

DE UMA GEOGRAFIA DO SOM PARA UMA GEOGRAFIA DAS MÃOS: A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS EM LIBRAS

FROM A GEOGRAPHY OF SOUND TO A GEOGRAPHY OF HANDS: THE EMERGENCE OF BUILDING GEOGRAPHY CONCEPTS IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

DE UNA GEOGRAFÍA DEL SONIDO A UNA GEOGRAFÍA DE LAS MANOS: LA EMERGENCIA DE LOS CONCEPTOS DE GEOGRAFÍA DE LA CONSTRUCCIÓN EN LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA

Débora Jurado Ramos¹
Jéssica Aparecida Porfírio da Silva²
Estevão Conceição Gomes Junior³

A Palavra Mágica

*“Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra”*

Carlos Drummond de Andrade

1 Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora bilingue de Geografia do Instituto Londrinense de Educação de Surdos. Professora de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2662-2951>. E-mail: deborajurado@gmail.com.

2 Mestra em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4036-3303>. E-mail: jessicanf92@gmail.com.

3 Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Docente no Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1548-1874>. E-mail: tevao.junior@gmail.com.

Artigo recebido em julho de 2021 e aceito para publicação em janeiro de 2022.

RESUMO: O presente artigo é um esforço no debate sobre a educação geográfica para surdos e a problemática da tradução de conceitos científicos das línguas ouvintes para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir da leitura de teóricos que abordam a questão, tais como Heidegger (1997, 2003) e Berman (1999) construiu-se uma trajetória que nos direciona à compreensão das questões da língua e da tradução. Para tanto, partiu-se da categoria geográfica *paisagem* para demonstrar a relação dessa palavra com as culturas que a criaram. A partir disso, compreendeu-se que, a tradução sempre se mostra com falhas, tal como enunciado pelo ditado italiano *traduttore, traditore*. Se toda tradução é traidora, como se dá a construção de conceitos geográficos na educação de surdos? Essa barreira não se pode superar, porém, evoca-se nesse artigo a urgência da construção de conceitos geográficos pelos surdos em LIBRAS e possíveis caminhos a serem percorridos neste processo.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua Brasileira de Sinais. Paisagem. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This article is an effort in the debate on geographic education for the deaf and the problem of translating scientific concepts from hearing languages to Brazilian Sign Language (LIBRAS). From the reading of theorists who address the issue, such as Heidegger (1997, 2003) and Berman (1999), a trajectory was built that directs us to the understanding of language and translation issues. For that, we started from the geographical category *landscape* to demonstrate the relationship of this word with the cultures that created it. From this, it was understood that the translation always shows flaws, as stated by the Italian saying *traduttore, traditore*. If every translation is traitorous, how is the construction of geographical concepts in deaf education? This barrier cannot be overcome, however, this article evokes the urgency of the construction of geographical concepts by the deaf in LIBRAS and possible paths to be followed in this process.

Keywords: Deaf education. Brazilian Sign Language. Landscape. Inclusive education. Bilingual Education.

RESUMEN: Este artículo es un esfuerzo en el debate sobre la educación geográfica para sordos y el problema de la traducción de conceptos científicos de lenguas oyentes a la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS). A partir de la lectura de teóricos que abordan el tema, como Heidegger (1997, 2003) y Berman (1999), se construyó una trayectoria que nos encamina a la comprensión de las cuestiones del lenguaje y la traducción. Para ello, se utilizó la categoría geográfica paisaje para demostrar la relación de esta palabra con las culturas que la crearon. De ahí se entendía que la traducción es siempre defectuosa, como dice el dicho italiano *traduttore, traditore*. Si toda traducción es una traición, ¿cómo se produce la construcción de conceptos geográficos en la educación de los sordos? Esta barrera no puede ser superada, sin embargo, este artículo evoca la urgencia de la construcción de conceptos geográficos por parte de los sordos en LIBRAS y los posibles caminos a seguir en este proceso.

Palabras clave: Educación sorda. Lengua de señas brasileira. Paisaje. Educación inclusiva. Educación bilingue.

INTRODUÇÃO

A língua na vida humana representa as culturas e os seres dos seus povos criadores, como meio de sua própria existência; ela é a nossa capacidade de expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Desse modo, a língua é o alicerce da realidade dos seres.

Para direcionar a importância da língua e da linguagem à população com deficiência auditiva, diante da qual a população ouvinte sempre se impôs, ao forçar um conceito criado em suas línguas às línguas de surdos, apoiou-se aqui na ideia de Heidegger (2003), a qual diz que se deve ter a consciência de que, ao fazer isso, algo de sua essência (língua dos surdos) se perde. Além disso, força-se ao mundo surdo conceitos que podem lhes ser úteis, mas que não os representam como são.

Historicamente, o sujeito surdo não foi incluído ao mundo dos ouvintes e vivenciou diferentes formas de discriminação e atrocidades por serem considerados, desde a Antiguidade, pessoas “anormais”, de modo que foram séculos de lutas contra a ditadura do oralismo e a exclusão. Atualmente, os desafios enfrentados pelas pessoas surdas ainda se fazem presentes.

Somente na metade do século XX ocorreram mudanças significativas em relação à língua de sinais, reconhecida cientificamente nos Estados Unidos como uma língua completa e complexa. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficializada no ano de 2002, entre outros direitos conquistados à população deficiente auditiva em décadas anteriores e posteriores, tais como o direito a educação bilíngue e a profissionalização do intérprete e professor bilíngue.

Estima-se que a população surda brasileira atual seja de aproximadamente 10,7 milhões pessoas, sendo 2,3 milhões com deficiência auditiva em situação severa (IBGE, 2010). Por isso, é de extrema importância a garantia de políticas educacionais efetivas para essa população, não somente como inclusão, mas como meio de promoção do reconhecimento de sua língua e acolhimento dessas pessoas em diferentes espaços.

Considerando tal demanda, dispõe-se aqui uma discussão que articula questões relativas ao conceito de Paisagem na Geografia, criado nas línguas ouvintes e traduzido em LIBRAS. Tal conceito foi construído no decorrer da história do mundo ouvinte e recebeu diversas significações. Dessa forma, compreender sua construção nos motiva a pensá-lo na língua de sinais não apenas como tradução e comunicação, mas parte e representação de *si* como sujeito no mundo. A questão posta para pensar é: seria possível a tradução do referido conceito de forma plena, atendendo todas as nuances de pertencimento que a ele estão intrínsecas? Ou torna-se necessário refletir a Geografia a partir da vivência dos surdos, cunhando conceitos que representem suas realidades e suas vivências? De antemão salientamos, torna-se necessária uma Geografia feita por surdos e para os surdos.

LÍNGUA E LINGUAGEM ENQUANTO CAMINHO: UM DESTINO EM MIM E NO OUTRO”

Adverte-se que o objetivo deste trabalho não é debater a classificação da língua Brasileira de Sinais. Sabe-se que há diferença entre Língua e Linguagem e que a LIBRAS é entendida como Língua a partir de estudos de importantes linguistas e do reconhecimento de sua complexidade e organização fonologia, morfologia e sintaxe (QUADROS e KARNOPP, 2004). No entanto, diante um debate filosófico existencialista, compreende-se neste artigo, de forma generalizada, a linguagem como língua, sobretudo diante das proposições das principais referências, tais como Heidegger (1997 e 2003) Assis Junior (2004) e Goldfeld (1997), descritas abaixo, que buscam compreender o papel da linguagem, ou como entendemos da língua, na constituição do ser individual e social.

O ser humano é guarnecido de algo que o faz diferente dos outros seres vivos, uma habilidade que o torna único e social, permitindo-lhe a relação e interação: a linguagem, que, quando organizada, sistematizada e socialmente estruturada é estabelecida como língua. De acordo com Heidegger (2003, p. 7):

O homem fala. Falamos quando acordamos e em sonho. Falamos continuamente. Falamos mesmo quando não deixamos soar nenhuma palavra. Falamos quando ouvimos e lemos. Falamos igualmente quando não ouvimos e não lemos e, ao invés, realizamos um trabalho ou ficamos à toa. Falamos sempre de um jeito ou de outro.

Assim, o ser humano é próximo da linguagem. Na verdade, de acordo com o autor supracitado, em seu ensaio *A Questão da Técnica*, a palavra é o caminho, ou melhor, todo o caminho pelo qual o ser humano se integra ao mundo. Para ele, “A linguagem é a casa do ser. É nessa morada que habita o homem” (HEIDEGGER, 2003, p. 124).

Duarte (2007), por sua vez, adverte que, segundo a ontologia heideggeriana, a concepção de linguagem não se refere a algo pertencente ao homem, mas sim do próprio homem, ou seja, o homem pertence e ao mesmo tempo é a linguagem. Dessa maneira:

[...] trata-se da diferença entre pensar o homem como o ente que “tem” linguagem, no sentido de ser ele possuidor da capacidade de falar, e a concepção ontológica que pensa o homem como “sendo” por meio da linguagem, concepção que permite entender a linguagem não apenas como veículo de transmissão de informações, mas como o modo no qual se manifesta o próprio existir humano (DUARTE, p. 3, 2007).

De acordo com Inwood (2004), o modo da linguagem no pensamento heideggeriano se dá por uma rede de fala e discurso, que não necessita de uma forma gramatical completa. Trata-se de uma emissão verbal, que carrega fundamentos e elucidações da fala. Diante disso, o discurso é o alicerce da linguagem, servindo como interação entre os sujeitos que percebem e expressam nos discursos suas temporalidades e experiências do *ser no mundo*.

O homem se comunica por sua humanidade. Sobre isso, Assis Júnior (2004) dispõe que falamos porque somos homens e, em consequência, comunicamo-nos acordados ou dormindo, falamos, inclusive, quando não deixamos soar nenhuma palavra. Desta forma, Heidegger (2003) sugere que conheçamos a linguagem por ela mesma.

A linguagem fala. É necessário examinar a fala para morar na linguagem e compreendermos os seres, o que é afirmado pelo autor na seguinte frase: “O ser humano não seria homem se lhe fosse recusado falar necessariamente” (HEIDEGGER, 2003, p. 191).

Assim, a linguagem é independente do homem, não é ele o criador da linguagem, ao contrário, ela é autônoma. Todavia, a palavra é essencial na compreensão humana, mesmo que em certos momentos compreendamos as coisas sem estar claramente expostas.

Como exemplo, pensa-se nas expressões faciais, que sem emitir sons, evidenciam sentimentos e pensamentos. Ainda assim, nesses casos, é a palavra que não é dita que acaba por demonstrar os fatos, como em um livro, quando o autor descreve as sensações de dois jovens apaixonados que se olham, sem dizer nada e suspiram, demonstrando toda a paixão que deve se desenrolar a partir dali. Ao ler essas palavras, automaticamente, imaginamos esses indivíduos inspirando profundamente e em seguida expirando.

Diante disso, se o livro for transformado em filme e as palavras forem trocadas pela interpretação de atores, ainda assim saberíamos qual palavra é e, conseqüentemente, de qual sentimento se trata aquele movimento corporal. Heidegger (2003, p.193) afirma “falar implica em articular sons, seja falando ou calando, e mesmo na mudez, quando não podemos falar”.

A utilização das palavras, inerente à compreensão humana, é primordial em relação às coisas, em que, segundo Assis Júnior (2004), o nomear é essencial, servindo como conexão do conhecimento a um nome. Heidegger (2003) também considera que é pela linguagem que se desnuda o ser, sendo, portanto, sua característica. Assim, a linguagem é o alicerce da realidade dos seres, pois elucida os fenômenos e demonstra como o *ser aí* se torna *ser no mundo*.

Beaini (1986), por sua vez, argumenta que o homem só fala após o consentimento de ter ouvido a língua e, ainda que não compreenda, escuta. Na realidade é a língua que fala e não o homem, pois este fala à medida que corresponde à língua; assim, na fala se acoberta algo inerente ao ser.

Desse modo, é na linguagem que se evidencia quem verdadeiramente somos, uma expressão própria e acolhimento do ser. Para além disso, a linguagem possibilita o acolhimento do outro, pois, apoderar-se da fala com igualdade de escuta propicia a acolhida do outro com quem se coexiste no mundo.

Heidegger (2003), em sua produção filosófica, contesta o entendimento da linguagem como algo estritamente concreto, compreendendo-a apenas como signos que formam um sistema lógico, que concebe a comunicação ou o que ele denomina ôntico. Todavia, o autor não considera tais concepções falsas, mas apenas um olhar de sobrevoo, que acaba por dar uma visão generalizada, distanciada e diminuída da propriedade originária de um discurso existencial.

É como analisar as escalas cartográficas: o detalhamento de uma imagem de satélite diverge de acordo com sua capacidade técnica e escalar. Quando em pequena escala, os detalhes se perdem e pode-se ver grandes regiões como a floresta Amazônica ou o deserto do Saara.

Com um equipamento de satélite de maior precisão ou uma fotografia aérea, que apresenta uma maior escala, nos é permitido observar um tucano, um gavião ou uma tribo indígena. Pode-se, inclusive, calcular os desmatamentos ilegais, o crescimento urbano de um município ou o uso ilegal de um solo.

No entanto, apesar de não haver dúvidas da importância dessas análises, essas imagens, de satélite ou aéreas, em pequenas ou grandes escalas, jamais mostraram os valores que os índios atribuem a cada espécie pertencente a essa vegetação, seus significados sagrados, culturais e sociais ou a ligação dos homens com seus bairros nos centros urbanos. Do mesmo modo, não é possível ver o ideário de um grande produtor que acredita que não há problemas em não dar um destino social a suas terras.

Assim, é à tal concepção que se refere Heidegger, ao considerar os estudos linguísticos de sua época como obscuração do ontológico, uma neblina sobre o vínculo do ser que somos e o ser de nossa linguagem. Dessa forma, é pela ontologia e pelas palavras que se encontra o caminho para si, para compreender quem sou, compreender quem tu és e, finalmente, compreender quem nós somos.

TRADUTTORE, TRADITORE

A questão do tradutor é debatida por pesquisadores linguistas e filósofos da linguagem. Há entre estes primeiros várias teorias que se referem às formas pelas quais se devem fazer as traduções. O livro *A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo* (1999), escrito por Antoine Berman, por exemplo, trata sobre a tradução literal em contraposição à tradução etnocêntrica.

Segundo o autor, há divergências sobre o que é traduzir literalmente, sendo que, para muitos linguistas, o traduzir literal é o mesmo que se focar nas palavras individualmente, trazendo para outra língua o escrito ou falado primordialmente na forma perfeita que lhe foi originada.

Todavia, Berman (1999) mostra que há um desalinho no entendimento entre *palavra* e *letra*. Traduzir a letra de um texto, não é o mesmo que traduzi-lo procurando a exatidão de sua originalidade a partir de cada palavra, pelo contrário, trata-se de buscar na cultura para a qual está se traduzindo as *letras* e *palavras* que representam o significado do discurso traduzido.

Como exemplo, o autor ressalta os provérbios, que surgidos nas experiências coletivas, representam a história e cultura dos grupos sociais que as engendraram, tendo quase sempre equivalentes em outras línguas. Ele cita o ditado alemão “a hora do amanhã tem ouro na boca” e mostra o seu correspondente na língua francesa, “o mundo pertence aos que se levantam cedo”; na língua portuguesa do Brasil há o similar “Deus ajuda a quem cedo madruga”.

Assim, a tradução literal seria buscar o equivalente na língua a qual se faz a tradução, para que o receptor compreenda o que é dito, forçando a mudança do original. Quando a equivalência não ocorre, como em casos de o ditado celebrar palavras únicas de uma língua, a tradução passa a ser palavra por palavra. Todavia, o tradutor ganha *status* de coprodutor, buscando levar ao ouvinte o que o discurso originário queria dizer.

De uma ou outra maneira, evidencia-se que ao traduzir perde-se o caminho inicial. Ocorre como em uma duplicação de pista simples, onde dois discursos vão pelo mesmo caminho, todavia não são os mesmos. Enquanto o primeiro mostra o caminho para o *si* do autor e sua relação com os outros, o segundo mostra o caminho para o *si* do tradutor e sua relação com os outros.

Evoca-se aqui, para melhor compreensão, o provérbio italiano “*Traduttore, Traditore*”, que em tradução, palavra por palavra, já que em nosso português não há equivalente, significa: tradutor, traidor. Esse provérbio aclara que o esforço na tradução, apesar de necessário e inegavelmente importante, nunca conseguirá carregar o complexo significado das palavras ditas inicialmente, pois nesse caminho há o *si* que as falou, que, como já visto, é pertencente à sua fala, ou seja, ao traduzir deixamos o *ser* criador em sua língua original, para apenas compreender sua ideia e sua tentativa de capturar o outro.

Faz-se, assim, utilizando o exemplo de outrora, o mesmo que uma imagem de satélite que mostra a realidade, todavia, mesmo em grande escala, ela deixa de demonstrar aspectos únicos do discurso, oferecendo apenas uma visão de sobrevoo.

Através do tema gerador deste ensaio, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a questão da tradução de conceitos geográficos nascidos em línguas de ouvintes e que, portanto, representam as culturas e os *seres* de seus povos criadores. Essas traduções objetivam-se na educação geográfica de crianças surdas. Assim, para esta discussão, torna-se necessário fazer um breve aparato histórico das línguas de sinais no mundo e no Brasil.

LÍNGUA DE SINAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Em diversos países e diferentes contextos históricos, a surdez foi tratada de forma discriminatória e excludente. Na antiguidade, na sociedade grega e romana, onde a intelectualidade era venerada e a força corporal era cultuada, as pessoas com deficiências eram consideradas um castigo dos deuses, tornando-as discriminadas e marginalizadas, expostas aos diferentes perigos de sobrevivência na sociedade.

No período dos séculos XVI ao XVIII, as primeiras ideias e práticas pedagógicas para os surdos surgiram na educação europeia. Diante de um mundo onde a oralidade é majoritária, muitos métodos de educação para surdos envolviam a escrita e a oralização.

Os espanhóis e portugueses, por sua vez, elaboraram literaturas sobre a educação do surdo por meio de alfabeto manual e da criação de escolas para professores de surdos. Como exemplos, há o alfabeto manual e a Língua Gestual Portuguesa (LGP), que teve sua origem na Língua de Sinais Sueca (LSS). Já a LIBRAS teve sua origem na Língua de Sinais Francesa (LSF), trazida para o Brasil pelo professor surdo francês Ernest Huet, em 1857.

A reabilitação dos surdos na escola francesa era numa perspectiva religiosa, já a escola alemã priorizava uma filosofia oralista, rejeitando a língua de sinais, pois acreditava que impediam os surdos de falarem. Desde então, surgiram outros métodos orais focados mais em aspectos clínicos do que pedagógicos, num contexto em que a filosofia oralista era vigente nas escolas de reabilitação.

Segundo Nogueira (2010), o objetivo do oralismo era fazer os surdos tornarem-se ouvintes e interagirem usando o recurso da leitura labial e da fala. A língua de sinais não era conhecida como uma língua composta por uma gramática e outros aspectos. Atualmente, cada país possui a sua própria língua de sinais e a sua comunidade surda. Conforme Sacks (1989, p. 37):

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Nos Estados Unidos, a primeira escola para surdos foi fundada em 1817, sob influência da língua de sinais francesa e com a fala inglesa, por meio de um método misto. Posteriormente, estes sinais viriam ser a Língua de Sinais Americana (ASL), também inspirada nos métodos e sinais franceses. Nesse período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, de modo que as disciplinas eram ministradas com a língua de sinais, facilitando a aprendizagem. Essa mesma escola tornou-se a Universidade Gallaudet⁴, em 1864, em Washington (GOLDFELD, 1997).

Nessa mesma época, funcionavam nas escolas europeias os métodos francês e alemão, tanto por meio dos sinais quanto pelo oralismo. Mas em 1880, na Itália, ocorreu o Congresso de Milão, onde foi proibido o uso da língua de sinais nas escolas de surdos em toda a Europa e, desde então, perdurou o oralismo por mais de cem anos. Em 1889, no Brasil, com a Constituição da República, a educação para surdos pouco evoluiu, sua metodologia era baseada no oralismo, chegando ao ponto de os surdos terem suas mãos atadas para não se comunicarem visualmente.

Somente na década de 1960, nos Estados Unidos, na Universidade Gallaudet, o Dr. William C. Stokoe confirmou em seus estudos que a língua de sinais da comunidade americana era uma “língua natural, completa e complexa, usada pela sociedade surda americana e que possuía aspectos linguísticos de estruturas da linguagem humana” (MORI; SANDER, 2015, p. 7-8).

A partir dessa descoberta, o mundo dos surdos ganhou um novo alento para prosseguir na busca de melhores caminhos para a educação. Contudo, por muito tempo, as línguas de sinais continuaram não sendo reconhecidas por grande parte da população ouvinte, governantes e universidades, sem ser considerada, portanto, como uma língua oficial.

No Brasil a educação para surdos teve início em 1857, quando foi fundado na cidade do Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que servia também como um asilo somente para meninos surdos de todo o Brasil. Segundo Strobel (2008), a língua de sinais francesa, trazida por Huet, misturava-se com a existente no país, dando origem mais tarde à LIBRAS.

Somente nas décadas de 1980 a 1990 renasceu o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional chamada Comunicação Total, originada nos Estados Unidos, na tentativa de melhorar a educação dos surdos. Essa filosofia contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, a mímica etc. Assim, as escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo.

Foi na letra da Constituição de 1988 que a luta por uma educação mais democrática encontrou as possibilidades para a construção de novos caminhos na educação para surdos, com respeito aos direitos e necessidades de acessibilidade e inclusão educacional e social.

Embora haja muitos desafios a serem superados na educação de surdos, o Brasil está à frente no que diz respeito aos direitos dessa população. Segundo os dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva. Deste total, cerca de 2,2 milhões têm essa deficiência em situação severa e, entre estes, de acordo com os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2019), 344,2 mil são surdos.

Cabe destacar algumas leis primordiais em defesa de uma educação democrática à comunidade surda. A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 dá início às práticas dos direitos de tais indivíduos, junto com seus familiares e sociedade, pois estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida.

No Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, efetivado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi regulamentada a Lei de LIBRAS nº 10.436/2002, reconhecendo-a como uma língua oficial no país. Com isso, o governo reconheceu publicamente que esta língua precisa ser pesquisada nas universidades e ministrada em cursos formais, como as demais línguas orais vivas hoje. (MORI; SANDER, 2015).

Já a Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e de intérprete de LIBRAS, em consonância com a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, criada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O documento prevê, entre outras coisas, a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (MEC, 2019). Portanto, trata-se de uma legislação moderna, aberta, democrática e que contempla as necessidades das comunidades dos surdos brasileiros.

De acordo com Mori e Sander (2015, p. 14):

[...] o bilinguismo é uma realidade brasileira arduamente construída ao longo da história. Com ele, o povo surdo brasileiro escreveu uma nova história no capítulo das suas vidas, com possibilidade de acesso ao conhecimento e conquista do livre arbítrio.

Assim, embora a legislação seja o mecanismo jurídico para a garantia dos direitos da educação de surdos, faz-se necessário efetivá-la na prática. Já no que diz respeito à surdez, nas palavras de Skliar (1998 p. 11):

[...] a educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada.

Dessa forma, é exatamente nesse contexto que a comunidade surda brasileira vem exigindo novas formas de educação e inclusão, na perspectiva da educação bilíngue, nos moldes do que já conseguiram garantir no texto do atual Plano Nacional de Educação (meta 4.7): salas e/ou escolas bilíngues, e não o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe destacar um dado do IBGE (2010) que mostra que 13330 crianças e jovens da faixa etária de 0 a 14 anos da população surda não frequentavam nenhuma instituição básica de ensino, ou seja, embora se tenha avançado em termos de legislação, é preciso implementar uma “educação e escolarização adequadas do povo no exercício da alteridade, do reconhecimento da diferença (linguística, cultural, identitária) não concebida como desigualdade/inferioridade.” (LINS, 2015, p. 29-30). Assim, cabe-nos pensar numa educação mais inclusiva dos sujeitos por meio do reconhecimento do outro.

CONCEITOS GEOGRÁFICOS E OS MUNDOS OUVINTE E SURDO: A PAISAGEM EM ANÁLISE

A palavra “paisagem” surgiu no Ocidente, por intermédio da arte, aproximadamente no século XV e foi primeiramente designada pelos holandeses, sendo, portanto, de origem germânica. No século XVI ela foi integrada à arte inglesa e neste país denominava a representação do campo. Já nos países de línguas latinas, a palavra “paisagem” foi utilizada primeiramente pelos italianos, que, de acordo com Salgueiro (2001), foi empregada pela primeira vez em 1521, no comércio de quadros que retratavam a natureza.

Dessa forma, a palavra foi associada inicialmente às pinturas que representavam o horizonte, geralmente do campo, já que em seu surgimento os países eram predominantemente rurais. Salgueiro (2001) sugere que a observação dos horizontes, que posteriormente foram denominados paisagem, se deu inicialmente por interesse pela natureza, influenciado tanto pelo ambiente em que as pessoas viviam quanto pela necessidade de respostas às suas dúvidas, que não eram bem explicadas pela Igreja. Tempos depois, as emoções relacionadas à contemplação da vista, tão fortes como as sensações da admiração pela arte, também foram absorvidas pelo significado de paisagem.

Essa posse da natureza e da observação do horizonte como uma exibição estética conduz o conceito ao afastamento do *ser* observador e do objeto observado, estimulando sentidos, criando sistemas de seleção das representações paisagísticas e engendrando modismos de apreciação e valorização, o que demonstra, dessa forma, as culturas dos observadores.

De acordo com Ronai (1976), a pintura teve parte importante na construção do conceito de Paisagem, pois levou as pessoas a olharem a natureza de outra maneira, fazendo dela *status* de beleza e valorização territorial. Assim, a elevação do observar o

horizonte, registrando-o pela arte, implica em sua transformação para atingir o ideal de beleza. Para Salgueiro (2001, p 38), “A nova relação da sociedade com o seu espaço não é, portanto, um dado, mas um produto, construído por um processo cultural e social”.

Torna-se necessário educar a visão e os demais sentidos para se encantar com a natureza, a partir de códigos e símbolos que são socialmente criados, concebendo o belo, por seguir uma regra sociocultural. Roger (1991) chama esse processo de artialização *in visu* (termo em latim que significa “à vista”), ou seja, é o processo de treinar a visão dos homens a ver a beleza no horizonte.

O autor aponta que houve uma transição da arte *in visu* para sua apropriação do serviço do objetivo da venustidade, o que o autor denomina de artialização *in situ* (termo em latim que significa “no local”), que se constitui no emprego dos códigos artísticos do *in visu* no *in situ*, ou seja, levar o ideal de beleza da arte e observação da natureza para a transformação dos lugares em função de torná-los arte. Assim surgem os jardins, posteriormente o urbanismo ou pelo menos alguns de seus aspectos planejados.

O rei Luís XIV da França é um grande exemplo desse domínio sobre o *in situ* a partir do *in visu*. Quando observou a paisagem natural de Versailles, ele decidiu transformá-la em símbolo de seu império, levantando um castelo que é a junção dos elementos naturais e culturais. Pode-se citar como exemplo o salão dos espelhos, que foi projetado para refletir a luz do sol e iluminar-se de tal maneira que demonstrasse o poder do rei sobre a Europa, ou ainda os jardins, que foram organizados para garantir a exuberância do castelo.

Essa nova forma de ver o mundo e representá-lo, de acordo com Cosgrove (1984), mudou o sentido econômico e social do território, marcando a transição de uma economia natural para a capitalista. Salgueiro (2001, p.39), por sua vez, afirma:

[...] o aparecimento da paisagem foi acompanhado de uma revolução científica e técnica que libertou a natureza do concurso divino tornando-a objeto de conhecimento e abrindo caminho à sua manipulação e transformação com diversos fins.

Dessa forma, segundo Domingues (2001), mais do que a morfologia natural e os modismos a ela atribuídos artisticamente, as paisagens continham espessura antropológica, sobretudo quando elas passaram a ser categoria de análise da ciência geográfica, funcionando como memória, com muitas camadas de história natural e social.

As paisagens tornaram-se patrimônio e parte vital dos povos e Estados-Nações. Em seu início, na maioria das vezes em registros de pintura, croqui ou texto, representava uma sociedade rural e demonstrava o conhecimento estático, parado no horizonte, a espera de ser alcançado. De acordo com Domingues (2001, p. 56):

O estudo da Paisagem era quase um exercício de sedução: demonstrar para perceber, relacionar, encontrar as marcas do tempo, as vicissitudes da história, as estações, os campos, as formas de povoamento, as construções, os materiais. Mais do que um simples conceito, o estudo da paisagem [...] identifica-se com o próprio objetivo de estudo da Geografia.

Foi por essa semelhança que a Geografia se apropriou da Paisagem. Aqui se faz necessário pensar a ontologia da palavra em si, de acordo com sua origem latina. Paisagem deriva do francês *paysage*, que tem origem em *pays*, palavra que pode ser entendida como regiões de ocupação humana que representam relativa homogeneidade física, com registro da história natural e social desses espaços. É no cerne da criação dessa palavra que está fincado o conceito atribuído à Paisagem geográfica.

Dessa forma, Santos (1998, p. 61) afirma que “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem (). Não apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.” Sabemos que o conceito de Paisagem varia, de acordo com o horizonte metodológico a que é empregado na Geografia, todavia buscando aspectos sociais, culturais ou naturais, há concordância de que a paisagem surge na observação, seja ela visual, auditiva ou olfativa.

Sendo assim, desde o seu surgimento, apesar de relacionada ao campo, a Paisagem nunca excluiu o aspecto humano. Se em algum ponto os geógrafos o fizeram, foi por fugir da ontologia da palavra, dando-lhe um sentido além de sua capacidade semântica e etimológica.

Diante do exposto, a questão posta neste ensaio é a de pensar em como o nascer de uma palavra traz consigo o florescer de um *si*, de um outro, mas principalmente de um todo cultural. Se nessas páginas não se esgotou a busca do significado da palavra, sendo esta irreduzível, como ao interpretá-la através da tradução etnocêntrica ou literal para a LIBRAS, é possível que o aluno a compreenda sem perder algo inerente ao seu significado?

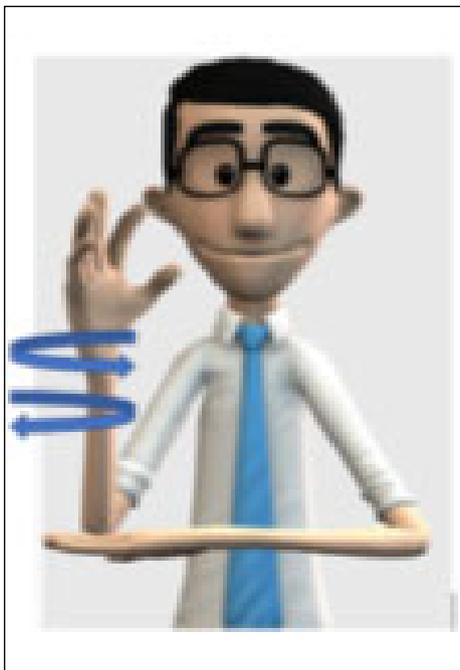
Pensemos então em alguns sinais de Paisagem na LIBRAS, lembrando que esta, como o português, apresenta regionalismos. Na Figura 1, vê-se a representação do sinal de paisagem na cidade de Londrina - PR.



Fonte: Hand Talk (2019).

Figura 1. Sinal de paisagem em LIBRAS, utilizado no município de Londrina-PR.

O sinal é feito com a mão em configuração do sinal de árvore, dando delicado movimento de balançar da mão, acompanhando o deslocamento do braço. A grande questão é que esse sinal é muito semelhante ao de árvore, disposto na Figura 2.



Fonte: Hand Talk (2019).

Figura 2. Sinal de árvore em LIBRAS utilizado na cidade de Londrina-PR.

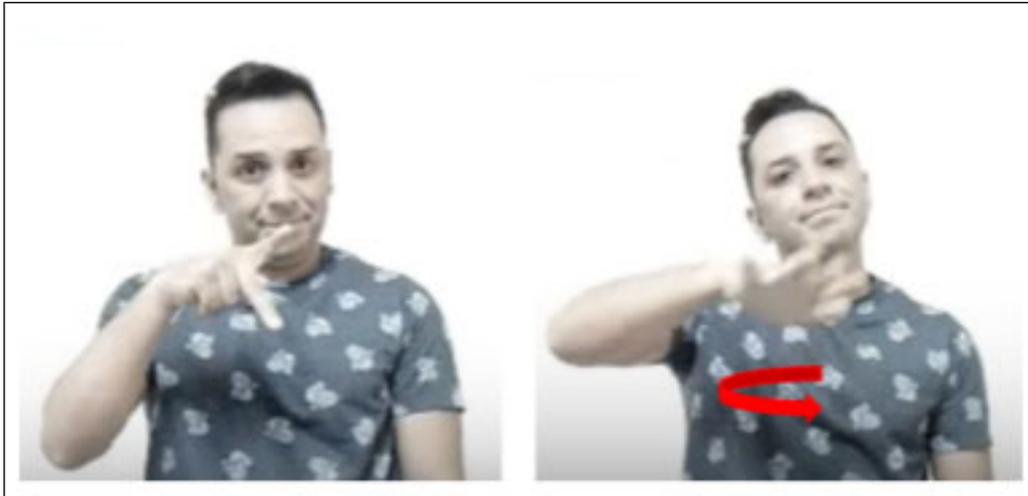
O que se verifica com isso é que, na origem desse sinal, pressupõe-se que paisagem seja um conjunto de árvores, se traduzido palavra por palavra ou em tradução literal, paisagem é composta apenas por elementos naturais. Há também outros sinais para designar paisagem, entre eles o utilizado no estado da Paraíba, representado na Figura 3.



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2019).

Figura 3. Sinal de paisagem em LIBRAS, utilizado no Estado da Paraíba-BR.

Nesse caso, o sinal é feito com as mãos em configuração de L, formando em área neutra algo semelhante a um quadrado, que é direcionado contra o tronco. Esse sinal de paisagem é análogo ao de quadro ou pintura, reforçando a paisagem por sua conceituação artística e não geográfica. Na cidade de São Paulo, usa-se outro sinal para paisagem, conforme mostra a Figura 4.



Fonte: Intérpretes de Libras educacional (2019).

Figura 4. Sinal de paisagem em LIBRAS, utilizado na cidade de São Paulo.

No caso paulistano, faz-se primeiramente a letra P e, em seguida, com a mão aberta e a palma virada para baixo, executa-se um movimento circular, representando uma área. Este sinal não diz em si o significado do conceito geográfico Paisagem, como a palavra na língua portuguesa o faz em sua etimologia, mas sinaliza que paisagem é uma área, um lugar.

É importante enfatizar que este artigo não tem por objetivo mostrar que a LIBRAS é falha na comunicação ou desmerecê-la de qualquer outra forma, pelo contrário: objetiva-se demonstrar que, assim como todas as línguas, a LIBRAS tem sua origem em si mesma e, como já apontado, domina a quem por ela aprendeu a se comunicar.

Sendo assim, ao forçar um conceito geográfico criado nas línguas ouvintes às línguas de surdos, deve-se ter a consciência de que algo de sua essência se perderá e não será possível recuperar. Além disso, força-se ao mundo surdo conceitos que podem lhes ser úteis, mas que não os representam como seres em *si* e no mundo, perdendo, dessa forma, um pouco da essência destes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a língua e a ontologia das palavras é essencial para a compreensão do que é dito verdadeiramente, ou seja, entender todo um ser que está oculto *a mim*. No caso da LIBRAS não é diferente. Cada sinal carrega a complexidade de uma palavra e é independente dos seres que os criaram. Sendo assim, o surdo não usa a LIBRAS para se comunicar, ele é

a LIBRAS, sua existência está associada a sua língua e cada sinal, individual ou em um discurso, será uma demonstração do mundo e cultura desses indivíduos.

A tradução, por sua vez, é traidora, pois, sendo a língua um elemento independente do homem, fazendo dele um ser quando é transmitido em outro formato, deixa para trás o *si* que se mostrou a mim por intermédio da palavra. Não há como evitar essas perdas na tradução, elas são inerentes às línguas e é o que faz cada povo ter sua própria cultura.

Então, como pensar na tradução de conceitos geográficos criados no mundo ouvinte para a LIBRAS, sem perder parte de suas essências? A resposta é que não se evita, elas acontecem, mesmo com o maior dos esforços do intérprete ou professor bilíngue. Diante disso, seria então impossível a educação de surdos, tendo em vista que as disciplinas escolares são frutos do mundo ouvinte? Aqui também há uma negativa, o surdo aprende do mesmo modo e torna-se capacitado da mesma forma que um ouvinte.

Logo, a questão é: faz-se uma Geografia verdadeiramente inclusiva quando o surdo vê seu mundo de uma forma e a ciência não concebe conceitos que ontologicamente os expliquem? Para responder a esta pergunta, torna-se necessário pensar em uma Geografia feita por surdos para os surdos, que converse com as outras Geografias (francesa, espanhola, chinesa e brasileira), mas de maneira que cada qual guarde em si a originalidade dos seres que as engendraram.

NOTA

4 Ver <<https://www.gallaudet.edu/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

REFERÊNCIAS

ASSIS JÚNIOR, Benjamim M. de. A linguagem como desvelamento do ser em Martin Heidegger. In: VVAA. **Provocações: ensaios filosóficos – Monografias 2004**. Mariana: Dom Viçoso, 2004.

BEAINI, Thais Curi. **Heidegger: arte como cultivo do inaparente**. São Paulo: Nova Stella, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 20 jul. de 2019.

DOMINGUES, Álvaro Antônio Gomes. A Geografia Regional Vidaliana. **Revista da Faculdade de Letras-Geografia**, Porto, v. 1, n. 1, p. 113-134.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-**

- interativa. São Paulo: Plexus, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Cadernos de Tradução**, v. 2, p. 40-93, 1997.
- IBGE. População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade. Censo Demográfico 2010. **SIDRA**: banco de tabelas estatísticas. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3434>>. Acesso em: 23 jul. de 2019.
- IINWOOD, Michael. **Heidegger**. São Paulo: Loyola, 2004.
- LINS, Heloisa A. de M. Escrita e Alteridade: reverses para a inclusão e educação de crianças surdas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 26-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/87/69>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dia Nacional da Libras é celebrado com novidades na aprendizagem para surdos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- MORI, Nerli Nonato R.; SANDER, Ricardo E. História da Educação dos Surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa PPE**. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- NOGUEIRA, Clélia M. Ignatius; CARNEIRO, Marília I. N; NOGUEIRA, Beatriz N. **Língua Brasileira de Sinais – Processo Inclusivo na Educação Básica**. Maringá: Cesumar, 2010.
- QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.