança surda pede um ambiente em que a Língua de Sinais esteja presente desde cedo. O contato com colegas surdos da mesma faixa etária e surdos adultos é importante para que obtenha fluência em LIBRAS e perceba a própria surdez como diferença, em vez de deficiência. Experiências bem sucedidas na Venezuela e na Suécia têm o processo de ensino/aprendizagem sendo feito em

língua de sinais nas escolas para surdos. Skliar, Lopes e Sacks ressaltam a importância da criança surda aprender primeiro a língua de sinais para depois compreender a importância de adquirir a língua ouvinte.

Ao ser entrevistada a este respeito, durante o meu mestrado, uma professora de Educação Infantil da área me disse que a experiência demonstrou ser mais fácil para as crianças surdas atenderem a solicitações feitas em LIBRAS. De fato, um ambiente sociolinguístico rico, com a língua de sinais tão presente quanto possível no cotidiano da criança, é muito importante para seu desenvolvimento cognitivo.

Considerado também este referencial, me permito então questionar medidas de inclusão de deficientes auditivos que impliquem apenas na colocação de

um intérprete de LIBRAS ao lado do professor, para lhes passar os conteúdos dados na aula e usar representações gráficas para introduzir conceitos novos, conforme apresentado na matéria "Inclusão que Funciona", na revista *Nova Escola* (GUIMARÃES, 2003). Segundo relato de um professor da rede regular, durante o II Simpósio de RPG & Educação, em São Paulo, em 2003, estes também eram os recursos previstos para incluir alunos surdos em sua escola.<sup>12</sup> Serão tais medidas suficientes para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança? Como fica sua interação com adultos surdos? E a interação com os colegas de classe? Eles aprenderão LIBRAS para se comunicarem com o colega surdo? Conseguirá o aluno surdo "captar" conversas dos colegas para ter o "aprendizado incidental" tão importante para Sacks (1998)? E a questão da cultura surda? E se esse aluno surdo for filho de pais

<sup>12</sup>Previstos porque até então, março de 2003, já haviam recebido o aluno surdo, mas não o intérprete. O relato foi feito em conversa informal, após minha participação em uma mesa-redonda.

ouvintes? A inclusão levará tudo isso em conta?

Por outro lado, creio que não podemos cair em um tipo de armadilha temida por Vygotsky: a de que os surdos comporiam uma comunidade ativa, mas isolada da ouvinte. A cultura surda no Brasil, como colocado por Fernandes, faz parte da cultura brasileira. A parte no todo e o todo na parte, unidade e diversidade como postulados por Morin (2000: 57):

Os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade.

Com relação à oralização ou não dos surdos, podemos estar diante de um paradoxo similar ao pontuado por Vygotsky. O movimento de interação pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum, e a inclusão social pode ser, ou não, um avanço nesta direção. Ao mesmo tempo, pode ser desejável, ou não, para aqueles que lutaram décadas para serem vistos como diferentes “surdos” em vez de “deficientes auditivos”.

Como vimos, Edgar Morin nos

**O movimento de interação pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum, e a inclusão social pode ser, ou não, um avanço nesta direção. Ao mesmo tempo, pode ser desejável, ou não, para aqueles que lutaram décadas para serem vistos como diferentes: “surdos” em vez de “deficientes auditivos”.**

apresenta o conceito de pós-marrano, relativo a uma poli-identidade consciente, onde o termo judeu é adjetivo, e não substantivo, reclamando sua herança judaico-cristã-greco-latina, da cultura européia, e não mais se definindo como desenraizado, mas como polienraizado. Diz o autor: “Esta característica é complexa, híbrida, subdeterminada, polideterminada, comportando nela mesma conflitos, antagonismos e também, eventualmente, fecundidade. Assumo-a quando me digo, cada vez mais resolutamente, não mais neo-marrano, mas pós-marrano” (MORIN, 2002: 145). Esse homem pós-marrano superou então o conflito de sua dupla identidade, assumindo uma poliidentidade consciente, e me vejo tentado a imaginar se o surdo brasileiro não portará tais características também como ad-

jetivos, como traços identitários de um ser polienraizado, participante de diversas comunidades discursivas dentro da sociedade brasileira. E penso em culturas que formam a cultura, onde o conflito de ser e não ser pode ser resolvido de forma dialógica, integradora e, talvez, fértil.

No romance *Capitães da Areia*, vemos ser possível pensar que os personagens “Pedro Bala” e “Professor” carregam em sua vida adulta o traço identitário da própria infância neo-marrana, nas poliidentidades pós-marranas que escolheram de militante proletário e pintor engajado, respectivamente: “Não se vive inutilmente uma infância entre os Capitães da Areia. Mesmo quando depois se vai ser um artista e não um ladrão, assassino ou malandro.” (AMADO, 2002: 218).

Seja como for, me arrisco a

pensar que uma possível solução para os problemas da inclusão de surdos talvez seja privilegiar escolas e classes especiais para a educação infantil, de forma a garantir um ambiente sociolinguístico rico que estimule o desenvolvimento cognitivo de surdos menores. A inclusão poderia começar no Ensino Fundamental de

forma parcial. A criança surda teria algumas aulas em turmas especiais e outras em turmas regulares, buscando, desta forma, obter a diversidade e diluição de preconceitos oriundos do contato entre surdos e ouvintes, sem prejudicar o desenvolvimento linguístico dos primeiros. Esta situação ideal provavelmente esta-

ria longe da nossa realidade e fica aqui apenas como mais uma idéia porque, a exemplo de um trajeto de tipo neo-marrano para pós-marrano, creio que o inter-relacionamento entre surdos e ouvintes é importante para diminuir preconceitos e integrar, a ambos os grupos, na grande sociedade brasileira.

## Referências Bibliográficas

- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Rio de Janeiro: Record, [1937] 2002.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo**. Leitura de mundo e mundo da leitura. Disponível em: <[www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)> Acesso em: 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. **Nova Escola - A Revista do Professor**, São Paulo, ano XVIII, v. 165, p.42-47, set. 2003.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luís (Org.) **Literaturas e identidades**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p.115-124.
- KLIMICK, Carlos. **Construção de personagem & aquisição de linguagem: o desafio do RPG no INES**. Dissertação de mestrado. Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- KOSLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5 - Surdez: desafios para o próximo milênio. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000: 47-52
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF; São Paulo: UNESCO / Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita - repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1994] 2002.

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

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

## *Bibliografia Complementar*

### **Role Playing Game (RPG) e Jogo**

ANDRADE, Flavio. **RPG: fantasia e socialização**, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/educ/rpgtese.htm>> Acesso em: 1997.

BETTOCCHI, Eliane. **Aventuras visuais na Terra de Santa Cruz: concepção do projeto gráfico para um livro de RPG ambientado no Brasil Colonial**. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Teoria da Arte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Role Playing Game - um jogo de representação visual de gênero**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. **O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no Design**. Trabalho apresentado ao I Simpósio do Laboratório da Representação Sensível: Atopia. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, agosto de 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva. [1938] 2001.

JACKSON, Steve; LADYMAN, David. **GURPS - Generic Universal Role Playing System**. Módulo básico. Tradução de Douglas Quintas Reis. São Paulo: Devir, 1991.

KLIMICK, Carlos. **RPG & educação**.

Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/educ>>

KLIMICK, Carlos; ANDRADE, Flávio; RICON Luiz. **Desafio dos Bandeirantes - aventuras na Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: GSA Entretenimento Editorial, 1992.

KLIMICK, Carlos; BETTOCCHI, Eliane; ANDRADE, Flávio. **Era do caos**. Rio de Janeiro. Akritó, 1997.

\_\_\_\_\_. **Trabalho apresentado na disciplina: o lugar do receptor na mídia visual**. Programa de Mestrado em Design, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

MOTA, Sônia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**. Tese de doutorado, Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Role Playing Games (RPG)**. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

REIN-HAGEN, Mark. **Vampiro: a máscara**. Tradução de Sylvio Gonçalves. São Paulo: Devir, 1994.

REIS, Douglas Quinta; JACKSON, Steve. **Mini Gurps**. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps - o descobrimento do Brasil**. São Paulo: Devir, 1999.

Literatura, Cultura, Narrativa, Arte e Semiótica

BERND, Zilá. Identidades e nomadismos. In: JOBIM, José Luís (Org.) **Literaturas e identidades**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p.95-110.

COELHO, Luiz Antonio. **Imagem narrativa**. Palestra para o Curso Básico de Design de RPG, Coordenação Central de Extensão, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, realizado no período de outubro a dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/historias/textos/coelho.htm>>

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ISER, Wolfgang. A Interação do texto com o Leitor. Tradução de Luiz Costa Lima *In*: COSTA-LIMA, Luiz (Ed.) **A leitura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.83-132.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Tradução de Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, ABRALIC, 1, p.34-40, 1991.

### **Surdez e Inclusão**

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição de linguagem. **Espaço**, Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 19, p. 76 - 82 , 2003.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. São Paulo: Artmed, 2003.

KELLER, Helen. **A história de minha vida**. Tradução de J. Espínola Veiga. São Paulo: Antroposófica, [1939] 2001.

LACERDA, Cristina Broglia de; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SILVA, Ivani; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda. (Orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade**. São Paulo: Plexus, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

### **Documentos eletrônicos**

Educarede: <<http://www.educarede.org.br>>

<[www.historias.interativas.nom.br](http://www.historias.interativas.nom.br)>

<[www.historias.interativas.nom.br/educ](http://www.historias.interativas.nom.br/educ)>

<[www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)>- Texto de apresentação do INES

Ludus Culturalis: < <http://www.rpgeducacao.com.br>>

Ministério da Educação: <<http://www.mec.gov.br>>

Rede RPG: <<http://www.rederpg.com.br>>

Simpósio RPG e Educação: <<http://www.simposiorpg.com.br>>