

Intérprete de língua de sinais legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso?

Martins, Vanessa Regina de Oliveira

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Martins, V. R. d. O. (2007). Intérprete de língua de sinais legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso? *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 171-191. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73837>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

**INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO:
O QUE TEMOS, AINDA, A “ESCUTAR” SOBRE ISSO?**

Vanessa Regina de Oliveira Martins

RESUMO

A regulamentação da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no decreto 5.626/05, traz uma importante mudança na inclusão do surdo sinalizador nas instituições de ensino, passando, agora, a vigorar o direito da presença do intérprete de língua de sinais como mediador dos saberes que circulam a escola. O Decreto aponta a urgência de uma escuta nossa pela “surdez”. Esta nova dinâmica configura outra forma de se fazer sujeito, de lidar com o outro, com o corpo surdo e o ensino de forma geral na sala de aula. Este artigo tem por objetivo refletir as conseqüências advindas desta legislação – na perspectiva filosófica da desconstrução, filiando-se nos saberes de Jacques Derrida e Michel Foucault, usando, também, a psicanálise como chave de leitura das discussões - articulando a prática da atuação do intérprete de língua de sinais já incorporada em uma instituição de ensino superior.

PALAVRAS-CHAVES

Língua de sinais; Intérprete de língua de sinais; Legislação; Surdez; Psicanálise; Desconstrução

**INTERPRETER OF LANGUAGE OF SIGNALS, LEGISLATION AND
EDUCATION: WHAT WE HAVE, STILL, “TO HEAR” OF THIS?****ABSTRACT**

The regulation of Libras (Brazilian Sign Language), through the 5.626/05 decree, brings an important change in the inclusion of the deaf signer in educational settings. It starts to be part of the law the right of the sign language interpreter to be present as a mediator of the knowledge that circulates in the school. This new dynamics configures another way of being, of dealing with the other, with the deaf body and with the general education in the classroom. This article aims at reflecting the consequences of this legislation - in the light of Jacques Derrida and the psychoanalytic deconstruction perspective - articulating the performance of one sign language interpreter whose sign language is already incorporated in a superior education institution.

KEYWORDS

Sign language; Sign language interpreter; Legislation; Deafness; Psychoanalysis; Deconstruction

INTRODUÇÃO

PENSAMENTOS FILOSÓFICOS SOBRE A HOSPITALIDADE: À LUZ DE JACQUES DERRIDA E MICHEL FOUCAULT

Entender a surdez como uma experiência visual, que constituiu uma marca no corpo surdo – a não-audição que ocasiona a experiência da construção subjetiva através da visão – é, sem dúvida, um referencial importante para podermos dialogar neste artigo. A surdez, que está grafada no corpo, cria como efeito da língua de sinais, o sujeito surdo que instaura um fluxo de discursividade sobre si próprio, os outros e sua relação com o mundo, corporificando leituras distintas a respeito da vida – estas últimas traduzidas em produções culturais surdas. Nesse trabalho, a pessoa surda não será entendida como pertencente a nosografia que a inscreve na ampla classe dos “anormais”, ou seja, de ser deficiente dependente de persistente processo de reabilitação. Para, além disso, esse artigo tem como interesse *olhar* a surdez oferecendo uma possível escuta do que têm – os surdos – a nos sinalizar sobre a condição de (não) acolhida à demanda que nos endereçam.

Ser surdo, é em primeiro lugar, não ser escutado”, afirma Bernard Mottez. Estranho paradoxo se nos atemos ao sentido mais banal da palavra surdo, o que dá ao ouvido a função primordial de ouvir. Mas, se não ouvir não define fundamentalmente o ser surdo, o que é que está em jogo, então, nesta afirmação? Ser escutado supõe duas condições prévias: subjetivamente que uma palavra peça para ser escutada e que um interlocutor esteja disposto a escutar... É aqui que o paradoxo começa a encarnar-se: a palavra do surdo se expressa através da língua de sinais..., para escutar um surdo basta ter os olhos bem abertos (BENVENUTO, 2006, p. 227).

Na citação acima há explicitamente marcado o desejo do surdo pelo franqueamento de sua fala em sinais. Há também uma teia discursiva de poderes que se articulam nas relações de forças, em jogos de poder e saber sobre o outro. Esta trama reverbera na forma de entender a **surdez** e a **escuta** que dela fazemos (BENVENUTO, 2006). Uma relação que não é estabelecida de forma hierárquica (surdo *versus* ouvinte), nem num modelo binário de forças, mas de maneira que cada situação/representação sobre o outro é uma resposta da influência direta e recíproca das relações interpessoais que se contaminam nas diferentes culturas e que perpassam os diversos discursos. Desta maneira incitando a criação de um saber que se faz sobre o outro e sobre maneira sobre suas dissemelhanças. A polarização “*ouvir e não-escutar*” (ouvinte) *versus* “*ver e sinalizar*” (surdo), nos coloca em armadilhas

discursivas quando nos deixamos levar pelas “verdades” ontológicas sobre esse “ser”¹. Dessa forma a “surdez” – acontecimento ocasionado pela não audição - adquire formas distintas de inscrição social, passando a existir no contato com um outro sujeito, que é diferente – aquele que ouve -, um altero que propicia um valor no ato da relação, “é a presença do outro que escuta ou que não quer ouvir que começa a definir o ‘ser surdo’. O que quer dizer que não existe surdo sozinho” (BENVENUTO, 2006, p. 228). Pode-se pensar *a surdez* como uma invenção instaurada no contato com o outro, num dado plano discursivo que traz diversas formas de saberes e fazeres. Há pelo menos duas maneiras distintas de entender a surdez: (1) como falta – a não audição, a não fala – a qual se deve atribuir correção através de diversas técnicas sociais, com um único intuito, de restituir o *corpo deficiente* e; (2) como experiência visual, pela falta de audição, que cria outra forma de subjetividade; sendo essa falta a possibilidade do surdo construir uma nova inscrição de si, não cabendo uma reabilitação, já que esta diferença mesma, o constitui como sujeito Surdo.

Formulam-se, desta forma, – nos saberes científicos tributários da clínica que toma como concepção (1) a surdez – supostas “verdades” que se tornam inquestionáveis para os diferentes sujeitos, traduzidas no assujeitamento do surdo, num conjunto de práticas corporais silenciosas e hostis, das quais o implante coclear é a metáfora acabada. Inscritos nesses saberes, professores e profissionais da educação encontram, de alguma forma, certa tranqüilidade moral ao crerem que possuem “o conhecimento seguro” sobre o outro “deficiente auditivo”; e muitas vezes lhes oferecem o caminho para abortar incertezas e questionamentos. Dizeres ou fragmentos discursivos como os abaixo são amplamente circulantes:

todo surdo é mudo... a língua de sinais é um amontoado de mímicas e pantomimas... não há uma estruturação gramatical na Libras... o surdo deve ser oralizado para melhor viver e viver harmonicamente com os ouvintes ... os surdos devem estudar em escolas regulares e em salas com os ouvintes... a língua de sinais prejudica o desenvolvimento cognitivo do surdo e a aquisição da fala... a língua de sinais não é uma língua, antes uma linguagem... o surdo não abstrai porque não fala. (REILY, 2004, p. 117)².

¹ Verdades essas muitas vezes fabricadas por pessoas que miram os surdos na lógica da deficiência.

² Estes “dizeres” sobre a surdez são amplamente circulantes. Para escrevê-los me vali das contribuições produzidas por Reily (2004) no livro “Escola Inclusiva: linguagem e mediação”; nele a autora discute estes discursos nomeando-os de “mitos sobre a surdez e a língua de sinais”.

Foucault (2002), em seus estudos sobre a genealogia do poder, nos oferece possibilidade de entender as relações sociais como sendo, basicamente, relações de forças, nas quais o poder está entranhado em todas as partes através de uma rede discursiva de saberes que se filiam às práticas exercidas numa sociedade institucionalizada e institucionalizadora; uma sociedade que inventa, em seu tempo, mecanismos de dominação, docilização e classificação dos corpos ao nomear e enquadrar os diferentes sujeitos em uma fórmula única de representação de si. Nesta perspectiva os enunciados circulantes sobre a surdez não são neutros, pois dizem respeito à concepção de um sujeito específico e à jogos de poder dentro dos discursos populares circulantes sobre a surdez que refletem e endossam uma política voltada, muitas vezes e ainda, para as práticas da oralização do “surdo”, num olhar clínico sobre a “surdez”.

Como respostas a estes discursos, na forma de contra-poderes, há movimentos de surdos sinalizadores que salientam a não escuta por suas diferenças, reafirmando a conseqüente angústia expressada no apelo pela escuta do outro, na possibilidade de usufruir a *ipseidade surda* – demandando para nós a petição da hospitalidade absoluta (DERRIDA, 2003) – numa condição de aceite pelo modo de gozo do *sujeito estrangeiro surdo*, em sua língua, em sua cultura, neste processo de a-culturação com os ouvintes, neste espaço do *fazer-se* com os ouvintes de forma inter-cambiante. Este apelo tem algo a nos dizer e nos inquietar: de fato estamos oferecendo a hospitalidade ou a hostilidade?

O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão do estrangeiro começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-los entre nós? (DERRIDA, 2003, p.15).

Os termos “hospitalidade” e “hostilidade”, baseados na perspectiva de Derrida (2003), são tomados como sendo a questão colocada pelo/ao estrangeiro. O primeiro, a hospitalidade absoluta, é vislumbrada numa relação incondicional de aceite do outro, que evidencia total liberdade em usufruir suas diferenças, um abrigo no qual o estrangeiro

“*sente-se em casa*”. Não se pode haver - numa relação hospitalar em que se impere a hospitalidade - imposições/ condições na *moradia*, a regra nativa pode ser alterada para atender a demanda do estrangeiro – a diferença é aceita entre nós. Já a relação marcada pela hostilidade baseia-se na tolerância, havendo, portanto, uma regra imposta pelo hospedeiro que o hóspede deve cumprir para se fazer um entre os nativos – há na casa do hospedeiro as regras de hospitalidade a serem seguidas³.

O surdo nos pede hospitalidade e impomos nossa condição: sua reabilitação para se fazer corpo entre nós. Que hospitalidade é esta oferecida que não os deixa gozar a sua própria diferença? Que efeito, os surdos, causa em nós ouvintes? No inverso, a entrada do intérprete de língua de sinais na comunidade surda, marca também uma relação entre estes sujeitos envolvidos, estabelecendo uma demanda, uma petição de abrigo. Estranho paradoxo: agora é o intérprete de língua de sinais (*um ser meio ouvinte e meio surdo*), que pede ao estrangeiro surdo sua hospitalidade na comunidade surda – um estrangeiro que parece desabrigar o outro estrangeiro, e que também impõe sua condição de hospitalidade ao intérprete – “*que fale nossa língua; que entenda nossa cultura*”.

O estrangeiro – estranho no grupo – inicia sua investida na busca por um *hospedeiro*, pelo acolhimento que resgata *apriori* a sua condição de estranhamento e que *aposteriori*, certamente, o torna refém desta mesma relação hospitalar: *a Lei da Hospitalidade*. Nada se torna mais inquietante que a afirmação da *não-escuta do ouvinte*: “*os que ouvem não escutam*”. Como isso pode acontecer? Quem pensa na surdez olha por

³ Como referência para a discussão sobre a hospitalidade, temos o livro “**Da Hospitalidade**” (2003), em que Anne Dufourmantelle dialoga com Jacques Derrida sobre a questão do estrangeiro. O autor ilustrou um dos mitos da trilogia Tebana de Sófocles, “**Édipo em Colono**”, onde o Rei Cego, Édipo, pediu asilo/ hospitalidade para os estrangeiros em Colono. Guiado por sua filha Antígona o Rei cego buscou refúgio do exilamento de Tebas pelo parricídio e incesto cometido por ele. A escuta pela hospitalidade, ao estrangeiro Édipo, pelo rei de Atenas, Teseu, só é ofertada mediante uma negociação vantajosa de proteção da cidade de Atenas. Essa promessa se revelou com a morte de Édipo em Atenas, momento em que *confessou/comunicou* seu segredo e pediu ao hóspede que guardasse consigo o “segredo velado e revelado pelo estrangeiro” até sua morte. Há uma condição implícita na decisão e na relação de escuta de Teseu à Édipo, mesmo sendo ele – Teseu – também um estrangeiro em Atenas. No mito, vemos a petição pela hospitalidade, a petição pela escuta silenciosa de Édipo a Teseu – Édipo entrou em Atenas e pediu de imediato abrigo/ asilo -, sua permanência instaurou efeitos posteriores – um segredo foi estabelecido: a confissão do estrangeiro foi acolhida, instaurando uma nova regra com o dito. Com a entrada do estrangeiro, houve uma mudança: criou-se, como efeito, outra lei de existência no grupo. Teseu aceitou Édipo, porém havia uma condição – não numa relação de total hospitalidade. Como efeito de poder, o estrangeiro foi envolvido e envolveu o outro num novo discurso com novas regras.

qual prisma essa condição do *ser-surdo-sinalizador*? Em quais pressupostos são embasados os modelos de vida para o outro? Como traduzir/explicar o *idiomático* - (Derrida, 2003) – aquilo que as palavras não traduzem – da condição da surdez para os ouvintes?

A desconstrução nos encaminha justamente a (re)pensarmos as redes de verdades agenciadas socialmente, que para Foucault (1996), são evidenciadas na presença de discursos hegemônicos materializados através de ações que atendem a demanda do *controle dos corpos* pelo Estado – a desconstrução convoca-nos ao jogo da suspensão de si e destas verdades, na forma de (dês)-construção intercultural interpeladas não-hierarquicamente – e veiculadas socialmente num padrão único sobre as diversas situações de existência do outro. Um caminho filosófico que nos contamina e nos inquieta a realizarmos reflexões (re) configurando as possíveis não-verdades, não-certezas, nas não-fronteiras que parecem nos misturar – aproximar / distanciar – ao outro (e em nós mesmos) – este híbrido ser que somos e que pode nos conduzir ao esquecimento das singularidades surdas e de suas peculiaridades. Como pensar a diferença surda como ouvinte?

À vontade de verdade, de saber do outro, de se ver – *olhar especular* – no outro, nos inquieta quando consideramos que uma língua pode ser língua de forma distinta do padrão conhecido pela lingüística estruturalista, que define o significante como necessariamente acústico⁴. Os surdos falam – sem verbalizar palavras – em sinais, nos movimentos corporais e nas expressões faciais. Segundo Quadros (1997), “as línguas de sinais são sistemas lingüísticos independentes das línguas orais, são transmitidas de geração em geração e se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda” (pp. 46-47). Esse saber sobre a língua de sinais – Libras –, sua independência lingüística, confirma uma outra forma de falar / sinalizar dos surdos.

O decreto 5.626/05, regulamentador da lei 10.436/02 ao reconhecer a Libras, coloca em suspensão e configura uma *ferida narcísea*, a de que existe outra língua circulante e reconhecida no Brasil para além da língua portuguesa – a Libras também é uma língua nativa (SOUZA, 2006). Ainda no rastro destas idéias, temos que “(...) a língua brasileira de sinais (Libras) não pode ser considerada estrangeira (dado que é uma língua de

⁴ Sobre o significante como acústico ver SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995. Primeira edição francesa: 1916.

fato e própria de uma população considerável de brasileiros – mais de um milhão deles)” (SOUZA, 2006, p. 264). A Libras não é estrangeira⁵, mas poucos ouvintes de fato à conhece, o que torna certa estranheza ao deparar-se com um usuário em nosso país. A questão da Libras como uma língua nativa, nos move a olhar o espaço do outro surdo não mais como um estranho estrangeiro, presentificando sua diferença e garantindo a questão da hospitalidade não como “*favor*”, mas como direito de nativo que como nós são, também, brasileiros e falantes de uma língua que circula e habita nosso país. “A língua é, historicamente, o lastro que supostamente, uniria uma população étnica, cultural, e linguisticamente tão heterogênea como é a brasileira, criando a ilusão de que somos um só corpo social falante de uma única língua” (SOUZA, 2006, p.265). No conflito que o decreto constrói e nos desconstrói a respeito desta falsa ilusão monolingüística, duas questões se colocam: 1. Como agora “escutar” a surdez na sua petição de hospitalidade absoluta? e 2. Será que estamos caminhando para *isso*?

LÍNGUA DE SINAIS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E DECRETO 5.626: O LUGAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

O diálogo sobre o decreto 5.626/05 é feito e efeito da perspectiva desconstrutivista. Acreditamos no processo de adoção da legislação como a relação de um discurso que resulta numa prática social, e disto, questionamos o que nos inquieta sobre a reverberação desta legislação na educação, nas práticas que mostram o efeito social deste discurso já regulamentado judicialmente. A problematização se faz necessária para a constante busca de uma educação ética na diferença, de uma pedagogia surda, realizada de forma hospitaleira.

Redirecionamos o olhar para a atuação do intérprete de língua de sinais (ILS) e sua notável visibilidade a partir do Decreto. Partimos do pressuposto, definido por Rosa (2005), de que o intérprete de língua de sinais é um profissional da área da tradução, que se

⁵ Referimos a Libras como não-estrangeira porque ela é parte da nossa nação. É uma língua **brasileira**, mas que adquire certo caráter de *estrangeiridade* pelo estranhamento que causa aos brasileiros falantes do português no contato com a Libras e aos brasileiros surdos sinalizadores no contato com o português, revelando as diferenças gramaticais destas duas línguas de modalidades distintas.

faz visível ao utilizar a língua de sinais na modalidade visual-gestual tendo, portanto que estar presente no ato da interpretação.

Procuraremos pensar na dimensão prática da atuação do ILS educacional⁶, sua nova configuração em sala de aula, particularmente voltado às instituições de ensino superior, e sua nova configuração com a regulamentação de 2005; nela, ao surdo é conferido o direito de ter um intérprete em todos os serviços públicos e privados, além de determinar que as instituições criem o cargo de intérprete.

Parece que a hospitalidade, ao surdo, é conferida com a inserção do intérprete educacional. Há, assim, um novo espaço conquistado pelo ILS e que pede uma escuta cuidadosa neste novo fazer. Se a petição dos surdos pelo intérprete revela um movimento deles para a construção de sua hospitalidade entre nós, agora temos o ILS também buscando a hospitalidade entre eles. De fato, os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação “professor ouvinte, ILS e aluno surdo” – um espaço no *entre* que a própria tradução instaura.

Para contextualizar a presença deste profissional na educação de surdos, trago uma breve explanação da história de luta das pessoas surdas sinalizadoras, pensada a partir dos afetamentos de alguns pesquisadores envolvidos na temática da surdez.

A partir de 1880, com o Congresso de Milão – evento que congregou pesquisadores da surdez -, tivemos um total banimento da língua de sinais nos sistemas de ensino num período de cem anos: *cem anos de sofrimento*⁷. Em resposta a essa proibição, vários movimentos de lutas se fizeram em prol da manutenção dos espaços de uso da língua de sinais, principalmente nas escolas. A prática mostrava o banimento do uso da língua de sinais em quase todos os locais de circulação dos surdos. Isso, no entanto, não impediu que os surdos sinalizadores burlassem essas constrictões fazendo a língua de sinais se tornar viva em encontros surdos nas associações e comunidades surdas. Em meados do século

⁶ O ILS educacional sendo um tradutor-autor, tenta personificar a voz do outro em si, representado com as mãos o concerto teatral das diversas vozes que soam na escola e faz nisso, sem querer, sua autoria em sala.

⁷ Os surdos referem-se aos 100 anos de massificação do ouvintismo, conceito criado por Skliar (1998), que representa a dominação da ideologia oralista em supremacia as demandas dos surdos sinalizadores - e da proibição do uso da Língua de Sinais, como anos de trevas e sofrimentos. Período da abordagem educacional oralista com os métodos de desenvolvimento da fala/oralização e dos usos de aparelhos reabilitadores.

XX, várias pesquisas demonstraram que as línguas de sinais compunham sistemas lingüísticos como qualquer língua oral (STOKOE, 1960; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004); outros autores (SOUZA, 1986; FERREIRA BRITO, 1993; SKLIAR, 1998; entre outros), partindo dessa premissa, empreenderam estudos demonstrando a importância da língua de sinais na construção psíquica do sujeito surdo.

Desde então, os surdos e pesquisadores ouvintes, em nome do que seria melhor para “o” surdo (como se tivesse uma forma só de se fazer *surdo*), dividiram-se num movimento binário de força e de desejo: de um lado a luta pelo uso da língua de sinais e da constituição de uma suposta identidade Surda, contra os que se diziam a favor do oralismo e defensores do ensino da fala e do banimento da língua de sinais. Uma luta que perdura até os dias atuais, e que ganha bandeiras com inscrições igualmente polarizadas como: *pedagogia inclusiva da diferença*, de um lado; e *pedagogia surda* – como a demandam os surdos sinalizadores nos movimentos surdos e os pesquisadores que deles fazem parte.

Segundo Monteiro (2006) “a ‘preservação’ da Língua de Sinais e da identidade Cultural Surda são condições necessárias para a garantia da auto-estima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente” (pp. 281-282); para ela ainda, essa é a razão dos brasileiros surdos continuarem suas lutas pelas questões que reconhecem e dão *status* lingüísticos a Libras. A lei 10.436/02, conquista tão almejada para as comunidades surdas do Brasil, em seu Art. 1º, “reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e oferece outras providências educacionais” (BRASIL, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002).

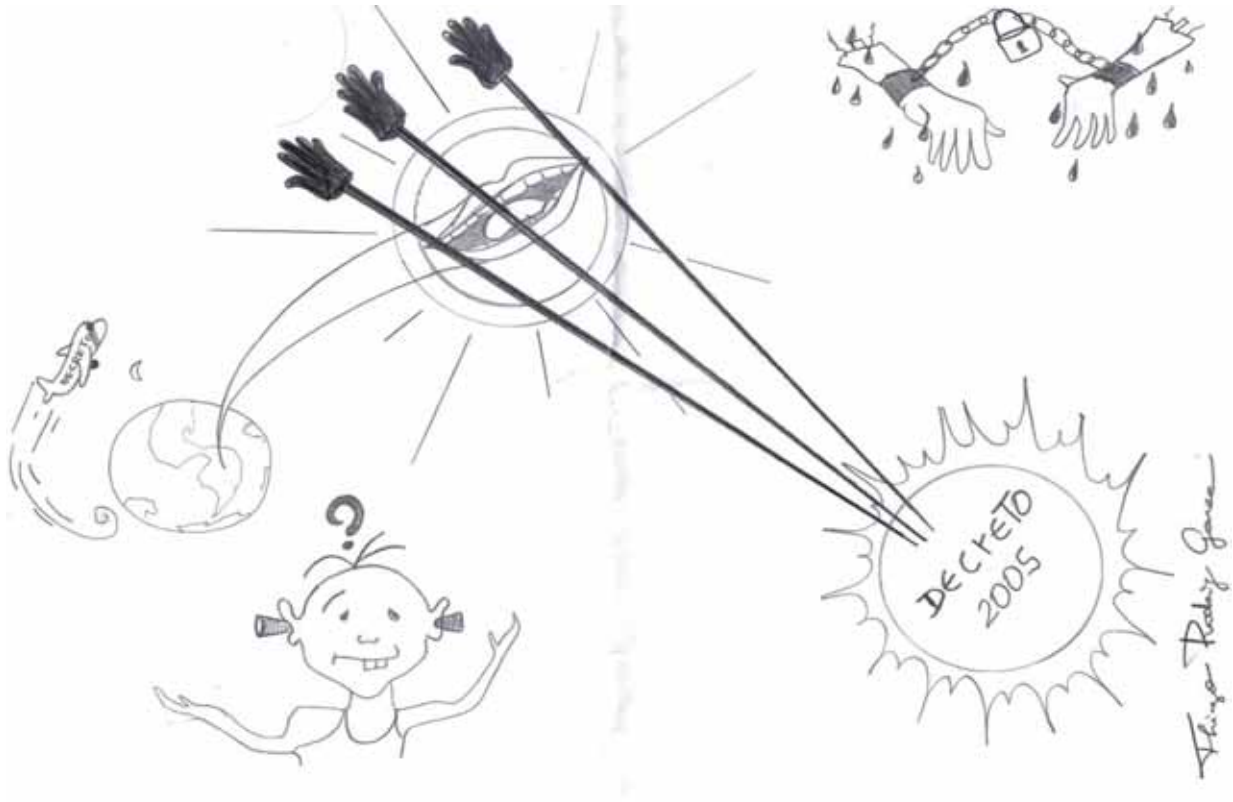
A legislação aponta medidas pedagógicas que permita a inserção do surdo nas instituições de ensino – públicas e privadas – de forma a minimizar as dificuldades de comunicação pela diferença lingüística, dentre elas a inserção do intérprete educacional, que ganha, na educação, *status* de profissão. Para Monteiro (2006), a questão da surdez e sua inclusão escolar, ainda não foram de todo resolvidas, mesmo com apoio do intérprete de Libras instituído na legislação. O surdo sinalizador nos pede, portanto, uma escuta cuidadosa e o faz pela resistência da comunidade surda a “qualquer termo inventado por ouvintes alheios à Identidade e à Cultura Surda” (MONTEIRO, 2006, p. 288), uma escuta respeitosa pela diferença que vai além da entrada do intérprete em sala de aula. Embora

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza
Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

possamos questionar as práticas atuais das escolas como formas discursivas de legitimar ou não o decreto, não podemos negar que sua criação/lei foi um tremendo avanço.

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DO DECRETO 5.626/05⁸



A imagem acima marca, belamente, a narrativa surda sobre a importância do Decreto 5.626/05 como resposta a uma longa luta por suas diferenças lingüísticas. Segundo Garcia (2007), em entrevista, o desenho representa o extenso período de dominação da

⁸ A ilustração foi realizada por Thiago Rodrigues Garcia, surdo sinalizador, estudante do curso de graduação em arquitetura e urbanismo da Universidade Paulista - Unip de Campinas e professor de Libras da disciplina EP-528 “educação de surdos e língua de sinais” da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. É bem interessante comentar o momento da realização deste desenho, que se deu em uma das aulas da disciplina (EP-528), em que discutíamos as formas políticas de recebimento do decreto nas várias práticas discursivas que se fazem dele. Essa atividade, mediada pela Profa. Dra. Regina Maria de Souza (responsável pela disciplina), foi conduzida por uma dinâmica de sensibilização, como o objetivo de fazer com que os alunos ouvintes vivenciassem – às avessas – a inclusão tal como é para os surdos, marcada pela hegemonia discursiva e massificante da predominância da audição/som – modelo ouvinte - na educação de surdos. A finalização da atividade se fez com a reprodução, pelos alunos, de um desenho sobre o conteúdo discutido, em língua de sinais, na sala de aula. Como a maioria não sabia Libras, e a atividade foi realizada em sinais, os estudantes puderam vivenciar na prática uma inclusão às avessas. Depois comentaram, no grupo, as impressões sentidas, que expressavam a angústia de estar “fora” do contexto da sala, pelo desconhecimento da Libras, língua que regia a aula.

filosofia oralista; a ilustração do mundo evidenciando a imagem da boca enuncia essa valorização do discurso oralista – um mundo pensado para quem fala e ouve. O Decreto, ainda para ele, veio trazer uma primeira “*luz*” aos surdos sinalizadores – a possibilidade de uma nova forma de ensino -, ressaltando, porém, que o reconhecimento da Libras não deve ser atribuído de qualquer forma e que há um estreito caminho ainda para se percorrer, afim de que os surdos vislumbrem uma educação, de fato, bilíngüe e bicultural.

O avião no desenho simboliza a chegada do decreto, que passeia sobre o mundo majoritariamente composto por ouvintes. Isso mostra o afetamento que a presente legislação, de certa forma, traz à sociedade, pois, de algum modo, tem movimentado e inquietado os órgãos educacionais a pensarem em formas possíveis de acolhimento do surdo e do decreto (GARCIA, 2007).⁹

A discussão - **política e lingüística** - sobre a Libras, sem dúvida, está ganhando destaque na sociedade contemporânea. O movimento político dos Surdos pela *Surdez* – na comunidade surda – há anos permaneceu *vibrante* na luta pelo reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação possível e legal, agora há outra petição: que a inclusão seja às avessa, ou seja, uma inclusão linguisticamente marcada pela surdez.

Entende-se que a legislação, em questão, respeita a possibilidade de o surdo sinalizador “tomar” a Libras como língua de instrução e através desta língua natural (QUADROS; KARNOPP, 2004) ter um nome próprio, um registro que reconheça o surdo em sua relação de estrangeirismo/estranhamento à língua portuguesa, diferenciando-o do ouvinte.

Todavia a **LEI escrita**, pela lei, não estabelece essa relação de escuta, não oferece a hospitalidade, antes uma diretriz: a *hospitalidade que pode exilar* – que dita suas regras – e que exerce uma outra medida legislativa. Existe a legislação, mas a *não-escuta* ainda está presente. Por que? Porque o grito dos surdos por uma escola diferente, na qual o currículo lhes fosse franqueados em sinais não foi escutado? Porque a inclusão de *corpos prisioneiros* ainda continua presente? Porque não escutamos o que nos dizem?

A legislação oferece uma diretriz, um apontamento que as práticas podem deformar numa nova **LEI DE HOSPITALIDADE** - *uma correção do ensino; minimização*

⁹GARCIA, T. R. *A língua de sinais, o surdo e o decreto 5.626*. Campinas, 2007. (Entrevista cedida no dia 25/04/07)

do problema que a diferença expõe; uma inclusão excludente. Em nome de uma verdade, a de que todos devem aprender da mesma forma e no mesmo lugar, pela justiça da igualdade, os discursos se filiam a um saber, marcando o erro da não escuta, isso por não se atentarem as polifonias surdas, mesmo *essas vozes* alegando que a inclusão pode ser outra. *Não escutam a voz da diferença, mesmo reconhecendo a língua de sinais como meio de expressão e comunicação.* Não há reconhecimento da experiência *visual* que a surdez marca no corpo surdo e que modifica todo o processo de ensino e aprendizagem, todo novo percurso metodológico necessário. Será que a figura do ILS conseguirá mudar as configurações de ensino, aplicar outro ensino e oferecer a hospitalidade para os surdos? Que função ele ocupa?

Segundo Perlin (2006) há um lugar de *entremeio* para o intérprete de língua de sinais que se forma nas fronteiras das culturas surdas. O ILS se identifica na comunidade surda aproximando-se do sujeito surdo e de sua cultura; desta forma há uma mistura intercultural marcada entre surdos e ouvintes de forma que “a produção cultural surda se hibridiza com o intérprete” (PERLIN, 2006, p.143). Pensando na atuação do ILS educacional, se o intérprete/tradutor da língua de sinais, pelo olhar da desconstrução em Derrida (2002), é visto como sendo um trabalhador na/da língua que permite a sobrevida de obras ao assumir as escolhas (fidelidade ou infidelidade) no momento da tradução e que ao transformar/traduzir produz uma nova assinatura e um novo original, como pensar neste autor/tradutor/professor em sala de aula?

Há várias armadilhas durante o ato tradutório – questões culturais e lingüísticas neste entre meio híbrido – que dificulta certa fidelidade, porém, “quanto mais o tradutor está ciente disto, melhor aprende a contorná-los de modo a tentar preservar, na tradução, senão toda, pelo menos, o máximo de fidelidade ao original” (ROSA, 2006, p. 130). Desta forma, cada tradução é também uma autoria que se faz nova na medida em que se tenta aproximar do original, mas que não é o primeiro original, ganhando, assim, *status* de outra obra, também original. Como pensar na autoria do intérprete educacional vinculando as questões de ensino e aprendizagem?

A legislação não oferece caminhos claros para pensar a questão do ILS educacional e suas peculiaridades de atuação como tradutor em sala, embora afirme e

reconheça o direito do surdo incluído de ter um tradutor / intérprete. As relações que se fazem neste novo contexto pedem um redirecionamento atencioso, pois a legislação instaura o conflito do saber e fazer intérprete educacional na educação.

Será que o intérprete ameniza o problema da inclusão e caminha na petição da causa *Surda*? Será que não é ele quem se faz professor na inclusão ou um outro professor em sala, um co-autor/professor?

Nessa perspectiva, o Decreto 5.626/05 nos inquieta a pensar e afirmar um papel específico para o ILS educacional, embora isso ainda pareça difícil. Há vários indícios de que o ILS educacional é um co-professor/autor em sala, isso se justifica pela sua influência direta no ensino do aluno surdo. Mantém-se, no entanto, a seguinte questão: que relação, de fato, existe entre tradutor e professor nesta atuação do intérprete educacional?

Os questionamentos marcam a formação de uma política pela/ e para a surdez, na busca constante de fazer do outro nosso objeto de escuta. Neste caminho a legislação auxilia a nos colocarmos em movimento constante sobre as possíveis formas de *hospitalidade* educacional para os surdos.

INTÉRPRETE EDUCACIONAL E PSICANÁLISE: EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste espaço que nos resta faz-se necessário à articulação da forma de atuação do intérprete de língua de sinais educacional marcando alguns pontos relevantes sobre a experiência de inserção deste profissional em uma instituição de ensino superior. Como ferramenta analítica sobre o “desejo/ prazer”, a “linguagem”, a “falta” - nos processos de reflexão docente - usaremos os saberes da psicanálise para pensar a relação educacional entre ILS, professor e aluno surdo, nesta experiência de inclusão universitária.

Há numa universidade, trazida como espelho de análise, um caso ocorrido recentemente, e que pode auxiliar-nos nesta discussão. Um aluno surdo sinalizador, incluído no ensino superior, requereu o auxílio de um intérprete de língua de sinais para acompanhá-lo nas aulas. Contrataram, então, uma pedagoga formada em *educação especial* como intérprete de língua de sinais que tinha *certificação de curso de Libras*. Um mês depois este aluno passou a ir periodicamente à procura da direção para reclamar que a

pessoa contratada não era intérprete, pois não tinha domínio lingüístico da Libras, e desta maneira não conseguia traduzir as aulas. Como as pessoas responsáveis desconheciam a Língua de Sinais, acreditavam que o aluno surdo estava apenas interessado na contratação de uma pessoa específica – queria escolher “um” intérprete “X” para acompanhá-lo. Isso fez com que fosse negada a escuta e a petição do surdo, mantendo o intérprete com ele. As reclamações permaneceram e o que ouvíamos da direção era que o decreto 5.626/05 estava sendo atendido, pois havia uma pessoa acompanhando as aulas: o que mais o aluno surdo queria? Por que o surdo não se contentava com o apoio ofertado?

De fato, a pessoa contratada não tinha fluência na Libras e ficou combinado que durante outros horários estaria fazendo um curso de aperfeiçoamento – aprendizado da língua em serviço. Esta situação angustiava os demais intérpretes da instituição, porque víamos nitidamente a desmotivação do aluno surdo em permanecer na instituição e o pior é que atribuíam ao aluno o próprio fracasso, já que segundo a instituição o apoio estava dado e o Decreto 5.626/05 cumprido.

Inquieta-nos porque vemos esta situação ser repetida em várias outras instituições de ensino que inserem a presença do intérprete educacional, alegando estarem legalmente corretas pelo simples fato de ofertar o apoio. As universidades não se negam a atender a lei, mas muitas vezes a fazem de qualquer forma e afirmam o desconhecimento das questões que envolvem a Libras. Acreditamos que o PROLIBRAS¹⁰ contribuirá de forma qualitativa no reconhecimento da profissão e melhoria do profissional em serviço. O que nos preocupa é se os órgãos educacionais realmente estarão trabalhando nesta perspectiva.

Tal preocupação se faz necessária já que acreditamos que o intérprete educacional, *mediador do mediador ou ainda um segundo “professor-mediador” em sala* também exerce função relevante no ensino do aluno surdo, neste novo paradigma inclusivo. Se não há fluência na Libras, o profissional não poderá mediar os saberes; outro fator já sabido é que ainda não se encontram profissional específico para as diversas áreas de

¹⁰ Exame de proficiência em Libras e de proficiência em tradução/interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, ofertado pelo MEC em parceria à Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste num processo de certificação que ocorrerá uma vez por ano durante dez anos consecutivos.

saberes que os ILS são convocados a atuarem (ROSA, 2005). Essa questão terá que ser pensada nos cursos de formação e qualificação do intérprete de língua de sinais. Enfim, o que não pode ocorrer é uma inserção desmedida, de qualquer forma, pois só ajudará a confirmar o discurso dominante de que o surdo sinalizador permanece com o histórico do fracasso escolar, mesmo com o ILS em sala.

Essa inclusão pode levar a uma ilusão perversa de ensino, como se o fato de oferecer o *mínimo* já fosse o *máximo*, encaminhando para o processo de “normatização” deste educando na sociedade – e a diferença da Surdez pode ficar de certa forma, apagada/esquecida na dinâmica escolar da inclusão que pede uma igualdade normativa (MARTINS, 2006).

Es conveniente señalar lo que ha venido siendo repetido en los últimos cuarenta años: el déficit o la carencia de los sordos no es inmediatamente el derivado de una marca en el cuerpo, sino en su relación con el lenguaje. El Real de la sordera, lo sordo, no es el Real de la audición (en tanto que marca física en el cuerpo), por lo menos en aquello que pugna por manifestarse en nuestras representaciones occidentales, sino un Real del lenguaje y de la palabra. No es extraño, entonces, que la erótica que funda la intersubjetividad educador-educando en la educación del sordo se refiera a esta falta constitutiva. Sin lugar a dudas, hay en el campo de la educación de los sordos una fantasía "frustrogénica", particularmente regida desde el imposible absoluto de educar freudiano, que hace convivir discursivamente un no-se-puede y los forcejeos de rehabilitación y restitución del hablante, pero también, a mi entender, a las concesiones diferencialistas de matriz sociológica que honesta pero engañadamente creen haber dado un paso adelante. No lo han hecho plenamente,¹¹ en efecto, porque reformulan en su base un imaginario de la sordera y del sujeto sordo (y también de su enseñanza y de su enseñante oyente o sordo), pero no toman en cuenta lo ideológico-estructural ni lo inconsciente-estructural de lo sordo ni de lo oyente. (BEHARES, 2006, p.240)

O problema de fato não está na marca que a surdez impele, na “falta” que ela traz (não ouvir), mas na relação do surdo com a linguagem – como o surdo se faz e é feito sujeito de linguagem (BEHARES, 2006), nesta constituição subjetiva – da surdez – que lhe é, muitas vezes, negada sua construção identitária como *Surdo*. Outra relação – muito difícil de compreensão para nós ouvintes – é que a construção subjetiva do surdo não se materializa através da audição. Essa diversidade existencial só se evidencia na presença do outro ouvinte (SKLIAR, 2003), porque há um parâmetro de normalidade que traz à tona

¹¹ Esto no implica negar que desde un punto de vista pedagógico-político las posturas hacia la Educación Bilingüe sean las más adecuadas y humanamente posibles, sino ampliar las discusiones en torno a lo que existe de todos modos más allá de ellas.

uma comparação. Essa diferença se inscreve na construção psíquica marcando um grande diferencial na relação professor e aluno e na construção dos saberes do surdo na escola.

Se o surdo aprende diferente do aluno ouvinte, poderá o professor da sala regular atender ambos? O intérprete passa, nesta lógica, a mediar, criar e recriar formas para ensinar o aluno surdo e ser ensinado por ele; nesta interação, que se faz em meio a uma “*certa relação de ensino e de docência*”. Desta forma, é ele (ILS) que passa a fazer parte direta da “erótica do ensino”, (BEHARES, 2004) – da fantasia do ensino. O afetamento que a psicanálise aponta na relação transferencial entre aluno/professor toma uma nova configuração. Uma relação nova que marca a tríade: professor, aluno surdo e intérprete de língua de sinais.

A psicanálise nos mostra que há uma falta posta – um sujeito que é feito e efeito de linguagem e que se constitui no vazio que a falta lhe instaura e que lhe torna refém deste mesmo (não) saber (LACAN, 1992). Uma ilusão de completude no ensino; e que em Behares (2004), vemos sinalar ser de fato a motivação que impulsiona o ato do ensino, nisto que vai caracterizar a transferência, o desejo pelo saber que o outro têm e que em mim falta. O Outro/outro que quero conhecer, desvelar, que quero possuir. Nessa relação o ILS assume o papel de professor¹².

O contato direto e, por vezes, segregatório da dinâmica escolar instaura uma nova e diferente aula para o ILS educacional e o aluno surdo. Estabelece-se um laço fraterno entre ILS e aluno surdo, entendendo, segundo Koltai (2000), essa relação fraterna, a partir de Lacan, como sendo efeito da negação do estrangeiro - das segregações que se fazem na relação do outro com a diferença -, na união das semelhanças; uma relação bem interessante que ocorre entre surdo e ILS, que de algum modo são os dois, um pouco, estrangeiros – cada um em sua relação fronteiriça - incluídos na sala de aula.

¹² No discurso de muitos surdos ouvimos: “O professor que ensina o conteúdo, mas é através das suas mãos que eu aprendo”.

Nesta perspectiva toda a sociedade teria, em sua origem, se baseado na *segregação*, condição para a existência de iguais. *Iguais* que em nossa sociedade, compõem-se em grupos... Para os lacanianos, dessa *igualdade* se teria originado a *fraternidade* – laço real, ou simbólico, entre irmãos. A fraternidade seria, com base nessa premissa, efeito de um processo que se tornou domésticas as diferenças, submetendo-as a um certo jogo de *semelhanças* (GALLO; SOUZA, 2002, p.55).

A relação simbólica, que configura o acontecimento didático, (BEHARES, 2006) – ilusão do professor *de estar ensinado, de ter um saber que falta ao outro*, é afirmada na figura do aluno que deseja aprender e que *quer se apropriar do saber que lhe falta* – e que o ensino, pela psicanálise nos aponta, não é de forma direta entre professor e aluno, no caso da inserção do ILS, é mediada por ele. Desta forma, a formação deste profissional – ILS – refletirá de forma significativa na qualidade do ensino para os surdos sinalizadores. Por isso olhar para o ILS educacional como um educador facilitará pensar na urgência de sua formação – já colocada pelos surdos.

Que façamos da lei um exercício político e hospitaleiro, tendo assim, um caminho a se percorrer, e não nos acomodemos com o que está posto, mas indignemo-nos com o que ainda pode ser melhorado. Este é o caminho para um ensino ético na diferença, de forma que denunciemos aquilo mesmo que nos inquieta o pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio posto em nós para abraçar a escuta ética da diferença se reafirma cada vez que nos colocamos a falar das indignações que nos movem. Saltar em rumo ao desconhecido é parte da falta que nos constitui e que nos motiva a experimentarmos as mudanças, as diferentes formas de ser e de se fazer sujeito numa contemporaneidade que valoriza cada vez mais os discursos de uma igualdade homogeneizadora.

Neste artigo colocamos em reflexão o decreto 5.626/05, numa possibilidade de escuta e de hospitalidade aos surdos, no que ele se propõe a realizar e nas demandas sinaladas pela comunidade surda. Escuta esta que só se faz presente mediante a ação posterior que desempenhamos com o que dela (a lei) achamos pertinente fazer. É nesta direção que pensamos a importância, sim da legislação, como primeiro passo para a

“pedagogia surda”. O instrumento está aí: resta que seja utilizado para que não se reafirme apenas a mesmice do ensino para a homogeneidade.

Desta forma, o cuidado devido é para que a inclusão, agora com a presença do ILS, não se mantenha na mesma lógica tática de inscrição do surdo sinalizador num corpo deficiente - mantendo sutilmente o discurso homogêneo - e o ensino como processo reabilitatório deste corpo visto como *a-normal*, passando, nesta etapa, a figura do ILS como metáfora do *ajudador do surdo* neste novo contexto educacional. Por isso se faz necessária à construção de uma política lingüística que escute as petições dos surdos, que reconheça a função do ILS, não o colocando simplesmente como um “*quebra-galho*” para a inclusão. A partir do momento que o ILS educacional se torna figura presente na educação dos surdos, cabe perfeitamente os questionarmos das práticas e efeitos discursivos suscitados desta ação.

Finalizamos reconhecendo que colocar-nos a escuta do outro é possibilitarmos temer a diferença; é darmos o direito de estranhar o Outro que é em nós, também, desconhecido. Para, além disso, movimentar-nos a escuta é espreitar as certezas reconhecendo outros caminhos a serem percorridos. Uma inversão das verdades que pode de outra forma mostrar o desejo motivador do outro. Aquilo mesmo que aponta sua petição a nós e nos convoca um saber. A educação ética para o surdo é a educação enunciada e anunciada nas diversas subjetividades surdas. Atentarmos para o que nos dizem pode ser o primeiro passo para um ensino ético e hospitaleiro na diferença – escutar **ISSO** que o outro tem a nos dizer. E no momento é só o que temos a refletir **DISSO!**

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. In: BEHARES, L. E. (Dir.). **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

_____. La enseñanza em el campo de la sordera. reflexões desde la teoria del acontecimiento didáctico. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v. 7, n.2, p. 228-243, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. Á escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 227-246.

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza
Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm> . Acesso em: 18 de abr. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm . Acesso em: 18 abr. 2006.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003. (Revisão técnica de Paulo Ottoni).

_____. **Torres de Babel.** Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: FMG, 2002.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002

GARCIA, T. R. **A língua de sinais, o surdo e o decreto 5.626.** Campinas, 2007. (Entrevista cedida no dia 25/04/07)

KOLTAI, C. **Política e psicanálise.** O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MARTINS, V. R. O. O que me torna invisível? A psicanálise como forma de entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar dos surdos. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v. 8, n. esp. 150 anos de Freud, p. 134-150, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v.7, n.2, p. 135-146, 2006.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>

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

_____.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **A (im) possibilidade da fidelidade na interpretação da língua brasileira de sinais**. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas. v.7, n.2, p 123-135, 2006.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

SKLIAR, C. **Surdez: um olhar sobre as diferenças** (a). Porto Alegre: Mediação, 1998. p.192.

SOUZA, R. M. **Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TPC de Max Pfister**. 1986. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1986.

_____. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD (Educação Temática Digital)**, Campinas, v. 7, n. 2, p.263-278, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>

STOKOE, W. C. **Sign language structure: na outline of the visual communication systems of the American Sign Language**. Nova York: University of Buffalo Press, 1960.

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza

Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

Pedagoga com formação em Educação Especial/Puccamp; especialista em Psicopedagogia/Atualize-Unibem; Mestranda em Educação na Unicamp/FE sob orientação da Profa Dra. Regina Maria de Souza, Participante do Grupo de Pesquisa DIS – “Diferenças e Subjetividades em Educação” na UNICAMP; Intérprete de língua de sinais na Unip no Curso de arquitetura e Urbanismo.
E-mail: vanymartins@hotmail.com

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007