Anais do Congresso

XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES
Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa
"Há línguas em português"
(José Saramago)
De 25 a 27 de setembro de 2013

XII Congresso Internacional
XVIII Seminário Nacional

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS

Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa

"Há línguas em português"
(José Saramago)

25 a 27 de setembro de 2013
Rio de Janeiro – RJ

Ministério da Educação

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO

E TECNOLÓGICO

Maria Inês Batista Barbosa Ramos

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS

Mônica Azevedo de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Nadia Maria Postigo

Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).
Congresso Internacional (12. : 2013 : Rio de Janeiro, RJ).

Anais do Congresso : a educação de surdos em países de Língua Portuguesa /
[XII Congresso Internacional do INES e XVIII Seminário Nacional do INES]. –
Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013.

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico. II. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). Seminário Nacional (18. : 2013, Rio de Janeiro, RJ)

CDD – 371.912

XII CONGRESSO INTERNACIONAL
XVIII SEMINÁRIO NACIONAL
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos em países de língua portuguesa
" Há línguas em português "
José Saramago

ANAIS DO CONGRESSO

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES
Rio de Janeiro — Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Camila Lopes Nascimento
Gilmara Almeida dos Santos
Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Paulo Roberto do Nascimento
Priscilla Fonseca Cavalcante
Sarah Miglioli da Cunha Alves
Simone Ferreira Conforto

PRODUÇÃO/DIGITALIZAÇÃO ELETRÔNICA
Barra Livre Eventos e Promoções Ltda.

PROGRAMAÇÃO VISUAL
Claudia Duarte

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Fátima Souza de Oliveira

TIRAGEM
900 exemplares eletrônicos – pen drives

Instituto Nacional de Educação de Surdos
Rua das Laranjeiras, 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (0xx21) 2205 0224 / 2285 7284
Visite nossa página : www.ines.gov.br
Conheça a TVINES : www.ines.com.br

Abertura

Palavras da Diretora Geral
Abertura do XII Congresso Internacional
XVIII Seminário Nacional do INES
setembro de 2013

Este ano o XII Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos vai tratar da Educação de Surdos em países de língua portuguesa.

No filme de Victor Lopes, *Língua: vidas em português*, o escritor José Saramago nos diz que há línguas em português. Alinhados a essa compreensão, estaremos debatendo e apresentando projetos desenvolvidos e a serem desenvolvidos no Brasil, em Portugal, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, relativos à educação de surdos em que, do mesmo modo, há línguas em língua de sinais.

Destacamos a importância desse momento em que a produção científica sobre a língua de sinais se intensifica com a ampliação de pesquisas, elaboração de glossários e dicionários em diversos países.

O encontro de profissionais surdos e ouvintes, oriundos de países de língua portuguesa, favorece a troca de experiências fortalecendo o debate central hoje, no campo da educação de surdos, que é a consolidação do ensino bilíngue e o acesso aos conteúdos da produção acadêmica, do entretenimento e da cultura.

Solange Maria da Rocha
Diretora Geral do INES

Sumário

Conferência Internacional

16 O mundo lusófono
Gilvan Muller de Oliveira

Mesa Redonda Internacional

19 Multilinguismo na realidade escolar de Moçambique
Samima Amade Patel
Maria Luisa Manguana

46 E como a escola entra na Língua
Shirley Vilhalva
Samina Amade Patel
Fernandes dos Santos Façony Viúme

53 Língua de Sinais em múltiplos contextos linguísticos
Marta Morgado
Stella Savelli
Sandra Patricia Faria do Nascimento

65 Educação de surdos em países do continente africano
Helena Augusta Lopes Tavares
Fernandes dos Santos Façony Viume
Amaré Soares

79 Projetos bilíngues e o tradutor intérprete
Isaac Gomes Moraes de Souza
Laura Jane Messias
Sara Filipa Loureiro Silva Moreira de Sousa, Ana Rio, Anabela Reis, Inês Carvalho, Paula São Pedro, Sara Pinho, Sara Filipa Loureiro Silva Moreira de Sousa

101 Abordagens de ensino de LP para surdos
Susana Teresa Santos Rebelo
Maria Cristina Pereira
Maria Luísa Manguana

Simpósio

121 Documentário sobre a Língua de Sinais da Guiné Bissau
Mariana Martins
Marta Morgado

124 Manuário acadêmico: dicionário terminológico do Curso de Pedagogia Bilíngue
Janete Mandelblatt
Wilma Favorito

128 O INES em Angola
Elaine da Rocha Baptista
Maria Lúcia Cunha
Vera Lúcia Emilião

132 Educação de surdos implantados
Susana Capitão
Carina Rebello Cruz

149 Linguagem Matemática
Silene Pereira Madalena

155 O surdo como intérprete
Weslei Rocha
Flaviane Reis

164 Aquisição de linguagem por crianças surdas
Patrícia Carmo
Cristina Aguirre

168 Materiais bilíngues
Teresa Siqueira Rude
Marta Morgado
Clelia Regina Ramo

177 História da educação de surdos: o que dizem as fontes documentais
Solange Maria da Rocha
Paulo Vaz de Carvalho

189 Língua de sinais no currículo
Helena Augusta Lopes Tavares
Amaré Soares
Mariana Martins

194 A escrita em diferentes contextos
Maria Helena Pires Santos
Christina Lourenço Leal
Susana Teresa Santos Rebelo

208 Modelos de intervenção precoce
Susana Capitão
Valéria Baptista

Comunicação oral

Eixo: Tecnologias e novas liguagens

217 As novas tecnologias e a inclusão digital dos surdos
Glaucielle Celestina de Sá

231 Projeto de implantação à acessibilidade comunicativa nos museus – uma parceria com a FENEIS/MG
Nathália Vieira Marques

Eixo: Língua de sinais em contextos bilíngues

236 A produção de texto por sujeito surdo: uma análise da coesão sequencial
Izabelly Santos

247 O curso de Língua de Sinais Brasileira na formação de estudantes da área da saúde da Universidade Federal de Juiz de Fora
Carlos Henrique Rodrigues
Kamila Vilela Eiras Rosa e Paiva
Renato Cesar Vaz Guimarães

260 O movimento como matéria-prima
Ramon Santos de Almeida Linhares

278 A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas
Ednalva Gutierrrez Rodrigues
Claudia Maria Mendes Gontijo
Ângela Maria Vieira Pinheiro

Eixo: Português como segunda língua

290 Português como segunda língua: em busca da caracterização das estratégias de leitura utilizadas por indivíduos surdos
Andreia Chagas Rocha Toffolo
Elidéa Lúcia Almeida Bernardino
Ângela Maria Vieira

305 “Aí eu olho, escrevo e aprendo”...narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos
Marise Porto Gomes

331 Propriedades da interlíngua de surdos aprendizes de Português L2: o caso dos quantificadores todo e tudo
Ramon Corrêa Mota
Rozana Reigota Naves
Heloísa Maria Moreira de Lima-Salles

345 A (des)construção de expressões metafóricas por surdos com o apoio do ensino de português L2
Isabel Reis de Oliveira
Ramôn Correia Mota
Pollyana Braz

358 As relações do sujeito surdo com a Língua Portuguesa escrita
Lucimar Bizio

369 Estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como L2
Lúcia de Fátima Figueiredo Lacerda

Eixo: Produção de material didático

372 Aluno surdo x âmbito educacional: estudo sobre o constructo da aprendizagem na escola regular inclusiva
Veronícia Andreza Leite Oliveira
Raquel Schwenck de Mello Vianna
Wellington Danilo Soares

Eixo: Multilinguismo

384 Buscando representações sociais nos jovens surdos no INES
Simone Conforto

395 Surdos na arquitetura: contribuições e desafios para a construção do vocabulário em Libras
Silvana Elisa de Morais
Ronaldo Quirino Silva
Katherine Fischer

400 Dois mundos e duas medidas: um convite à reflexão
Armando Guimarães Nembri

406 O *bullyng*: o surdo entre o (não)reconhecimento da diferença e a banalidade do mal
Pâmela S. M. Esteve

421 Surdos: contradições na inclusão cultural e identitária na escola
Silvana Elisa de Morais
Luiz André Brito Coelho
Eliane das Graças Santos Dutra Lins
Ronaldo Quirino Silva

Eixo: Currículo

436 Currículo da educação de surdos: presente de grego de “nós” para o “outro” surdo
Sônia M. Oliveira
Rosely L. Oliveira
Clarissa Fernandes

445 Ensino de preposições do Português para surdos: um olhar semântico-cognitivo
Daniele Barboza Moura

458 A Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Geografia: novos olhares, novas possibilidades de inclusão de alunos com surdez em escolas de ensino médio em Belém do Pará
Alan Leonardo Oliveira Ferreira
Márcio Cleyton da Fonseca Mesquita

473 Educação Matemática em Libras, como fazer?
Claudio de Assis
Marcio Hollosi

483 A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos
Waldma Maíra Menezes de Oliveira

497 Proposta de currículo para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais
Roberto Cesar Reis da Costa
Fabíola Moraes Barbosa
Lívia Andrade
Joseane Santos do Espírito Santo

Eixo: Tradução e interpretação em línguas de sinais

514 Representações sociais de educandos surdos sobre o profissional intérprete de língua de sinais no contexto educacional
Felipe Lisboa Linhares
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Pôster

527 Uma nova língua para futuros professores
Carla Rejane de Paula Barros Caetano

533 Aprendizagem virtual: uma análise do desenvolvimento do raciocínio matemático em alunos surdos através da utilização do vmt-chat
Aline Terra Salles
Simone d' Avila Almeida

539 A educação de jovens e adultos e o museu interativo de Matemática da UFF: uma experiência inclusiva com alunos do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
Camila Matheus Rodrigues da Silva
Ruth Maria Mariani
Rejany dos Santos Dominick

546 A construção do currículo de Matemática para surdos na perspectiva dos estudos culturais
Bruna Fagundes Antunes Aberton
Fernando Henrique Fogaça Carneiro

552 Proposta de produção de modelos didáticos como material de apoio para alunos portadores de deficiência auditiva
Geciára de Oliveira Batista
Wagner Gonçalves Bastos

557 O CAS–Vitória e sua proposta pedagógica de apoio disciplinar ao aluno surdo
Eliane Telles de Bruim

562 Estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 no contexto da sala de aula comum inclusiva
Flávia Pieretti Cardoso

571 Educação de surdos: formação de professores nos cursos de Pedagogia Bilíngue
Rosely Lucas de Oliveira
Margareth Diniz

572 Projetos de treinamento profissional na área da tradução e interpretação de Libras – Português na UFJF: possibilidades e desafios
Sônia Aparecida Leal Vitor Romeiro
Carla Couto de Paula Silvério
Isabela Bianchi Brito
Vitor de Moraes Souza

577 Cinesiologia nas mãos
Alexander Pimentel
Lídia Silva
Moreira Douglas Gonçalves

594 Estudos de meio como recursos facilitadores no trabalho com gêneros textuais da Língua Portuguesa em uma escola bilíngue
Isabel Cristina Vicentino
Marcia Ferreira Matos
Simone de Souza Prado da Conceição

599 A surdez e a formação continuada: o caso do mestrado profissional em diversidade e inclusão da UFF
Cristina Maria Delou
Luciane Rangel
Esmeralda Peçanha Stelling
Helena Carla Castro

604 Libras e a sexualidade: comparação de sinais com a American Sign Language para a produção de material didático sobre temas de importância à saúde da mulher
Thays Merçon
Cristina Delou
Dilvani Santos
Helena Carla Castro

611 Propostas de recursos didático-pedagógicos para alunos surdos: Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS – Natal/RN
Maria José Silva Lobato

623 Estudo dos róticos em surdos bilíngues do português brasileiro em dois contextos linguísticos: carta e frase-veículo
Laurinda Medon do Valle
Domingos Sávio Ferreira de Oliveira

629 A pessoa surda e o seu acesso aos direitos sociais: o olhar do serviço social
Suellen dos Santos Marinho

634 Competência bilíngue no ensino a sujeitos surdos: uma crítica ao PPP e à matriz do curso de Pedagogia da UNEB
Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

638 A importância da aprendizagem de Libras pelos professores atuantes nas escolas inclusivas – professor: o facilitador do processo de inclusão
Clévia Fernanda Sies Barboza
Luciane Cruz Silveira

641 Educação bilíngue para surdos: um desafio em tempos de inclusão
Vânia Elizabeth Chiella

656 A importância de eventos científicos na perspectiva da surdez: sinais em foco
Erika Winagraski
Cristina Maria Delou

Ruth Mariani
Helder Carvalho
Helena Castro

659 Realidade acadêmica e realidade prática dos professores da educação básica no trabalho com a língua brasileira de sinais – Libras
Janayna Avelar Motta
Érica Rodrigues Fonseca
Ana Luisa Borba Gediel
Roselia A. Gonçalves

663 Uma nova inclusão para um novo tempo de aprendizagens: (re)pensando a construção do conhecimento científico no contexto da educação dos surdos
Eduardo Andrade Gomes
Vinícius Catão de Assis Souza

669 As concepções dos estudantes de letras: conhecimento da Libras e atuação em sala de aula com o aluno surdo
Danielle Siqueira Veras
Rosana Braga da Silva

675 Por um olhar arendtiano ao preconceito contra surdos
Giselly dos Santos Peregrino

682 A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua aplicação no Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia: um relato de caso
Isabela R. S. Castro
Luciana S.de Carvalho
Neila C. B. Bernasconi

690 Pessoas surdas no ensino superior: uma análise do programa de inclusão das Faculdades Integradas Ipiranga
Marilene dos Santos Marques
Lídia Silva
Moreira Douglas Gonçalves

696 A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história
Andréa Oliveira Almeida
Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

700 Programa de educação inclusiva para surdos na perspectiva bilíngue – PROSURDO
Euder Arrais Barretos

704 Práticas discursivas e o bilinguismo para surdos: uma análise de contextos educacionais bilíngues
Daniella Cristina Bosco
Sandra Eli

714 Da letra à palavra
Flávio César Oliveira da Rosa
Glecya Magna M. de Souza

Conferência internacional

O Mundo Lusófono

Gilvan Muller de Oliveira

Doutor em Linguística pela Unicamp, pós-Doutor em Política Linguística pela Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa – México. Diretor Executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina.

As fonias são os conjuntos de países que compartilham uma língua comum, e a lusofonia o conjunto de países que optaram por esta língua na sua constituição estatal, ainda que sejam, como todos os países do mundo, plurilíngues e multiculturais, fato cada vez mais aceito e cada vez mais importante para a convivência do português com as outras 339 línguas faladas pelos cidadãos dos Estados Membros da CPLP.

Os percalços históricos (ditaduras, guerras e problemas econômicos) enfrentados no século 20 pelos países de Língua Portuguesa, decorrentes do seu modo de inserção subalterna no sistema internacional de Estados, permitem entender a pouca atratividade da língua em relação a outras grandes línguas.

Novas perspectivas de futuro abrem-se para essa língua a partir do início do século 21 (após 2004), pelas mudanças da situação econômica e da inserção internacional dos oito países que têm o português como idioma oficial. Este novo quadro geopolítico gera, consequentemente, maior interesse pelo uso e aprendizado da língua, o que conduz à necessidade de pensar e criar modos de gestão adequados para a situação emergente.

O século 20 presenciou a emergência de um modelo de *Normatização Divergente* para ao português, através da fixação de uma norma *portuguesa* e de outra norma *brasileira* da língua, com gestão atrelada aos Estados nacionais. Estas normas são uma função e instrumento da própria constituição destes Estados – Portugal e Brasil – tendo funcionado, por isso, como uma operação de fechamento em relação ao outro, para além de significar também uma ausência dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste na área.

A gestão dual do idioma, concorrencial e não-cooperativa, instaurada da perspectiva única do Estado Nação, representa uma dificuldade para a internacionalização da língua, porque contém elementos de uma ordem política inadequada para o modo como o mundo se apresenta no século 21, isto é, um mundo multipolar, diaspórico, multicultural e com funcionamento em rede, estruturado a partir de ações complementares e cooperativas. Está em curso, em fase inicial, por isso, a gestação de uma mudança paradigmática na forma de normatização da língua, rumo a uma *Normatização Convergente*, mais de acordo com as necessidades da inserção dos países no mundo do século 21.

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que começa a ser implementado a partir de 2009, inaugura a possibilidade desta 'virada' paradigmática, autorizando a elaboração de uma série de instrumentos novos, multilaterais, policêntricos e comunitários para o português como, por exemplo, o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC), que pela primeira vez

incorpora o léxico de todos os oito países da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) de modo sistemático, ou o *Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua* (PPPLE), plataforma construída por equipes técnicas dos oito países, e que disponibilizará recursos didáticos para o ensino-aprendizagem da língua segundo as oito variedades linguísticas nacionais, superando assim a dicotomia *Português Europeu* vs. *Português Brasileiro*, que tem dividido os esforços de ensino da língua no mundo.

Estes projetos são desenvolvidos pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), agência linguística da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mandatado pelo *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa* (PAB), documento da política linguística comum dos países de Língua Portuguesa, produzido na 1ª Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, ocorrida em Brasília em março e abril de 2010, e aprovado pelos Chefes de Estado e de Governo de Língua Portuguesa na *Cimeira de Luanda*, em julho do mesmo ano.

Por *Normatização Convergente*, entretanto, não se deve entender a opção por uma única norma do português, como se concebia no passado. A convergência refere-se ao modo de gestão comum da língua e das suas diversas normas – gestão esta que deve ser compartilhada, comunitária e cooperativa, passo essencial para a projeção do português no mundo multipolar do século 21, para benefício dos seus falantes e para uma internacionalização em português.

Mesa redonda internacional

MESA REDONDA INTERNACIONAL

Multilinguismo na Realidade Escolar de Moçambique – O Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues em Moçambique

Samima Amade Patel

Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP.
Chefe do Departamento de Planificação Pedagógica da Universidade Eduardo Mondlane – UEM.
Docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane – UEM.

> Uma abordagem educacional multilingue, em que língua é reconhecida como parte integrante da identidade cultural do aluno é um factor importante para a inclusão e participação na democracia.
> *Ouane* (2011, p. viii)

Introdução[1]

À semelhança da maioria de países multilingues e multiculturais do mundo e de África, as questões que envolvem o ensino de línguas são perpassadas por decisões de políticas linguísticas complexas, sobretudo no âmbito educacional. Moçambique, com mais de 24 línguas Bantu, o Português e outras línguas europeias compartilhando o mesmo espaço, em relações hegemónicas, não constitui uma excepção. A complexidade sobre o ensino de línguas em Moçambique remonta à época da Luta Armada de Libertação Nacional em 1962, a independência do país do regime colonial português em 1975, quando o Português foi eleito como a língua de unidade nacional e a única língua oficial, hegemonia esta que se estende até aos dias de hoje.

A opção pelo Português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada pela independência do país, pois a natureza multilingue e multiétnica do país já se manifestava, porque a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam membros de diversas etnias, o que significa que falavam línguas Bantu diferentes.[2]

---

[1] O texto está escrito na variante do Português de Moçambique.

[2] A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

Assim, era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi a Língua Portuguesa porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo por isso assumido o estatuto de língua de unidade nacional. A preocupação principal da FRELIMO era a consolidação da unidade interna, com base na premissa de que a unidade nacional se constrói no ideal do modelo, uma língua, uma nação. Contudo, conforme aponta Mazula (1995:103),

> No decorrer da luta, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas, divergências políticas sobre a estratégia militar, divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico, emancipação da mulher e sobre o tipo de ensino a adoptar nas escolas das zonas libertadas.[3]

Portanto, o factor língua, já nessa época parecia não ser o mais preponderante para a edificação da unidade nacional, o que mostra que a mesma também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e acções educacionais e outras que incluam esta mesma diversidade.

Nessa óptica, como se efectiva o ensino da Língua Portuguesa em contextos rurais e multilingues caracterizados por uma a taxa de analfabetismo de 50.4% e que totaliza 70% de habitantes na zona rural? Como abordar o ensino da Língua Portuguesa, língua de prestígio social e meio de instrução em programas de educação bilíngue em contextos rurais?

Parte de uma pesquisa maior (PATEL, 2012), situada no campo da Linguística Aplicada, este texto, além da Introdução, está organizado em quatro partes, designadamente, o componente sociohistórico e sociolinguístico, a descrição do arcabouço teórico, desenho metodológico e análise de dados e as considerações finais.

Contexto geral do estudo

Nesta parte, apresentam-se alguns elementos sobre o contexto sociohistórico e sociolinguístico, com enfoque educacional, inerentes ao estudo.

Contexto sociohistórico da pesquisa

Moçambique é um estado laico, localiza-se na costa Sul-Oriental da África, possui uma superfície de 799.380 km2. Administrativamente está organizado em 11 províncias e 146 distritos. Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) do Censo Populacional e Habitacional de 2007 indicam que a população é de 20.366.79 milhões de habitantes,

[3] Zonas libertadas eram as que passavam a estar sob o controlo administrativo e político da Frelimo, em território nacional, à medida que eram conquistadas aos portugueses.

sendo 9.842.760 homens e 10.524.035 mulheres. Ainda de acordo com este censo, a população urbana totalizava 6.282.632, equivalendo a 30% do total. 70% dos habitantes é rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras.

Actualmente a taxa de analfabetismo é de 56.7%, sendo de 40.3% para os homens e 71.2% para as mulheres. Nas zonas urbanas é de 31.4%, sendo 17.5% para os homens e de 44.9% para as mulheres. Nas zonas rurais é de 68.9%, sendo 52.1% para os homens e de 83.2% para as mulheres.

Figura 1: Enquadramento geográfico-regional de Moçambique.

O país tornou-se independente de Portugal em 1975, e nesse período, registrava uma taxa de analfabetismo de 93%. Face a esta situação desenvolveram-se acções de alfabetização baseadas no sistema de voluntarismo, com muita motivação e entusiasmo, envolvendo estudantes e outros cidadãos sem formação específica como alfabetizadores de adultos e sem materiais apropriados. Estima-se que nesse período se tenha alfabetizado cerca de 500.000 adultos, principalmente de zonas urbanas e suburbanas, ao mesmo tempo que se iniciava um processo massivo de escolarização de crianças em todo o país.

Contexto sociolinguístico de Moçambique

Moçambique, como a maior parte dos países africanos é um país multicultural e multilíngue. Este multilinguismo é composto por línguas de origem africana, europeia

e asiática e pode ser descrito tanto a nível individual como social. Em Moçambique, existem cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, todas de origem Bantu. Em zonas rurais as interacções diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas, que possuem, cada uma delas, entre quatro a cinco dialectos, sendo que todas têm uma forma escrita estando padronizada a ortografia de dezoito línguas.

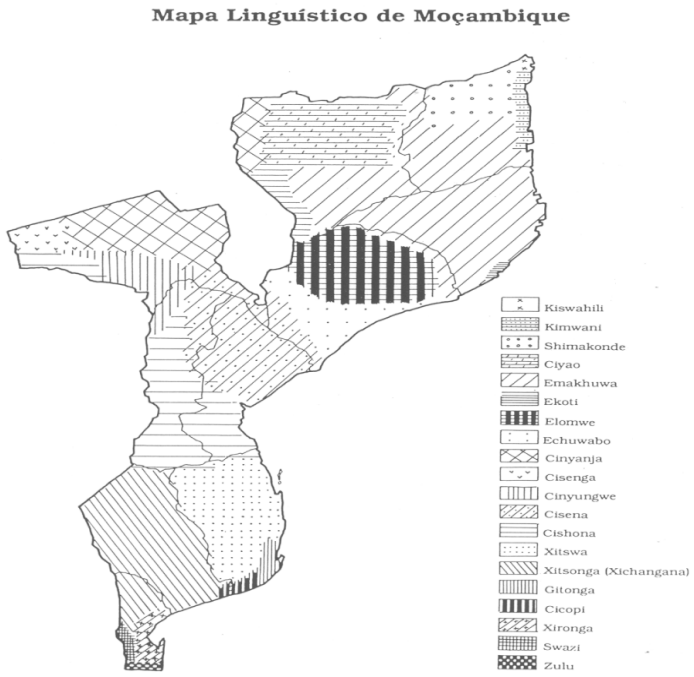


Figura 2: Mapa linguístico de Moçambique.
Fonte: Centros de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) 1989.

Os linguistas moçambicanos que desenvolvem estudos sobre as línguas Bantu moçambicanas (FIRMINO 2000; LOPES 1997; Ngunga 1993) mostram poucas diferenças na classificação das línguas moçambicanas como línguas ou como dialectos, mas, acordou-se que este seria considerado o mapa linguístico de Moçambique, produzido no âmbito do I Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, em 1989. Refira-se que o mapa só apresenta as línguas Bantu de Moçambique. Apesar de a Língua Portuguesa gozar de estatuto de única língua oficial nunca foi tida como língua local ou moçambicana (PATEL, 2006).

Há, contudo, alguns estudiosos, como Firmino (1995) que reivindicam a nacionalização do português e a oficialização de algumas línguas Bantu. A proposta de nacionalização da Língua Portuguesa seria no sentido de torná-la uma língua nacional gozando do mesmo estatuto das línguas Bantu moçambicanas, na base em que existem cidadãos moçambicanos que falam esta língua como materna e como língua segunda. Contudo, enquanto não se clarificar o papel e o estatuto das línguas Bantu

moçambicanas uma medida deste tipo revela-se, ainda, impraticável, defendem os linguistas bantuistas.

- As línguas Bantu de Moçambique

Muitos moçambicanos são bilíngues e, às vezes, trilíngues, no contexto das línguas Bantu. Dados do censo populacional e habitacional de 2007 indicam que estas línguas são faladas por cerca de 90% da população. As atitudes sociolinguísticas dos falantes em relação às suas línguas são muito fortes e variam bastante de língua para língua, o que influencia na tomada de decisão sobre políticas linguísticas educacionais.

Do ponto de vista educacional as línguas moçambicanas são usadas como meio de ensino e ensinadas como disciplina nos programas de educação bilíngue e como auxiliares para a aprendizagem do Português em programas monolíngues nesta língua, tanto na educação formal como na educação de adultos.

Questões referentes à política linguística em Moçambique são mais bem entendidas no contexto mais amplo do espectro sociolinguístico africano, associado à história da colonização. Questões concernentes à política linguística têm um espaço central em países multilingues como é o caso de Moçambique. Em África, de uma maneira geral, independentemente das dimensões geográficas dos países e do número da população estes podem possuir de 10 a 400 línguas. Temos, por exemplo, países como a Tanzânia com 22.49 milhões de habitantes e 113 línguas, Angola com 8.7 milhões e 29 línguas, Moçambique com 19.440 milhões e 20 línguas, a Nigéria com 95.19 milhões de habitantes e 400 línguas, só para citar alguns exemplos.

O multilinguismo que caracteriza os países africanos é frequentemente associado a dificuldades e visto como uma desvantagem para a comunicação, administração, educação, unidade nacional, de entre outras questões. Os governos são confrontados com dilemas do tipo: Como é que o país poderá funcionar com mais do que uma língua na administração do país? De entre as diferentes línguas locais africanas, que língua escolher como oficial? Bamgbose (1991: 69) diz o seguinte sobre este assunto:

> Embora nas discussões das opções, possíveis escolhas têm estado presentes como se elas fossem escolhas livres, existem, de facto, constrangimentos que determinam as escolhas feitas pelos países. Os constrangimentos são, geralmente, de ordem histórica, sociolinguística, teórica, pedagógica e política.

Esta situação origina a que os governos se acomodem em políticas linguísticas de "evitação, indecisão, arbitrariedade, flutuação e declaração sem implementação" como aponta Bamgbose (*op.cit*: 111). Continuando, o autor refere que é interessante que os governos e ecologistas considerem a diversidade da fauna e da flora como

algo positivo e a ser preservado, mas a mesma preocupação já não se verifica em relação à diversidade linguística e cultural dos países. Destarte, as características acima referidas acabam por influenciar as decisões ou a falta delas nas políticas linguísticas para a educação, por exemplo.

Pelas razões acima apontadas, em Moçambique, as políticas linguísticas, incluindo a política linguística para a educação, caracterizam-se por serem veladas, o que dificulta o desenvolvimento das línguas locais, desencorajando-se o uso destas línguas em vários domínios sociais, principalmente no oficial, como é o caso da educação, instituições do estado, de entre outros domínios. Esta proibição assenta, principalmente, na ideia de que a unidade nacional só poderia ser construída e alcançada através da promoção de uma só língua, neste caso, o Português. Isso significa que a maioria das crianças moçambicanas quando entram na escola pela primeira vez não fala a língua do ensino e aprendizagem.

A não especificação das políticas linguísticas dos mais diversos níveis tem sido apontada como uma estratégia de adiamento do reconhecimento efectivo da relevância da educação bilíngue no ensino primário. Apesar de ser visto como uma dificuldade para a definição de políticas linguísticas para a educação, isso não significa que a mesma seja insuperável. É, assim, que em Moçambique passados vinte e cinco anos depois da independência nacional, o discurso oficial finalmente reconheceu a importância do uso das línguas moçambicanas no ensino formal e não-formal, como aponta Ngunga (2005: 2):

> O governo moçambicano levou pouco mais de vinte e cinco anos a acreditar na diversa literatura de autores moçambicanos e outros nos diferentes pontos do mundo sobre esta matéria. Foi, por conseguinte, com muito prazer que soubemos através do INDE em 2001, que finalmente se tinha chegado à conclusão de que a língua de ensino era um dos motivos mais importantes do baixo desempenho dos estudantes nas primeiras classes. (...) os resultados de investigação dos quadros do INDE foram instrumentais para convencer os políticos a reconsiderar a língua materna como meio de instrução nas primeiras classes do ensino primário em Moçambique.

O reconhecimento oficial da importância do uso da L1 dos alunos no ensino primário é o primeiro passo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem cada vez mais as línguas Bantu moçambicanas no ensino e no país, além dos primeiros anos de escolarização.

- O Português, língua de unidade nacional e prestígio social

O Português é a língua oficial do país, uma decisão que remonta desde a época de libertação nacional. Desde a sua criação em 1962, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) escolheu o Português como língua oficial na luta contra o colonialismo Português. Uma série de argumentos justifica a escolha desta língua. A

primeira é que o Português poderia ser usado para identificar os moçambicanos dos outros grupos nacionais na região.

Em 1983 o Português era falado por 1.2% como língua materna e 24% como língua segunda, em contextos urbanos. Dados do recenseamento geral da população de 1997 indicavam que numa população de cerca de doze milhões de habitantes (população de mais de cinco anos), apenas 6.4% falava o Português como língua materna, em zonas urbanas e 1.2% em zonas rurais. Trinta e nove por cento (39%) da população total (população de mais de cinco anos) falava o Português como língua segunda.

Os dados do parágrafo acima mostram que em catorze anos o número de falantes de Português como língua materna e segunda, em zonas urbanas aumentou em 5.2% e 15%, respectivamente, o que se pode considerar um aumento significativo, principalmente, no que se refere aos falantes de Português como língua segunda. Contudo, em áreas rurais a situação do número de falantes do Português como língua materna manteve-se nos 1,2%, o que mostra que ela continua a não ser relevante para as comunidades locais.

Dez anos depois, dados do último censo populacional de 2007 indicam que 10.7% de um total de 22 milhões de habitantes falam o Português como língua materna, e 55.5% como língua segunda, em áreas urbanas. Em áreas rurais a situação praticamente se mantém como no censo de 1983.

O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa

Nesta parte abordo os aspectos inerentes à pesquisa, nomeadamente, a metodologia de pesquisa, os instrumentos e procedimentos da geração dos registos, os procedimentos da análise de dados, a caracterização do local de pesquisa e o perfil dos participantes, bem como alguns pressupostos teóricos.

A presente pesquisa concentra-se na área do Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue e focaliza a formação de professores/formadores para a educação bilíngue em contextos sociolinguísticos complexos, em que umas línguas gozam de mais prestígio que outras e com diferenças acentuadas entre os contextos rurais e urbanos.

Assim, o quadro teórico que orienta o estudo sustenta-se em teorias sobre estudos culturais e pós-coloniais em que os sujeitos são olhados a partir do seu lugar de enunciação e não como meros objectos de pesquisa. De acordo com Bhabha (1994, p. 241), “A perspectiva poscolonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas.”

O autor busca apontar e revelar o espaço intersticial entre o significante e o significado como um espaço produtivo; é nesse espaço intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto socioideológico da historicidade e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo.

Com base no pressuposto de que este é um lugar apropriado para uma abordagem crítica, não essencialista, os participantes são vistos como sujeitos com algo a dizer a partir do seu lócus de enunciação, onde segundo Menezes de Sousa (2004), o significado é construído e o leitor e o autor são posicionados. Conforme aponta Cavalcanti (2006, p. 250), mostrando uma via de problematização permanente da perspectiva poscolonial:

> Em longo prazo, é necessário ir além do que se faz em etnografia, ou seja, levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita de "dentro".

Teoricamente, a questão poscolonial é colocada por Bhabha (1994) como uma análise desconstrucionista regulada por uma semiologia poscolonial embasada na resignificação das posições do sujeito em relação aos conceitos como linguagem, ideologia, geopolítica, raça, género, orientação sexual, de entre outras (BHABHA, 1994, p. 23).

No campo dos estudos culturais destaco os conceitos sobre a cultura interaccional e interculturalismo (MAHER, 1998, 2007). Relativamente à educação para uma cultura interaccional voltada para o reconhecimento do outro, a autora assevera que:

> [...] as diferenças culturais [...] devem estar presentes nas salas de aula, uma vez que não entendê-las e não ser capaz de identificar suas manifestações facilitam a ocorrência de mal-entendidos culturais e, mais importante, permitem julgamentos etnocêntricos (MAHER, 1998, p. 175).

Com efeito os aspectos culturais, de diversidade e de identidade permeiam a vida social e académica de todos os intervenientes do processo educacional, sendo que se explicitam mais em se tratando de um curso que envolve várias línguas e etnias.

Esta questão leva, por sua vez, ao campo da pesquisa sobre língua, linguagem, o bilinguismo e a educação bilíngue. Neste estudo opero numa visão de linguagem dialógica e discursiva e no reconhecimento de bilinguismo e educação bilíngue em contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados, ou seja, um bilinguismo excludente em que ainda se valorizam as línguas hegemónicas, como aponta Cavalcanti (1999, 2011).

Como já foi referenciado no presente trabalho, a análise dos dados da pesquisa focaliza as interacções desenvolvidas pelos participantes principalmente entre os alunos e, em menor amplitude, entre estes e os formadores, objectivando inferir os seus posicionamentos. Assim, trago alguns conceitos teóricos que sustentam a análise, em coerência com o embasamento dialógico e discursivo subjacente ao trabalho. Nesse embasamento alinho-me, principalmente, com Moita Lopes (2009) e Wortham (2001) no que se refere aos conceitos sobre o posicionamento discursivo interaccional e com Borba (2011) e Moita Lopes (2009) no que concernente aos posicionamentos ideologicamente marcados.

De entre as várias vertentes teóricas sobre o posicionamento optei pela linha do posicionamento interaccional em que os significados e as experiências são criados e entendidos nos contextos culturais e relacionais em que ocorrem e nos quais os sujeitos desempenham um papel central na produção dos significados dessas experiências (WORTHAM, 2001, p. xii). Em estudos sobre o posicionamento interaccional o autor mostra como o narrador e a audiência podem se posicionar e até se reposicionar interaccionalmente através de contagem de histórias à medida que esta acontece.

Quanto à educação bilíngue, esta assume diversos contornos de acordo com os contextos, os propósitos e as ideologias subjacentes às escolhas que se fazem. A minha revisita aos meandros teóricos sobre a educação bilíngue visa problematizar as questões relativas às políticas linguísticas, ideologias e construtos educacionais que envolvem este campo. A educação bilíngue é, a priori, associada ao bilinguismo que apresenta várias facetas.

O bilinguismo é multimodal e dinâmico, implica a capacidade de usar as línguas em graus e situações diferentes e com fins diferentes. Como afirma Garcia (*op.cit.*, p. 55) "É preciso mudar a maneira de olhar para o bilinguismo como duas línguas distintas". Esta concepção de bilinguismo conduz a uma visão igualmente dinâmica de educação bilíngue concebendo-a como o desenvolvimento não unidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, promovendo a transferência de saberes entre elas e valorizando as práticas de alternância de línguas (translanguaging), como forma de construção da compreensão entre as mesmas.

Vários autores assim como a UNESCO têm-se referido insistentemente à multiplicidade linguística no mundo (BAMGBOSE, 1991; GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1995) mostrando que os contextos bilíngues e multilingues são a norma e não a excepção, em todo o mundo, tanto no Norte como no Sul, por essa razão o bilinguismo e o multilinguismo, isto é, o uso de mais do que uma língua na vida diária é uma prática normal nestes contextos.

Em Moçambique as atitudes em relação ao desenvolvimento de programas de educação bilíngue variam significativamente de província para província. Em Manica, por exemplo, estes programas crescem exponencialmente, apenas com os recursos locais e uma forte demanda das comunidades locais, numa intervenção mais específica do Ministério da Educação, ou do apoio de ONGs, ou outros tipos de organizações, ao contrário das províncias de Gaza, Niassa e Cabo Delgado que beneficiam de apoio de ONGs.

No âmbito educacional a política linguística prevalecente é de padronizar o comportamento linguístico individual dos alunos, desenvolvendo-se deste modo, as políticas linguísticas grafocêntricas que predominam até aos dias de hoje, mesmo que discursivamente, em meios académicos, incluindo nas universidades, se coloque cada vez mais a questão da heterogeneidade.

É nessa busca de um ensino de língua padronizado que surgem os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" que passo a discutir a seguir.

O conceito de "bilinguismo equilibrado" é controverso porque, como refere Romaine (1989), é um ideal que é geralmente um artefacto de uma perspectiva teórica que toma como ponto de referência o monolinguismo. O mesmo se aplica a termos como 'língua materna', 'língua nativa', 'falante nativo', que se tornam, também, problemáticos, conforme argumentam Cavalcanti (1999, 2006, 2011), César e Cavalcanti (2007) e Maher (2007, 2011), de entre outros autores. Bilíngue equilibrado seria, portanto, um indivíduo que possui "igual" fluidez em duas línguas em vários contextos. Ora, em Moçambique, em contextos de ensino em que a única oportunidade que os alunos têm de exposição à L2 é numa sala de aula entre duas a três horas por dia, é difícil se esperar que os alunos desenvolvam a L2 de acordo com as expectativas do MinEd e também da sociedade.

Maher (2007) mostra criticamente com exemplos discursivos do quotidiano o quanto o conceito de "bilinguismo equilibrado" é esvaziado do axioma do desempenho linguístico com a mesma fluidez nas línguas envolvidas nas práticas discursivo-comunicativas dos falantes, salientando que,

> [...] a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele. [...] Além disso, é preciso atentar para o fato de que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica (MAHER, 2007, p. 74).

O cenário descrito nos parágrafos supracitados torna-se mais complexo se o repertório linguístico do falante é constituído por mais do que duas línguas, como é o caso de alunos moçambicanos quando ingressam na escola e se vê na obrigação de ser "bilíngue equilibrado", de acordo com os níveis de proficiência definidos pelo currículo para as línguas ensinadas.

Associado ao "bilinguismo equilibrado" ocorre o conceito de "semilinguismo", normalmente relacionado ao bilinguismo subtractivo e refere-se à carência de competências linguísticas numa das línguas ou de ambas as línguas envolvidas no programa de educação bilíngue. Este conceito foi usado pela primeira vez por Hasengard em 1968 para se referir ao bilinguismo em termos de handicap linguístico. À semelhança do conceito de "bilinguismo equilibrado", o de "semilinguismo" é também controverso tendo sofrido duras críticas, porque não considera o desenvolvimento global do aluno e o contexto de aprendizagem dos alunos.

Em contextos educacionais em que a L2, para além de ser pouco falada, na maioria das vezes, os falantes não possuem a fluência linguística que os definem como proficientes na variante de prestígio, incluindo os próprios professores, torna-se inviável caracterizar o perfil de um falante fluente em todos os saberes linguísticos e comunicativos, como é o caso de Moçambique. Em contextos deste tipo, não se pode esperar que os alunos, sobretudo os de zonas rurais, desenvolvam "plenamente" a L2.

Como aponta Garcia (2010, p. 56), mesmo sendo verdade que os alunos merecem a oportunidade de desenvolver um tipo de bilinguismo mais aplicável para as suas necessidades, assim como é importante que os professores trabalhem com os alunos no sentido de desenvolver a sua proficiência na língua do poder da sociedade onde vivem; caracterizar, no entanto, os alunos que não atingem os níveis de proficiência linguística definidos como o padrão, como 'semilingues' contribui para a estigmatização e vergonha linguística, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso escolar.

- O desenho da pesquisa

O estudo, de cunho qualitativo e etnográfico (CAVALCANTI1999, 2006; ERICKSON 1984, 1986; MASON, 1997 e MOITA LOPES 1994), envolveu 34 alunos, todos bilíngues em uma Língua Moçambicana e o Português, coexistindo na sala de aulas cerca de 20 línguas e etnias, o que trouxe à tona a questão das línguas de ensino no Ensino Básico, futuro contexto de trabalho dos alunos.

A pesquisa decorreu em dois anos, 2008 e 2009, num curso de formação de professores (formadores) de educação bilíngue, em Moçambique, na Universidade Eduardo Mondlane e em dois IFPs, conforme detalhado em 2.2. Em 2008 a pesquisa estava mais focalizada na universidade, na leccionação da disciplina de "Didáctica de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação bilíngue". Em 2009 o seu foco deslocou-se para os IFPs focalizando a disciplina de "Estágio" e o próprio estágio pedagógico.

Como parte do desenho da pesquisa, ambas as disciplinas foram concebidas para serem desenvolvidas em modalidade semipresencial com o apoio do ambiente virtual TelEduc. Também no âmbito da pesquisa desenvolvi um Fascículo organizado em unidades temáticas de acordo com o plano de estudos das disciplinas referidas. A seguir apresento os procedimentos para a geração dos registos assim como para a sua análise.

Os registos focalizados neste capítulo, gerados em Fóruns de Discussão virtuais, parte da disciplina "Didáctica de línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilíngue", foram gravados em arquivo electrónico. No caso do recorte ora em análise, os participantes da pesquisa transitam entre posicionamentos assertivos críticos, contrários ou de aceitação, ideologicamente marcados como unidade nacional. Nesse sentido, esses posicionamentos, na maioria das vezes, estão relacionados ao contexto moçambicano e ultrapassam o contexto educacional. A opção metodológica aqui referida fundamenta-se na convicção de que uma pesquisa que problematiza as questões sobre a linguagem e pretenda dar voz aos participantes não pode ser dissociada do contexto social em que se realiza, sobretudo se o mesmo é eivado de aspectos etnolinguísticos e pedagógicos diversos, complexos e conflituantes.

Construindo posicionamentos sobre o ensino do Português

A temática sobre o ensino do Português como língua segunda (L2) no âmbito da educação bilíngue em Moçambique em línguas Bantu e em Português, isto é, em

contextos rurais desencadeou discussões de conceitos de "bilinguismo equilibrado", "semilinguismo" e o modelo de educação bilíngue em uso em Moçambique.

É importante indicar que inicialmente esta temática foi discutida em aula presencial na qual observei que as discussões sobre o bilinguismo e a educação bilíngue iam além das definições teóricas, isto é, era também importante discutir os seus significados no contexto moçambicano, o porquê da sua introdução em Moçambique e como isso é feito, e o que significava em termos de formação de formadores de professores.

Com efeito, as discussões presenciais mostraram que a educação bilíngue é mais do que o ensino em duas línguas, ela perpassa por questões outras como o contexto sociolinguístico que por ser diverso, envolve, por sua vez, aspectos sobre políticas e direitos linguísticos de entre outros que serão também objecto de análise no presente trabalho, pelo destaque que tiveram dos alunos, ao longo da sua formação.

Como o bilinguismo e a educação bilíngue estão envoltos em conceitos como a língua(gem), o conceito de língua sob o qual opero assenta numa abordagem sociolinguística, cultural e dialógica segundo a qual a língua é dinâmica, sujeita a mudanças constantes de acordo com os usos que os falantes fazem dela, sem se perder de vista que esses usos se gerem por normas que incluem e/ou excluem. Nessa perspectiva, recorri ao conceito de língua como caleidoscópio, "feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, [...] um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente [...]" (César & Cavalcanti, 2007, p.61). Uma metáfora que remete a um olhar sobre a língua(gem) como um conceito dinâmico problematizador, como apontam as autoras:

> No caso do conceito de língua e seus derivados (dialeto, bilinguismo, multilinguismo, diglossia, bidialetalismo, entre outros), [...] é possível pensar uma remodelação teórica mais afinada no campo aplicado, [...] especificamente nas práticas etnográficas em contextos de minorias na perspectiva, de entre outros, dos estudos pós-colonialistas (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 46).

Assim, o conceito de língua(gem) e seus derivados como os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" foram estudados sob um prisma problematizador tendo em conta o contexto sociolinguístico educacional moçambicano, com o objectivo principal de desconstruir os conceitos veiculados pelo currículo de ensino de línguas vigentes em Moçambique que se caracterizam por serem estruturalistas e comunicativistas.

As discussões em aulas presenciais foram de tal modo polémicas que algumas questões ficaram em aberto, por isso, afigurava-se necessário continuar os debates em ambiente virtual, o que foi materializado nos Fóruns de Discussão, nos quais focalizo a análise. A discussão sobre o bilinguismo e a educação bilíngue em

ambiente virtual iniciou com a seguinte questão desencadeadora: "Em que medida os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" deverão ser vistos no contexto educacional moçambicano?" Abaixo seguem os trechos dos Fóruns de Discussão seleccionados e outras fontes já mencionadas que sustentam a construção de interpretação para tais posicionamentos.

A discussão, tendo por base a questão proposta pela professora, inicia com uma colocação de Danilo (Excerto1), sobre as teorias bilíngues, mais propriamente, sobre como considerar um indivíduo bilíngue e se seria ou não um bilíngue equilibrado.

Excerto 1

> O investigador ou professor de ensino bilíngue deve evitar falar de bilinguismo equilibrado em momentos em que não tem a certeza sobre quem é ou não é bilíngue, porque o nível de domínio das línguas varia de indivíduo para indivíduo; como é o caso, por exemplo, de alguns falantes da língua utee (uma língua falada na província central de Manica-Moçambique), em que, parecem dominar melhor a língua utee, principalmente nas zonas rurais verifica-se que no seio dos mesmos, há indivíduos com um bom domínio do Utee, mas não sabem ler e às vezes escrever. Um exemplo para citar, que ao falar de indivíduos bilíngues, devemos ter em conta o grau ou conhecimento que os mesmos possuem nalguns contextos, e, neste caso concreto, no das línguas.
>
> *Danilo: Fórum de dúvidas, 5/11/2008*

No seu pronunciamento inicial o aluno parece admitir a existência do conceito de "bilinguismo equilibrado". O enunciado "O investigador ou professor de educação bilíngue deve evitar falar de bilinguismo equilibrado em momentos em que não tem a certeza sobre quem é ou não é bilíngue [...]" (Excerto 1) indicia (termo usado de acordo com Wortham, 2001) que se fosse o contrário, isto é, havendo certeza de quem é ou não bilíngue, poder-se-ia, nesse caso, rotular o indivíduo como bilíngue equilibrado. O recurso aos descritores metapragamáticos (classificação usada conforme Wortham, 2001, p. 72) 'deve', 'evitar' e 'falar' (Excerto 1) para se predicar um indivíduo como bilíngue equilibrado ou semilingue parece evidenciar que, para Danilo, o que está em causa em relação a estes conceitos não é a sua problematização enquanto que tal, mas sim, em que circunstâncias se deve distinguir os sujeitos como sendo bilíngues equilibrados ou semilingues, de acordo com a literatura internacional sobre o bilinguismo.

Continuando, Danilo dá um exemplo da sua zona de origem, em Moçambique, em que os falantes falam o Utee, mas não lêem nem escrevem nesta língua. "Um exemplo para citar, que ao falar de indivíduos bilíngues, devemos ter em conta o grau ou conhecimento que os mesmos possuem nalguns contextos, e, neste caso concreto, no das línguas" (Excerto 1). Ora, neste exemplo, pode-se observar que a sua dúvida parece derivar

de uma confusão entre o conceito de bilinguismo em discussão, um conceito mais abrangente e desconstrucionista e o proposto no currículo vigente.

No entanto, independentemente da sua interpretação, ele parece questionar o conceito de "bilinguismo equilibrado", pois o seu posicionamento revela uma visão mais abrangente sobre os significados que uma língua assume tendo em conta os contextos, como é o caso do Utee em contextos rurais em que "[...] há indivíduos com um bom domínio do Utee, mas não sabem ler e às vezes escrever" (Excerto 1).

A escolha lexical dos índices avaliativos (termo usado conforme Wortham, 2001, p. 73) 'bom' e 'domínio' para se referir aos falantes de Utee mostra uma consideração pela língua oral, mesmo que não saibam ler e escrever essa língua. Seria, portanto, o caso de dizer que pela sua construção discursiva, Danilo adopta um posicionamento ideologicamente (termo usado conforme Borba, 2011) marcado como linguístico.

No Excerto 2 Faruk entra na discussão adoptando um tom irónico, ao dirigir-se de modo simultaneamente formal e informal ao colega Danilo usando o referencial predicativo 'CARÍSSIMO MANO DANILO', combinado essa estratégia retórica pelo uso do vocativo com letras capitais, que em linguagem virtual significa gritar, o que indicia que ele estava, deliberadamente, a interpelar fortemente o colega. Devo sublinhar que a atitude do Faruk era mais incisiva em ambiente virtual, contrariamente ao seu comportamento em aulas presenciais, onde era mais quieto.

Excerto 2

Caríssimo mano Danilo!

> Se a tua dúvida é mesmo uma inquietação, acabaste excitando-me uma dúvida a qual reside na conceptualização de indivíduos semilingues/bilíngues. Sei que, a escrita, a leitura são algumas habilidades conexas à competência do uso de uma língua nos demais contextos. Portanto se alguns falantes de Ciutee, não sabem ler nem escrever nesta língua, não se esquecendo que estes são também falantes de Cimanyika, Cindau [...] devido a inteligibilidade dessas. Explícita-implicitamente são falantes daquelas línguas todas. Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Ciutee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo. Até que ponto afirma pela "menção de um bom domínio"? A escrita e a leitura não serão elementos paralelos para o domínio de uma língua? Será que podemos afirmar com orgulho que dominamos uma língua enquanto elementos como a escrita/leitura são ignorados?

Faruk: Fórum de dúvidas, 07/11/2008

Faruk começa chamando a atenção do colega sobre o facto de que os utees são falantes de três línguas (Ciutee, Cimanyika e Cindau) e, devido à sua inteligibilidade eles já seriam bilíngues e até trilíngues. Nesta fala já se pode inferir um posicionamento de Faruk em relação à noção de língua, isto é, se são inteligíveis é porque as falantes têm que entendê-las e também as falar. O seu posicionamento advém de um construto de conceito de língua psicológico e gramatical como aponta Garcia (2010, p. 24), provavelmente, proveniente da sua aprendizagem da linguística estrutural, que num peso forte no Curso de Ensino de Línguas Bantu.

O posicionamento de Faruk em relação à língua como o domínio de habilidades linguísticas reforça-se na seguinte passagem: "Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Utee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo" (Excerto 2). Um aspecto aparentemente contraditório que ressalta nesta fala é que ele reconhece que os conceitos são teorizados, mas, ainda assim, são indivíduos "semilingues" porque não as dominam.

Uma interpretação para o posicionamento do aluno seria que ele continua a ironizar o seu discurso, todavia, as interrogações que coloca a seguir, continuando a contraposicionar o colega não parece numa ironia, menos ainda uma dúvida, mas sim indícios em como para Faruk a língua é realmente um construto psicológico-gramatical emergem na sua interacção com Danilo: "A escrita e a leitura não serão elementos paralelos para o domínio de uma língua? Será que podemos afirmar com orgulho que dominamos uma língua enquanto elementos como a escrita/leitura são ignorados?" (Excerto 2). No seu pronunciamento pode-se observar que a leitura e a escrita são importantes para se definir os conceitos de língua e bilinguismo evidenciando-se um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico através de uma combinação de pistas supralinguísticas enfatizada pela pergunta de retórica e do recurso aos itens lexicais 'domínio' e 'língua' para mostrar a inter-relação com a 'leitura' e a 'escrita'.

A insistência de Faruk em como a leitura e a escrita são elementos importantes para se classificar os sujeitos como bilíngues equilibrados, caso contrário seriam semilingues, o posiciona ideologicamente favorável a um sistema que exclui os falantes que não dominam as habilidades linguísticas do ponto de vista de habilidades comunicativas, ignorando que a língua é uma construção social, e que, em grande medida, o contexto social ditará o papel exercido pela mesma, como se pode observar no Excerto seguinte:

Excerto 3

> Olha Faruk,
>
> O Danilo fez uma exposição que, no meu ponto de vista, é relevante. O conceito de bilinguismo pode variar de contexto para contexto. Os utees possuem, como se verificou atrás, um domínio de fala de mais de duas línguas. Todavia, no contexto em que vivem, o ensino da leitura e escrita não se toma em conta como relevante. O mesmo não deve ser igual para um cidadão letrado. Portanto, aqui está a questão de como contexto é um aspecto importante para se discutir o bilinguismo.
>
> *Ngelemba – assistente-estagiário: Fórum de dúvidas, 09/11/2008.*

Na sua interacção com os alunos, o assistente-estagiário "vozeia parcialmente" ambos (termo usado de acordo com Wortham, 2001) nas partes que lhe interessam de cada um deles, como, por exemplo, o facto de os utees serem bilíngues, da fala de Faruk, pois falam mais do que duas línguas. Ao mesmo tempo, o assistente-estagiário ressalta a importância do contexto nas discussões sobre o bilinguismo, evidenciando que a leitura e a escrita podem não ser relevantes para os utees, decorrente da fala de Danilo, sendo em relação ao posicionamento deste que Ngelemba se alinha. Esta interpretação é reforçada pelo seu pronunciamento inicial: "O Danilo fez uma exposição que, no meu ponto de vista, é relevante" (Excerto 3). Com efeito as escolhas lexicais 'exposição' e 'relevante' são pistas linguísticas, como diz Wortham (2001) que indiciam a sua anuência para com o posicionamento de Danilo.

O evento narrativo interaccional entre Danilo, Faruk e Ngelemba mostra posicionamentos críticos e de aceitação, ideologicamente marcados como linguísticos e culturais em relação ao conceito de "bilinguismo equilibrado". Por um lado Danilo e Ngelemba posicionando-se criticamente face ao conceito ora em discussão, ao contrário de Faruk que o aceita como é abordado no actual currículo de educação bilíngue em Moçambique, ou seja, a busca de alunos bilíngues equilibrados via escola.

No entanto, o item lexical 'domínio de língua' é usado recorrentemente, tanto pelos alunos, como pelo assistente-estagiário, o que constitui um indício em como as questões que envolvem a língua(gem) são vistas como habilidades linguístico-comunicativas, o que é de certa forma plausível com as exigências a que estão sujeitos no meio académico, que avalia os alunos de acordo com a variante de referência ou padrão.

Um pouco contra a corrente da discussão, Neto (Excerto 4 a seguir) parece reconhecer a existência do "bilinguismo equilibrado" no contexto moçambicano, o que foi rebatido por Faruk, no Excerto 5.

Excerto 4

> No contexto educacional moçambicano é possível observar os conceitos de bilinguismo equilibrado e semilinguismo, pois, a maior parte dos moçambicanos são bilíngues equilibrados em Línguas Bantu, isto é, comunicam-se em igual fluidez pelo menos em duas línguas e em vários contextos.
>
> *Neto: Fórum de discussão, 08/11/2008*

Excerto 5

> "a maior parte dos moçambicanos são bilíngues equilibrados em Línguas Bantu" NETO JACINTO.
>
> Queria concordar consigo, mas numa outra ocasião! Agora tenho a dizer que, a questão de bilinguismo equilibrado é uma proposta teórica. Não podemos afirmar assim rijamente que pelo facto de sermos bilíngues por excelência, infere-se que somos bilíngues equilibrados. Talvez possamos ser competentes comunicativamente em alguns contextos. Mas em todos os contextos deve haver sempre reservas. Sugiro ao colega que volte a ler os textos de teorias e conceitos sobre o bilinguismo, e que eu vou fazer o mesmo e o lugar de encontro será este. Vamos ne? [leia-se né].
>
> *Faruk: Fórum de siscussão, 08/11/2008*

Neto, (Excerto 4) argumenta que: "[...] a maior parte dos moçambicanos são bilíngues equilibrados em Línguas Bantu, isto é, comunicam-se em [leia-se com] igual fluidez pelo menos em duas línguas e em vários contextos." O uso de índices avaliativos 'igual' e 'fluidez' para predicar o que seriam os sujeitos bilíngues equilibrados indicia que o aluno considera que no contexto de línguas Bantu é possível ser-se bilíngue equilibrado, ideia esta que parece emergir do facto de que línguas inteligíveis/ próximas possuem um nível alto de intercomunicabilidade, ignorando outros factores sociolinguísticos que influem na comunicação entre os falantes. No entanto, a sua fala foi rebatida por Faruk, no Excerto 5, desta feita, reposicionando-se em relação ao seu posicionamento no Excerto 2, em que ele se posicionava ideologicamente favorável ao conceito de "bilinguismo equilibrado", como se viu na sua interacção com Danilo.

Incitado pelo pronunciamento de Neto no Excerto 4, Faruk (Excerto 5) dirige-se-lhe usando, mais uma vez a ironia, recurso de que já fizera uso no Excerto 2 na sua iteracção

com Danilo, destarte vozeando o colega por meio de uma citação directa sua com a qual inicia a sua interlocução para rebatê-lo: "a maior parte dos moçambicanos são bilíngues equilibrados em Línguas Bantu" – NETO JACINTO" (Excertos 4 e 5). De acordo com Wortham (2001, p. 72) a citação é uma pista linguística que posiciona o falante citado com o intuito de representar algum exemplo de fala". Neste caso, Faruk usa as palavras do colega para mostrar a sua discordância em relação ao se posicionamento no concernente ao conceito de bilinguismo equilibrado.

Confirmando o posicionamento de Faruk, o enunciado "Queria concordar consigo, mas numa outra ocasião!" incorpora uma ironia que está se tornado uma estratégia de Faruk para posicionar os colegas em lugar subalterno de quem não está por dentro das discussões e teorizações. Ironia porque Faruk poderia simplesmente estar a sinalizar para o colega que, em outra situação, concordaria com ele, no entanto, o seguinte enunciado: "Sugiro ao colega que volte a ler os textos de teorias e conceitos sobre o bilinguismo, e que eu vou fazer o mesmo e o lugar de encontro será este. Vamos ne?" [leia-se né] (Excerto 5), incorpora igualmente pistas que reforçam essa carga irónica. Apesar de recorrer ao descritor metapragmático 'sugiro' e ao referente lexical 'colega' na realidade, ele está lançando um repto ao adversário, com um lugar marcado para a contenda, "[...] o lugar de encontro será este.", isto é, o espaço virtual referenciado pelo deífico 'este'. O evento interaccional entre Neto e Faruk constitui um exemplo em como as interacções em ambiente virtual eram permeadas por momentos de tensão ideologicamente marcados como étnicos, linguísticos e/ou culturais.

Seria um repto pedagogicamente desejável se Faruk não tivesse evidenciado o mesmo tipo de posicionamento em relação aos colegas em outras ocasiões como aconteceu no Excerto 2, por exemplo. Por conseguinte, Faruk está actuando como o mais esclarecido em matéria sobre o bilinguismo. De acordo com Wortham (2001, p.12), um eu emerge quando uma pessoa adopta repetidamente posições características em relação aos outros e dentro de padrões culturais reconhecíveis na acção social diária.

Continuando a explicar as razões por que não concorda com o colega Faruk diz: "Agora tenho a dizer que, a questão de bilinguismo equilibrado é uma proposta teórica. Não podemos afirmar assim rijamente que pelo facto de sermos bilíngues por excelência, infere-se que somos bilíngues equilibrados." A escolha sintáctica, por exemplo, 'Agora tenho a dizer' indexa uma posição de força evidenciando que Faruk posiciona-se a si próprio como um crítico do conceito de "bilinguismo equilibrado", contrariando o que havia dito no Excerto 2, no Fórum de Dúvidas: "Uma inferência que posso sublinhar é a de que, os falantes de Utee a maior parte é semilingue, pelo facto de não apresentar todas as habilidades teorizadas de um falante nativo" (Excerto 2), que é, também uma construção teórica, mas que ele critica em Neto (Excerto 4).

O reposicionamento de Faruk poderia ser explicado pelo rumo que as discussões foram tomando em ambos os Fóruns, com alguns alunos e os formadores se posicionando criticamente em relação a conceitos e teorias impostas pela literatura internacional

baseada em estudos de contextos diferentes do moçambicano; ou, como já vimos, para se mostrar numa posição superior em relação ao seu colega. Wortham (op cit., p. 12) refere, a este respeito, que "[...]o posicionamento que constitui parcialmente o eu depende do contexto social que muda ao longo da interacção, e do contra-posicionamento imprevisível dos outros, daí que o eu é um curso heterogéneo em constante construção."

Os conceitos sobre o bilinguismo equilibrado associado ao bilinguismo aditivo e o semilinguismo, associado ao bilinguismo subtractivo conforme asseveram Lambert (1983) e Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) aparecem ligadas aos modelos de educação bilíngue assimilacionistas e ao ideal escolar de formar alunos com bom desempenho linguístico que lhes permitissem aprender bem outras disciplinas. Criticando os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo", Maher (2007, p. 75) argumenta que: "Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações." Continuando, a autora refere-se ao facto de que as funções sociais do letramento, considerando-se os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" por serem culturalmente situadas, diferem consoante os contextos, o que torna suspeito qualquer tipo de medição, porque, trata-se, de facto, de medições ao contrário de avaliações qualitativas que tenham em conta as componentes culturais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

As discussões sobre o bilinguismo e a educação bilíngue possibilitaram a emergência de conceitos como "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" conforme vimos nos Excertos 1, 2, 3, 4 e 5 que, por sua vez, levantam algumas questões sobre o letramento, que importa trazer à análise pela importância de que se reveste no contexto da educação bilíngue em Moçambique.

Com efeito, as interacções face-a-face na escrita convencional de trabalhos no curso de formação são perpassadas pelo letramento/literacia académico e na escrita assíncrona propiciada pelo ambiente virtual utilizado. Ou seja, as interacções são mediadas pela linguagem oral, pela linguagem escrita e pelas ferramentas do ambiente virtual que propiciam escrita assíncrona. Os Excertos 6 e 7 a seguir mostram que o conceito de letramento é muito ligado ao conceito de língua padrão, quer se trate das línguas Bantu, quer se trate da Língua Portuguesa, como se pode observar a seguir:

Excerto 6

> Os princípios teóricos são muito importantes e úteis principalmente em cursos iniciais, mesmo num programa de formação continuada. Os próprios professores são bilíngues subtractivos. Os conceitos teóricos serão úteis se forem relacionados com o que estiverem a fazer no curso, isto é, se estiverem relacionados com a prática. O conceito de literacia ajuda se os professores tiverem estes conceitos na sua formação. Por exemplo, os professores que estão a trabalhar há algum tempo na educação bilíngue já não fazem traduções literais, já conseguem pensar em cada língua e não fazem tradução literal como acontecia no início. Estão a desenvolver a consciência linguística em relação a cada língua, L1 e L2.
>
> *Zefa – formadora do IFP: Entrevista, 25/10/09*

Excerto 7

> Por que formar professores da 1ª à 5ª classe em todas as disciplinas? Por que não formar por grupos de disciplina? Por exemplo, línguas, Matemática e ciências. Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.
>
> *João– formador do IFP: Entrevista, 25/10/09*

Subjacente aos depoimentos nos Excertos 6 e 7 pode-se observar uma visão de letramento/literacia restrita aos objectivos de se ensinar a língua pela língua, sendo que essa língua tem que ser padrão. Por exemplo, a escolha lexical 'bilíngues subtractivos' (Excerto 6) usada como um índice avaliativo pela formadora para se referir aos professores ecoando os conceitos da literatura internacional sobre o bilinguismo e a educação bilíngue vigente em Moçambique como já referi neste trabalho, indicia que, para ela, os professores têm que possuir o domínio da L1 (línguas moçambicanas padrão) e da L2 (Português padrão) para que sejam bons professores, ou seja, não podem ser 'bilíngues subtractivos' (ou semilíngues) o que parece ser a preocupação da formadora Zefa.

Além disso, o recurso aos descritores metapragmáticos usados de forma avaliativa: 'já não fazem' e 'já conseguem' (Excerto 6) evidencia uma busca explícita pelo 'bilinguismo equilibrado', o que quer dizer "dominar" ambas as línguas da mesma maneira. Para esta formadora as fronteiras entre a L1 e a L2 devem estar bem claras, pois se isso não acontecer poderá ocorrer uma "contaminação" indesejável, principalmente do Português, pelas línguas Bantu. Com efeito, como refere a formadora, os professores que já trabalham há algum tempo com a educação bilíngue já não fazem 'traduções literais',

desenvolvem 'consciência linguística' que é o mesmo que dizer 'consciência gramatical-comunicativa' em cada uma das línguas. Em outras palavras, já são bons professores de educação bilíngue.

Por essa razão, na sua óptica, os professores têm que aprender os conceitos sobre a educação bilíngue de modo a que alcancem os objectivos desejados e não sejam 'bilíngues subtractivos', para que os seus alunos também não o sejam.

O depoimento no Excerto 6 da formadora Zefa é reforçado no Excerto 7, quando o formador João diz:

> Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino e aprendizagem. [...] que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.

A escolha dos descritores metapragmáticos combinados com os índices avaliativos nas construções: 'ensinar bem', 'conhecer bem', 'falar bem' e 'dominar bem' pelo formador João para descrever o que seria um bom professor de educação bilíngue, indiciam fortemente que o formador considera que se os professores não dominarem a língua padrão, o ensino e a aprendizagem dos alunos estarão comprometidos. Assim ambos os formadores adoptam um posicionamento ideologicamente marcado como linguístico.

Os seus posicionamentos são o resultado, por um lado, de uma longa tradição e visão de linguagem baseada na busca da homogeneização, da língua padrão, por outro, pela falta de clareza nas políticas linguísticas para o ensino de línguas como se pode observar no objectivo geral concernente ao ensino da L1 e da L2, no Plano Curricular do Ensino Básico: "*Desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade*" (PCEB, 2003 p. 21). Discursivamente, o objectivo geral aqui citado coloca ambas as línguas no mesmo patamar, contudo, as práticas de ensino das línguas moçambicanas e do Português nos IFPs mostram o contrário, como se verifica no Excerto 8:

Excerto 8

> Quando ensinei o Português como L2 usei os métodos próprios para o ensino da L2, Resposta Física Completa, Diálogo com fantoches e Situações de comunicação. Eu demonstrei para os alunos e eles praticaram em grupo. Foi fácil porque era em Português. Com a L1 fiz a demonstração do método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e escrita. Tive que fazer a demonstração em Português porque como são turmas linguisticamente heterogéneas, com alunos de todo o país não podia usar a minha língua materna [...] a maioria não ia entender [...] não vejo nenhum problema em usar o Português para demonstrar um método para o ensino das línguas moçambicanas [...] eles vão entender como trabalhar quando chegarem no terreno.
>
> *Tinga – formador do IFP: entrevista, 12/10/09*

O exposto no Excerto 8 mostra-nos que o ensino do Português como L2 é cercado de cuidados, contudo, o mesmo não se pode dizer em relação ao ensino das línguas moçambicanas. Como diz o formador Tinga, "Foi fácil porque era em Português." A facilidade de trabalhar com esta língua materializada pelo índice avaliativo 'fácil' a situa num nível de letramento/literacia superior relativamente às línguas moçambicanas que são vistas como uma dificuldade devido à diversidade linguística, por isso, para estas línguas "[...] eles vão entender como trabalhar quando chegarem no terreno" (Excerto 8), não importando muito como se dará esse entendimento. O locativo 'no terreno' acentua, por sua vez, o espaço de indefinição reservado às línguas Bantu.

Em estudos sobre o contexto de educação bilíngue na África do Sul, Heugh (2001) faz referência a falsas premissas sobre a implementação deste tipo de programa em contextos multilingues e, uma dessas falsas premissas relaciona-se com a dificuldade em trabalhar nestes contextos, daí que se reivindique que a língua oficial é a única com capacidade de oferecer educação de qualidade para a maioria, o que as línguas africanas não podem fazer.

O discurso do formador Tinga ecoa, (termo usado de acordo com Wortham, 2001), esse tipo de premissa ao não usar as línguas moçambicanas para fazer a demonstração de métodos de ensino da leitura e escrita da L1, evidenciando, por conseguinte, um posicionamento linguístico-ideológico do formador tendente ao desenvolvimento mais cuidadoso da Língua Portuguesa, diferentemente das línguas Bantu. Portanto, à semelhança do que vimos nos Excertos 6 e 7, há aqui uma prática de letramento que não coloca os sujeitos no centro da acção educacional levando em conta os outros letramentos que já possuem.

Pelas razões apontadas acima, que mostram que os formadores dos IFPs se orientam por um viés de letramento ligado ao conceito de língua padrão valorizando o

desenvolvimento de habilidades linguísticas, os seus posicionamentos entram em confronto com os princípios teóricos e práticos que os alunos possuíam sobre os conceitos de letramento adquiridos durante a formação, como se pode observar no Excerto 9:

Excerto 9

> Hoje tive uma discussão com uma formadora de Português porque ela não admitia que também se pode usar a expressão "dar a cadeira" no contexto da nova variante do Português de Moçambique no lugar de "ceder a cadeira". Na sua exposição teria referido que não é correcta a expressão "dar a cadeira". Ela defendia claramente que esta expressão não era digna no contexto do Português europeu e formal e que eu não devia aceitar que se usasse, mas sim a expressão "ceder". Na minha tentativa de clarificar a minha hipótese, validando os factores culturais e linguísticos subjacentes ao uso do verbo "dar" no lugar de "ceder" no Português de Moçambique e nas línguas Bantu moçambicanas, a formadora insistia na sua opinião, perguntando-me como é que um futuro profissional podia se expressar assim no seu sector de trabalho. Mais adiante, ela teria confessado que era assim que ensinava aos seus alunos, mas é preciso verificar que ela não explora o que os alunos já sabem (dar e não ceder). Não nos entendemos.
>
> *Nuno: parte de diário reflexivo, 10/10/09*

No evento descrito no Excerto 9 vislumbram-se dois posicionamentos divergentes sobre o letramento. Na discussão entre a formadora de Português e o aluno em estágio, temos, por um lado, a formadora que se posiciona discursivamente a favor do uso do padrão europeu do Português, pela escolha do descritor metapragmático 'ceder' (a cadeira), questionando a escolha do aluno, 'dar' (a cadeira), sob o argumento de que, sendo ele um profissional na área da linguagem deveria usar o Português padrão para se comunicar.

No pronunciamento da formadora que pretende posicionar o aluno a seu favor está subjacente a ideia de que um professor de Português, no contexto moçambicano, deve ensinar esta língua com base no Português europeu, ignorando os aspectos socioculturais e linguísticos dos falantes do Português de Moçambique, que o aluno considera úteis na sua comunicação diária, dentro e fora da sala de aulas.

Por outro lado, temos o aluno que não vê nenhum problema em recorrer à variante do Português de Moçambique, argumentado a sua escolha a partir do seu conhecimento das línguas Bantu. Nuno parece já estar a fazer uso das aprendizagens sobre letramento que teve durante a formação, observável no enunciado: "validando os factores culturais e linguísticos" só que esbarra na convicção da formadora de Português, que se posiciona a favor da norma europeia, ignorando os outros letramentos próprios de situações de contacto entre línguas.

Nesse cenário há uma pressão social exercida pelos pares, neste caso, representados pela formadora de Português, para a manutenção do status quo, gerando-se uma tensão, pois parece não haver espaço para um trânsito pedagógico e cultural que acomode as novas aprendizagens dos estagiários. Assim, tanto a formadora como o aluno adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e culturais, só que em campos diferentes: a formadora defendendo a continuidade do uso do Português europeu em contextos de ensino e o aluno assinalando com rupturas relativamente a essa norma.

Considerações finais

Era objectivo do recorte referente a este trabalho mostrar o que foram os posicionamentos dos alunos do Curso de Ensino de Línguas Bantu e Metodologias de Educação Bilíngue sobre o Ensino da Língua Portuguesa em contextos multilingues, em Moçambique. As interacções em ambiente virtual relativos a este tema desencadearam discussões que levaram a questionamentos de conceitos como "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo" o que mostra que as discussões sobre o ensino do Português em Moçambique não estão dissociadas do contexto sociolinguístico.

Os questionamentos relacionam-se com as concepções arraigadas em modelos de ensino transpostos da origem sem se considerar o contexto sociolinguístico e cultural dos locais onde são aplicados, como o caso de Moçambique, por exemplo. Constitui exemplo disso as discussões sobre os conceitos de "bilinguismo equilibrado" e "semilinguismo", que rotulam, no caso educacional, os alunos de acordo com os padrões definidos para alunos monolíngues ideais, em contextos onde surgiram estas teorias.

Alguns alunos foram construindo argumentos, com exemplos concretos em que mostravam a impraticabilidade e a incoerência desses conceitos de bilinguismo em contextos rurais, construindo argumentos como 'em zonas rurais não se fala a Língua Portuguesa', 'o contexto é um aspecto importante para se discutir o bilinguismo', entre outros. Outros alunos, em número menor, aceitavam e defendiam a aplicação desses conceitos mesmo reconhecendo que eram construtos teóricos desenvolvidos em contextos diferentes do moçambicano. E ainda outro grupo de alunos que defendia que no contexto das línguas Bantu poderia se considerar a existência de falantes "bilíngues equilibrados".

Nessas discussões a expressão 'domínio de língua' era recorrente, tanto quando se referiam às línguas Bantu, assim como ao Português, mesmo quando se posicionavam ideologicamente favoráveis a um conceito de letramento como prática social mais abrangente. Esses posicionamentos sugerem que a visão de língua(gem) predominante é a que considera a aprendizagem de línguas como habilidades linguístico-comunicativas circunscritas à língua padrão, a desejável. Visão essa que reflecte a sua experiência enquanto alunos desde que ingressam na escola e que ressurge nos IFPs durante o estágio pedagógico, vinculando um conceito de língua(gem), bem como o de letramento reducionista e tecnicista, isto é, ligado somente à leitura e escrita, o que remete ao modelo autónomo de Street (1984). Essa postura e prática são desejáveis,

principalmente, no seu contexto de formação, porém, é mais desejável que as práticas de letramento sejam propositais e embebidas em objectivos sociais e práticas culturais mais amplas, como refere Barton (2006, p. 8).

Em suma, as discussões sobre o bilinguismo e educação bilíngue enquanto conceitos mostraram que este tema vai além do espaço escolar. Ao agirem como críticos no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os alunos, regra geral, adoptam posicionamentos ideologicamente marcados como linguísticos e cultural, que foi como se posicionaram, predominantemente, em relação a este tema.

Referências bibliográficas

BARTON, D. (2006). *Literacy as Social Practice*. Lancaster University. www.literacy.lancs.ac.uk.

BORBA, R. (2011). Narrativas orais e (trans)masculinidade: (Re)construções da Travestilidade (algumas reflexões iniciais). *Bagoa*, n. 06 p. 181-210.

BHABHA, H.K. (1990). *Nation and Narration*. Londres: Routledge.

_____. (1994). *The Other Question*: The Location of Culture. Londres: Routlegde.

CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *Revista DELTA* Vol. 15, N° Especial: 385-471.

_____. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: Implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

_____. (2011). Multilinguismo, transculturalismo, e o reconhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: O que isso tem a ver com a formação de professores e professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras.

CÉSAR, A. L. & CAVALCANTI, M. C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-66.

ERICKSON, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly,* Vol. 15, 51-66.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*: a Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.

FIRMINO, G. (1995). O caso do Português e das Línguas Indígenas de Moçambique: subsídios para uma política linguística. *Revista Internacional de Língua Portuguesa.* Vol.13. Lisboa: Artes Gráficas, p. 33-43.

_____.(2002). *A "questão linguística" na África pós-colonial*: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia.

GARCIA, O. (2010). *Bilingual Education in the 21st Century*: A Global Perspective. Willey-Blackwell: United Kingdom, 481 p.

HEUGH, K. (2001). The Case Against Bilingual or Multilingual Education in South Africa. PRAESA, *Occasional Papers* n. 6, Universidade de Cape Town.

LAMBERT, W. (1983). Additive versus Subtractive Forms of Bilingualism: Confusions Regarding Programs of Immersion. In: SEIDNER, S. (Ed.). *Issues of Language Assessment*, Springfield, IL: State Board of Education, (pp. 31-38).

LOPES, A. J. (1997). *Política linguística*: princípios e problemas. Maputo: Livraria Universitária.

MAHER, T. M. (1998 b). Cultura interacional e ensino de línguas. In: *Revista do Instituto de Letras*. Vol.17, Campinas: PUC.

_____.(2007 a). A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. *Linguística aplicada*: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras. p. 254-269.

_____.(2007 b). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*, Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94.

MASON, J. (1997). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.

MAZULA, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*: 1975-1985. Maputo: Edições Afrontamento.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, B. (Org.). *Margens da cultura*. São Paulo: Boitempo. Editorial, p. 113-133.

MOÇAMBIQUE (1996). *Ensino bilíngue*: uma alternativa para a escolarização inicial (EP1) nas Zonas Rurais. Maputo: INDE.

MOÇAMBIQUE (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)* – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação. Maputo: INDE/MINED.

MOÇAMBIQUE/INE (2009). *Sinopse dos Resultados Definitivos do 3˚ Recenseamento Geral da População e Habitação 2007*. Maputo: INE.

MOITA LOPES, L. P. (1994). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista DELTA*, Vol. 10, n. 2. São Paulo. 1994.

_____. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que em orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

_____. (2009). A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual num jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista Anpoll*. p. 127-157 Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/rev/article/viewFile/146/156>.

NELIMO. (1989). I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas: UEM.

NGUNGA, S. A. (1993). Língua e transição democrática em Moçambique. Comunicação apresentada no seminário 'Transição Democrática e as Ciências Sociais nos PALOPs', Maputo, 1-3 junho de 1993.

_____. (2005). Curso de Formação de Formadores de Professores de Educação Bilíngue. Maputo, outubro de 2005.

OUANE A. (2011). Foreword. In: SKUTNABB-KANGAS, T. & HEUGH, K. (Ed.). *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work*: From Periphery to Center. New York: Routledge.

PATEL, S.A. (2006). Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores numa região de Moçambique (Dissertação de Mestrado não publicada). Campinas: Unicamp.

_____. (2012) Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas.

ROMAIN, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching Migrant Children their Mother-tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tutkimuksia Research Reports.

STREET, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

WORTHAM, S. (2001). *Narratives in Action*. A Strategy for Research and Analysis. Nova York: Teachers College Press.

E Como a Escola Entra na Língua

Shirley Vilhalva

Mestrado em Linguística (UFSC).
Responsável do Projeto Índio Surdo (Núcleo Pedagógico do CAS/MS).
Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação (CAS/MS).

Introdução

Como a escola entra na língua é um assunto muito instigante para iniciarmos nossa reflexão durante o XII Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, setembro/2013, que trata da Educação de Surdos em países de Língua Portuguesa. Como coloca a Diretora Geral do INES, Profª. Dra. Solange Rocha em sua apresentação sobre o Congresso: No filme de Victor Lopes *Língua: vidas em português*, o escritor José Saramago nos diz que há línguas em português. Alinhados a essa compreensão, estaremos debatendo e apresentando projetos desenvolvidos e a serem desenvolvidos no Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, relativos à educação de surdos em que do mesmo modo há línguas em língua de sinais.

É imprescindível que as escolas tenham um olhar contextual e digital sobre quem fala, escreve e sinaliza as línguas presentes neste contexto dando outra posição em relação da acessibilidade linguística e cultural.

O Brasil é um país onde as fronteiras linguísticas se encontram e esse encontro das línguas dá vida a novas produções, intensifica as pesquisas sobre as línguas de sinais, línguas dos países do Mercosul, das fronteiras do Brasil apresentando uma educação escolar bilíngue principalmente nas escolas das fronteiras, com produções de materiais didáticos pedagógicos e oportunizar os aprendizes das línguas a fazerem o uso destes em momento estruturação e sistematização no processo da planificação linguística.

Quem são os estudantes que chegam falando a língua da escola?

Os estudantes hoje que chegam a escolas públicas em sua maioria são filhos de trabalhadores e um grande número de beneficiários da bolsa escola.[1] Numa realidade muitos estudantes estão vivenciando a ausência de uma comunicação sistemática e necessária ao desenvolvimento acadêmico que pode ser ofertado pelos familiares. Com a rede sociofamiliar deficitária dialogicamente o aprendiz ouvinte das línguas acaba sendo incluído entres os que têm necessidades educacionais especiais, embora

[1] Leitura sugerida do Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004 (Bolsa Família) e Lei n º 10.219, de 11 de abril de 2001 (Bolsa Escola).

o serviço existente no Brasil tenha em suas legislações vigentes que as ofertas dos serviços específicos são para as pessoas com deficiências. Na oferta de oportunidade da educação bilíngue para os estudantes surdos, especificamente no ensino das línguas brasileira de sinais como L1 (língua de sinais como língua materna) e escrita (Língua Portuguesa como segunda língua), descrevendo conforme a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. As falas são diversas e, deparando com os canais de mídias de comunicação e de informações audiovisual é evidenciado a Língua Portuguesa oral em relação a língua de sinais ou até mesmo a língua escrita em molde de legendamento.

Os aprendizes surdos das línguas visuais quando são filhos de surdos já chegam na escola com a língua de sinais, ficando em aguardo que seus demais colegas aprendam o que ele já sabe, o que ele vem aprender é o conteúdo dentro do ensino de língua e o que se oferta na escola ainda é a comunicação e expressão que o mesmo já possui internalizado. Nesse processo a Língua Portuguesa escrita da escola entra de forma contrária, fazendo que o estudante surdo sinalizante aprenda do português oral para o português escrito, sendo que o caminho de acessibilidade linguística acontece com duas modalidades para o ensino de língua, há o ensino visual que sãos as línguas de sinais e a escrita e o ensino oral auditivo.

Portanto há necessidade que a escola estabeleça novas ações para receber diferentes estudantes.

A escola espera receber os estudantes falando a língua da escola que é a língua padrão, Língua Portuguesa oral e escrita já formalizada, e estas acabam deixando de trabalhar com o falar vernáculo, que é a comunicação espontânea usada pelas estudantes e seus familiares (CALVET, 2002, p. 171).

As escolas ao depararem com a nova demanda que chegam com línguas maternas diferentes, recebem das secretarias de educação as orientações oficiais com definições de ensino e usos de uma ou mais línguas, neste período apesar desse empenho realizado pela política linguística, o povo surdo, seguindo o movimento universal por reconhecimento de seus direitos linguísticos, e após anos de luta e reivindicação, conseguiu por meio da Lei 10.436/2002, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, fosse reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade de pessoas surdas no Brasil. Deste modo, no território brasileiro, a partir desta conquista, a Libras, usada por pessoas surdas, passou a ser reconhecida como a segunda língua oficial do país e começa a ter suas produções literárias.

A Língua Portuguesa, de prestigio social, usada como forma institucionalizada que tem suas produções literárias é mediada pelo processo de transformações entre o português europeu e o português brasileiro. Nesta trajetória de ensino das línguas portuguesa para estudantes surdos, firmada pela própria Lei da Libras, a Libras não substitui a Língua Portuguesa e necessita de um planejamento linguístico de ensino como segunda língua para que aconteça dentro das escolas.

O processo do ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa Escrita como L2

O ensino da língua materna na escola tem como objetivo mostrar como a Língua Portuguesa funciona e quais os usos que ela tem (ZUIN, 2010, p. 92). Para que o processo se evolua linguisticamente, a linguagem vai ser o caminho chave para atingir os propósitos almejados, proporcionando ao estudante o acesso ao funcionamento da língua da escola e como fazer uso dessa aprendizagem academicamente.

Nos parâmetros Curriculares Nacionais, 1996:7 "A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas praticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da história."

Na ação do ensino da Língua Portuguesa, o estudante ouvinte chega falando e interagindo, ainda que não saiba ler e escrever, aproveitando para aprender novos significados e significantes e assim se fazer aprendiz, interlocutor e produtor da escrita no processo de ler e escrever, sistematizando essa aprendizagem.

A Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na escola tem mostrado que o estudante surdo sente necessidade de encontrar um ambiente visualmente interativo na língua de sinais, cabendo a escola proporcionar momentos de convivência e manter a comunicação e expressão que lhe falta em casa. No panorama de ensino de língua, o objetivo é mostrar como a língua de sinais funciona e quais os usos que ela tem, para isso, há necessidade de contar com vários profissionais bilíngues, principalmente com os professores bilíngues, instrutores surdos e instrutores mediadores bilíngues em língua de sinais/Língua Portuguesa para que o processo dialógico se evolua.

Para ampliar a linguagem é preciso ofertar o uso da tecnologia assistiva, essa oferta vai ser o caminho chave para atingir os propósitos quanto ao aluno ter compreensão do funcionamento da língua da escola e fazer uso dessa aprendizagem em língua de sinais e conseguir traduzir para a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Na ação do ensino da língua de sinais, o aluno surdo não chega na escola sinalizando e interagindo. Os saberes do funcionamento e uso da língua de sinais levam anos até encontrar o acesso à linguagem sinalizada devido a sua rede sociofamiliar não ter conhecimento da língua de sinais.

O estudante surdo parte para a pluralidade no desenvolvimento linguístico, ao aprender novos significados e significantes e assim se fazer interlocutor e produtor da Libras no processo aprendizagem, dos usos contínuos e suas variações, sendo necessário recorrer a registros em vídeos para sua avaliação.

O texto vygotskiano conclui que a língua de sinais é a via de comunicação preferencial para crianças surdas, já que ela "constitui uma autêntica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto que a pronunciação oral das

palavras, inculcada artificialmente carece da riqueza viva e é apenas uma cópia morta da linguagem viva" (BEYER, 2005:108).

As línguas brasileiras e as línguas estrangeiras

Um novo olhar se inicia com a política linguística. O Brasil sempre foi considerado um país monolíngue, independente do fato de existirem mais de duzentas línguas minoritárias usadas em seu território. Este falso consenso de unidade é um mito alimentado que estabelece uma norma padrão, advinda de uma posição preconceituosa que perpetua o ciclo vicioso da injustiça social, na medida em que só a alguns é dada legitimidade de discurso via reconhecimento linguístico (BAGNO, 2005). Propondo assim um estudo sistematizado sobre as Políticas Linguísticas, de Louis-Jean Calvet (2007):

> (...) nas duas últimas décadas, entretanto, o panorama das reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, tornaram muito mais visível que o Brasil é um pais constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes que, a seu modo, têm se equipado para participar da vida política do país. Emergem em vários fóruns o conceito de "línguas brasileiras": línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros (...) independente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas.[2]

Em um país onde há mudanças de língua ou variedade linguística por parte do falante segundo o contexto de interação social, ou seja, Alternância de Código (CALVET, 2002, p. 168), a escola recebe essas línguas de diferentes maneiras, uma com o língua padrão já sistematizada e outras que exigem intérpretes ou professores dessas línguas específicas como a Libras, as línguas estrangeiras o Inglês e o Espanhol.

Propiciar um estudo mais aprofundado para que leve a uma reflexão de que o Brasil comportará uma nova grade curricular, observando que como já dito acima, as línguas dentro dos direitos linguísticos têm as seguintes definições para "comunicação" na Convenção sobre os direitos da pessoas com deficiências: abrange as línguas, visualização de textos, os dispositivos de multimídias acessível, tecnologia da informação e comunicação acessíveis. Define como "Língua", as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não faladas (Art. 2 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, quarta edição, 2012:26 e 27).

O ensino e difusão da Língua de Sinais depende da formação de professores surdos e ouvintes, devendo ser uma prioridade dos sistemas de ensino e suas instituições formadoras: formar professores surdos e professores ouvintes bilíngues para serem professores e gestores das escolas bilíngues onde a língua de instrução é

[2] Sugestão de leitura: CALVET, Louis Jean: *As políticas linguísticas*. Tradução de DUARTE, Isabel de Oliveira, TEFEN, Jonas e BAGNO, Marcos. Prefácio: DE OLIVEIRA, Gilvan Muller, São Paulo-SP: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

a Libras, visando consolidar a Educação de Surdos como um compromisso público do Estado brasileiro.

Os cursos de formação de professores na educação bilíngue para surdos, em nível médio e ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação de Surdos onde a Libras é língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita é a segunda língua amparada pelo Decreto 5.626/2005.

Incentivo à produção de materiais específicos bilíngues

A atuação de professores na educação de Surdos deve estar voltada para a pesquisa, a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas apropriados da literatura bilíngue para surdos, bem como para a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa onde poderá oportunizar as línguas estrangeiras escritas. No entanto sabedores que em um futuro breve deveremos estar colocando em pauta quais das línguas de sinais serão vinculadas aos novos estudos enquanto língua estrangeira de sinais, já que o Brasil faz fronteira com diversos países e esses países têm a sua própria língua de sinais.

Currículo

O Currículo na Educação Básica na Educação Bilíngue para Surdos em uma perspectiva intercultural, visual e digital deverá ser construído com os valores e interesses das comunidades surdas. Ser componente pedagógico dinâmico, flexível, adaptado ao contexto socioculturais e linguísticos da educação de Surdos. E, que o trabalho com a Língua Portuguesa escrita como segunda língua seja planificado de forma que todas as escolas tenham conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelo estudantes surdos.

Projetos políticos pedagógicos

Os projetos políticos pedagógicos das escolas bilíngues para surdos ou demais espaços assegurados pelo Decreto 5626/2005, devem ser elaborados pelos professores surdos, professores ouvintes bilíngues em línguas de sinais/Língua Portuguesa, liderança da educação bilíngue para surdos, familiares bilíngues ou responsáveis pelo estudante, o próprio estudante, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras.

Da avaliação

Os professores que atuarão no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deverão adotar conforme o Art. 14 do Decreto 5626/2005, mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,

valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa e aplicar os mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. Esta proposta tem aplicabilidade se estabelecer critério de registro da interpretação e tradução escrita realizada pelo estudante do vídeo da Libras para Língua Portuguesa como segunda língua.

Considerações finais

O estudo de profissionais surdos e ouvintes, oriundos de países de Língua Portuguesa, favorecerá a troca de experiências fortalecendo uma nova proposta de educação bilíngue no Brasil principalmente no campo da educação de surdos que é a consolidação do ensino bilíngue e o acesso aos conteúdos da produção acadêmica, do entretenimento e da cultura conforme o objetivo proposto no XII Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A aprendizagem na educação de surdos deverá ter os currículos ancorados em materiais didáticos específicos em língua de sinais, escritos em língua escrita de sinais, escrito em Língua Portuguesa escrita e ainda contemplar as línguas indígenas dos territórios etnoeducacionais, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores surdos bilíngues em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua e ainda línguas de sinais estrangeiras, professores ouvintes bilíngues indígenas ou não indígenas e seus estudantes, resultado destas produções sejam publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

Nota: Alguns relatos que constituiu o texto foram compartilhados pelos seguintes profissionais do CAS/MS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez que atuam no Atendimento Educacional Especializado em Libras/Língua Portuguesa em Campo grande, Mato Grosso do Sul.

Professora Milena Pereira Miiji – Professora formada em jornalismo e pós-graduada em educação especial. Atua no Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Professora Helen Trefzger Ballock – Professora formada em Pedagogia e pós-graduada em educação especial. Atua no Ensino de Libras como primeira língua para surdos.

Os estudantes atendidos de diferentes escolas públicas, uma composição de quarenta (40) alunos do ensino fundamental e médio no contra turno.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é e como se faz? São Paulo: Loyola, 2005.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre:Mediação,2005.

CALVET,Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução critica/ Louis-Jean Calvet. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábolas, 2002. 4ª ed.: agosto 2009.

CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas.* Tradução de DUARTE, Isabel de Oliveira, TEFEN, Jonas e BAGNO, Marcos. São Paulo-SP: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2007). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiencia, 2011.

Curso EAD Letras Libras UFSC – http://www.libras.ufsc.br/.

LEI 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.

Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

VILHALVA, Shirley. *Índios surdos*: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

ZUIN, Poliana Bruno. *O ensino da língua materna*: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire/ Poliana Bruno Zuin, Claudia Raimundo Reyes. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

Língua de Sinais em Múltiplos Contextos – Língua Gestual Portuguesa em Diferentes Contextos

Marta Morgado

Mestre em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Educação de Surdos.
Docente e investigadora na Universidade Católica Portuguesa.
Professora de Ensino Especial no CED Jacob Rodrigues Pereira de Lisboa.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) tem um conjunto de materiais publicados ainda bastante escasso. Hoje em dia, o que se encontra de facto são vídeos amadores de qualidade no YouTube, onde os surdos se expressam através de histórias, poesia, humor e anedotas em LGP.

Poesia em Língua Gestual Portuguesa

A poesia surda mostra que as diferentes nacionalidades, com as suas respectivas línguas gestuais, identificam-se com uma identidade comum, a de ser surdo, pertencente a uma comunidade única e partilhando a mesma cultura. A poesia em língua gestual e o poeta surdo têm uma forte ligação, pois o poema em língua gestual reflete sempre a identidade surda, como algo assente na visão. Na medida em que o poema, por norma, é uma expressão sentimental, o poema em língua gestual deve espelhar os sentimentos do surdo.

Em Portugal, há alguns poetas surdos, como Carlos Martins e Amílcar Furtado, que divulgaram os seus trabalhos em LGP, ora no YouTube, ora em demonstrações em eventos de surdos.

Humor em Língua Gestual Portuguesa

O humor em língua gestual, seja qual for o país, parece apresentar sempre as mesmas características. Este tipo literário das línguas gestuais perde o seu valor e qualidade se for traduzido para a língua oral ou escrita. Para compreender o sentido do conteúdo de um bom humor em língua gestual é necessário ser fluente naquela, caso contrário, dificilmente percepcionará as subtilezas linguísticas.

Esta forma de humor é, regra geral, pensada e exprimida diretamente em língua gestual, passando raramente pelas palavras. Quem normalmente possui o dom de contar histórias humorísticas são os surdos com uma identidade bem adquirida e uma língua

gestual muito fluente. Em Portugal, embora não existam materiais, é possível destacar alguns surdos reconhecidos pela comunidade. Aquele que parece ter adquirido maior fama no país é Hélder Chavinha, que conta anedotas e histórias humorísticas tanto em contextos informais como em concursos promovidos pelas associações de surdos. Chavinha possui todas as características necessárias para ser considerado um contador de humor de qualidade.

Aquilo que se denomina de humor em língua gestual pode aparecer expresso em teatro, mímica, ou qualquer outra produção linguística. A questão cómica não se prende propriamente com o conteúdo, mas, sim, com a forma de contar, com o modo de manipular e de brincar com a língua gestual.

Anedotas em Língua Gestual Portuguesa

Anedotas que vão passando de mão em mão e de país para país, entre os surdos. Hoje em dia, é possível fazer intercâmbio de anedotas pela internet, havendo sítios dedicados só a isso, como o Deafjokes.tv, que inclui anedotas em língua gestual, escritas ou em banda desenhada. Em Portugal, temos o exemplo da tradução da obra francesa de Marc Renard e Yves Lapalu, *Surdos, cem piadas* (Editora Surd'Universo), que aborda anedotas sobre as desvantagens de ser surdo, a comunicação com ouvintes, os aparelhos auditivos, as ajudas técnicas, as vantagens de ser surdo, a língua gestual, os intérpretes de língua gestual, etc.

Normalmente, as associações de surdos, tanto em Portugal como no estrangeiro, fazem concursos de anedotas quando há encontros e eventos de surdos, sejam eles nacionais ou internacionais. Mesmo quando não se organiza formalmente nenhum concurso, acaba sempre por haver um momento de partilha de anedotas. Há algumas anedotas que são consideradas clássicos na cultura dos surdos: King Kong surdo; O funeral e o intérprete; A lua-de-mel; O leão surdo; O surdo americano, o russo e o cubano num comboio; Um soldado surdo e um soldado ouvinte; O pássaro surdo; O Ferrari; A comunicação escrita; No barbeiro.

Teatro em Língua Gestual Portuguesa

A comunidade surda, muitas vezes, diz que o teatro e o desporto são os seus eventos mais importantes. De facto, existe razão para isso, o teatro e o desporto proporcionam os principais momentos de convívio e intercâmbio entre surdos, a nível local, nacional e internacional.

O espaço cultural na Associação Portuguesa de Surdos (APS) foi sempre muito rico, sobretudo pelo teatro encenado e representado pelos sócios, tendo tido em Serafim Nunes um dos seus grandes impulsionadores, à frente de várias peças. Depois de falecer, o teatro continuou em sua homenagem, denominando-se grupo de teatro de Serafim Nunes. Durante alguns anos, a partir de 1980, a APS participou no festival de teatro

amador de Lisboa, usufruindo, inclusive, de subsídios da secretaria de estado da cultura para produzir uma peça de teatro sobre a vida e a obra de Camões. Depois desta peça, foram produzidas mais algumas relacionadas com a literatura e a história de Portugal, mas com adaptações para surdos.

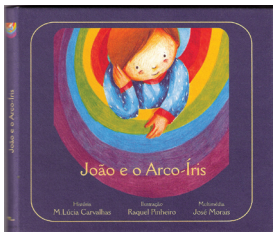
Embora o teatro represente uma forma de arte em LGP, a pouca frequência e convívio entre surdos nas associações nos dias de hoje, têm feito com que o teatro em língua gestual venha, infelizmente, a diminuir. Com as novas tecnologias e o maior acesso à LGP, os surdos passaram a frequentar menos o convívio nas associações, preferindo alargar os seus encontros a espaços diferenciados. Deste modo, as idas às associações perderam a importância, remetendo para segundo plano os pretextos que aproximavam os surdos num espaço comum, como o teatro ou o desporto (MORGADO, 2008).

Histórias (infantis) em Língua Gestual Portuguesa

A literatura em língua gestual inclui, além das histórias infantis, o humor, a poesia e o teatro. As histórias infantis, em particular, transmitem valores às crianças surdas, estimulando a sua imaginação, influenciando o seu inconsciente, contribuindo para o seu crescimento interior, educando moralmente, passando regras sociais e orientando para a descoberta da sua identidade e vocação.

A maioria da literatura infantil para surdos, em Portugal, consiste em traduções. Apesar de ser escassa, temos já uma colecão de histórias traduzidas e contadas em LGP por docentes surdos desta língua, por iniciativa do Ministério de Educação:

A ovelha e a nuvem



O João e o arco-íris

O capuchinho vermelho
O rato e a lua

A editora da CerciCa, com o apoio do Ministério de Educação (Direcão Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) em colaboração com a Associação de Surdos já editou oito histórias traduzidas para LGP:

O segredo do sol e da lua (Graça Breia e Manuela Micaelo, 2008)

Gato Gatão (Graça Breia, 2008)

Dom Leão e Dona Catatua (Manuela Micaelo, 2010)

Um pé de vento (Graça Breia, 2010)

O que é que se passa aqui (Manuela Micaelo, 2011)

Perdida de riso (Graça Breia, 2012)

Quanto vale a amizade (Maria Lúcia Carvalhas, 2013)

Ogima – O viajante do espaço no planeta dos BMQ (Francisco Fernandes, 2012)

A editora Cuckoo, em colaboração com a Associação de Surdos do Porto, lançou três livros d' *As aventuras do gorila Zé Reguila e do chimpanzé Barnabé*. Uma coleção de livros com tradução em LGP por um docente surdo de LGP.

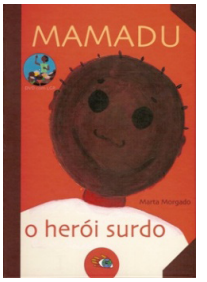
Um cinema muito especial
(Susana Azevedo, 2006)

Viagem no tempo
(Susana Azevedo, 2006)

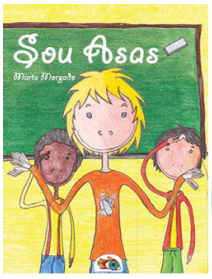
Um Natal especial
(Susana Azevedo, 2006)

Estes primeiros exemplos dizem respeito a histórias que não tratam sobre surdos, mas são traduzidas e contadas por docentes surdos de LGP.

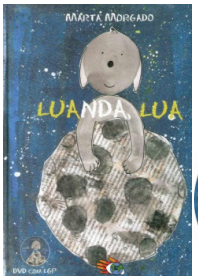
Já histórias sobre surdos, infelizmente, existem muito poucas. A Surd´Universo é uma livraria / editora especializada em materiais de e para surdos, que já editou três histórias sobre surdos, dirigidas especialmente ao público infantil, *Mamadu, o herói surdo*, *Sou Asas e Luanda*, *Lua,* escritos por Marta Morgado:



Mamadu, o herói surdo
(Marta Morgado, 2007)



Sou asas
(Marta Morgado, 2009)



Luanda, Lua
(Marta Morgado, 2012)

No total, não são mais do que vinte livros e DVD´s contados em LGP, o que perfaz um número muito reduzido se comparado com o de materiais existentes noutros países, como por exemplo os Estados Unidos da América, França, Inglaterra, Brasil ou Espanha.

MESA REDONDA INTERNACIONAL

Língua de Sinais em múltiplos contextos linguísticos / Acessibilidade Científico/Cultural: Ações em Parcerias na Casa da Ciência da UFRJ

Stella Savelli

Graduada em Desenho Industrial (UFRJ).
Professora Especializada em Educação de Surdos (INES).
Coordenação de Acessibilidade Científico/Cultural da Casa da Ciência (UFRJ).
E-mail: stella@ines.gov.br.
stella@casadaciencia.ufrj.br.

Muitas vezes entendemos o conceito de acessibilidade como dar oportunidades às pessoas com deficiência, mas essa maneira de ver, muitas vezes, é compreendida como um conjunto de medidas que favorece apenas a este grupo de pessoas, o que pode se tornar um olhar mais excludente ainda.

Se pensarmos no nosso dia a dia, nas ações mais rotineiras, podemos observar nossas preferências em utilizar alguns objetos em relação a outros menos ergonômicos, assim como elevadores e/ou rampas em vez de escadas para chegarmos a algum lugar, sinalizações que nos ajudam na locomoção mais facilmente etc. São exemplos para pensar o Desenho Universal como a possibilidade de atender a todas diferentes características do ser humano da melhor forma possível. Definido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências de 25 de agosto de 2006, ratificada pelo Brasil em 2008 como:

"Desenho Universal significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projetos específico. O 'desenho universal' não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias".

Partindo deste princípio, a Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia, através de parcerias, vem desenvolvendo projetos que oportunizam acessibilidade a todos nas diversas linguagens que explora, como teatro, exposições, música, oficinas, cursos, palestras, seminários e audiovisual consolidando cada vez mais o encontro entre arte, ciência e cultura.

O Núcleo Pró-Acesso da Faculdade de Arquitetura da UFRJ, uma das primeiras parcerias focadas em dar início a esta proposta de Desenho Universal, realizou um diagnóstico do espaço físico da Casa da Ciência, assim como o de seu entorno, destacando os obstáculos que impedem os indivíduos que a frequentam de usufruir da melhor maneira. O processo para a adequação de todos os pontos analisados ainda está em andamento, contudo, ações mais simples como a colocação de rampas nos acessos ao salão de exposição, ao auditório e na administração, já foram instaladas. Quanto ao seu entorno, o IBGE aponta que somente 4,7% das vias urbanas contam com rampas para cadeirante (Censo 2010). O Brasil ainda tem muito a percorrer para garantir o direito de ir e vir da população.

Rampa de acesso à administração

Localização da Casa da Ciência da UFRJ
Rua Lauro Muller, 3 Botafogo

Outro fator importante é a concepção da exposição. Pensar em como nos sentimos, enquanto visitante, quando adentramos num espaço museal. Embora num processo de mudança, muitos espaços, ainda mantém um resquício de ser um lugar intocável, silencioso, onde são limitadas nossas expressões e espontaneidades. Em vez de despertar prazer por estarmos ali, nos sentimos tolhidos e insatisfeitos. Alguns museus já estão se reestruturando para atrair mais público, motivando-os no sentido de oferecer ao visitante uma opção de lazer cultural para usufruir com a família, amigos, escolas etc. De forma estimulante e agradável. Jean Devallon define muito bem essa relação do indivíduo nesse espaço cultural.

> Na exposição, o visitante é a relação com o mundo que ela trata, não pela mediação abstrata da linguagem, mas pela mediação perceptiva e corporal dos objetos e do espaço. Os objetos são elementos que pertencem ao mundo da exposição e que vieram de alguma maneira até o visitante, enquanto a organização da exposição, sua concepção faz com que esses mesmos objetos sejam para o visitante o meio de ser, de alguma maneira, 'transportado', 'imerso' durante o tempo da visita a este mundo (DEVALLON, 2010, p. 25).

A preocupação com ambientes adequados à circulação e a aproximação dos objetos para o público observar, tocar, sentir, ler, experimentar, experienciar são de suma importância para atrair a curiosidade dos visitantes de forma mais provocativa, no sentido de despertar interesse, questionar, criar hipóteses sobre assuntos que muitas vezes parecem de difícil compreensão, mas que desmistificados percebe-se que fazem parte do nosso cotidiano. Toda essa ambientação faz com que o visitante se sinta inserido nesse contexto, possibilitando construir conhecimento de forma prazerosa.

Existem diversas definições de *acessibilidade*, é comum a associarmos às questões físicas e/ou arquitetônicas, como rampas, elevadores, pisos não escorregadios, barras, etc. No entanto, *acessibilidade* faz parte de um contexto bem mais abrangente. Para entendermos melhor esse conceito nos baseamos na definição do Instituto dos Museus e da Conservação (Portugal):

> "A acessibilidade é um caminho para a autonomia de todos, que implica não só a possibilidade de aceder aos espaços físicos, mas também à informação disponível.
>
> Há por isso que identificar e ultrapassar outras barreiras para além das arquitetônicas que impedem ou dificultam o acesso à informação por parte de muitas pessoas, sem esquecer que esses obstáculos podem ser sensoriais, cognitivos, sociais, educacionais ou culturais".

Existem barreiras que muitas vezes passam despercebidas no nosso dia a dia, são as barreiras sociais e atitudinais. Quando nos propomos a visitar um espaço cultural, nos predispomos a uma sensação de bem estar. Queremos ser bem vindos àquele local. Para isso é importante a sensibilização da equipe de funcionários que irá receber o visitante. Não devem existir diferenças de tratamento. Todos nós desejamos ter prazer de usufruir e devemos sair com vontade de voltar e de conhecer outros espaços como este.

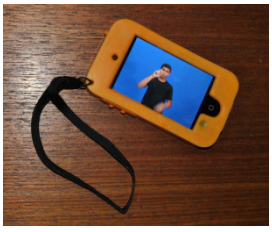
Através da parceria com o Instituto Benjamin Constant a equipe da Casa da Ciência pôde participar de um workshop realizado na própria Casa da Ciência por profissionais do IBC, com o objetivo de sensibilizar a todos no que diz respeito à pessoa cega e/ou baixa visão que visita frequentemente este espaço, desmistificando preconceitos quanto à sua abordagem, oferecendo dados para recebê-lo com o respeito que qualquer pessoa deseja. É importante ter esse tipo de workshop com periodicidade, tendo em vista que esse é um assunto ainda muito recente em nossa sociedade, é de total relevância numa instituição acadêmica e deve ser constantemente atualizado.

Como definido no conceito de Desenho Universal, não devemos excluir ajuda técnica específica, como por exemplo, informações em Braille dos objetos expostos, assim

como livretos impressos em Braille com dicas e/ou informações relevantes que possa ser levado pelo visitante cego que se interessar pelo assunto abordado. Nas exposições *Energia Nuclear, Sensações do Passado Geológico da Terra* e *Cadê a química?* foram oferecidos tais recursos. As etiquetas e/ou livretos em Braille também foram impressos através da parceria com IBC.

Outro exemplo de ajuda técnica específica é no caso do sujeito surdo que, por um problema linguístico, na maioria dos espaços culturais o seu acesso à informação é limitado por não ter disponível a tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conforme o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é garantido o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

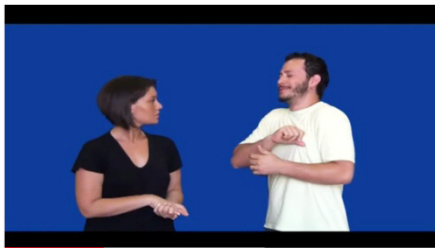
Assim, iniciamos o projeto "Acessibilidade científico/cultural para surdos" na exposição *Sensações do Passado Geológico da Terra*. O projeto consiste em traduzir para Libras as informações da exposição e através de um dispositivo móvel (Ipod), oferecido ao visitante, o indivíduo surdo tem autonomia na visitação. A tradução foi feita por um intérprete ouvinte em parceria com a Faculdade de Letras da UFRJ.



Embora com as informações disponibilizadas em Libras, percebemos que o visitante surdo ainda é bastante inibido em frequentar esses espaços, até por ser esta uma questão cultural. Verificamos que, na medida em que era divulgada essa possibilidade, a frequência aumentava, mas ainda muito lentamente.

Dando continuidade a este projeto, porém partindo da máxima "Nada sobre nós, sem nós", foi iniciado o projeto "Acessibilidade científico/cultural *com* e *para* surdos" em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos, acreditando que a contribuição do indivíduo surdo na tradução, com maior propriedade, das informações para sua língua materna (Libras) enriquece o conteúdo e desperta maior interesse a seus pares.

A equipe formada por três profissionais surdos do INES, Vanessa Pinheiro, Márcia Paulo e Lucio Macedo, fez uma visita técnica à Casa da Ciência para entender a proposta e a partir de então dar início às discussões e aprimoramento do projeto anterior. Iniciamos assim um trabalho de pesquisa, contextualização e interpretação do conteúdo da exposição *Cadê a química?* (realizada em comemoração ao Ano Internacional Química). Sabemos que o vocabulário de Libras é muito recente e ainda não possui a tradução para Libras de diversos nomes científicos, daí a importância da participação de profissionais surdos na contextualização dos conceitos abordados.



Este projeto teve repercussões muito positivas, tanto no número de visitantes surdos acompanhados por escolas quanto na visitação espontânea, o que é bem mais difícil de ver. Foi registrado no caderno de visitação o depoimento muito gratificante de um casal, no qual um deles surdo, dizia ter tido a oportunidade de usufruir daquele espaço com autonomia, podendo entender o que estava sendo abordado e participar com mais interesse e prazer. Este é um dado muito importante para estimular projetos como este em diversos ambientes culturais. A formação de um indivíduo passa pelo acesso à educação, à informação e à cultura, um tripé importante para a construção de um cidadão crítico e com possibilidade de crescer profissionalmente.

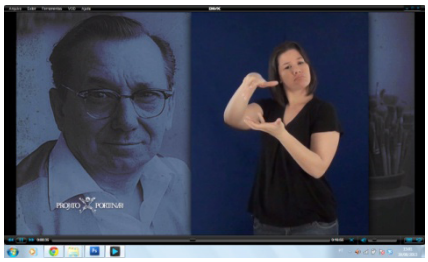
Com a preocupação dessas informações em Libras não se perderem ao término da exposição, foi criado um canal de acessibilidade da Casa da Ciência onde os vídeos em Libras poderão ser acessados, assim como os respectivos textos em português, na sua modalidade escrita. Esse procedimento permite outros profissionais acessarem esses vídeos quando necessário. Já tivemos retorno positivo de sua utilização.

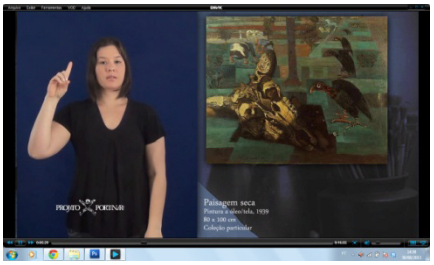
Ao término da exposição *Cadê a química?*, o físico Luiz Davidovich (professor do Instituto de Física da UFRJ, membro da Academia Brasileira de Ciências e colaborador de Sergio Haroche – Nobel de 2012) ministrou uma palestra com transmissão online pela webTV da UFRJ e contou com a parceria da Apil-RJ (Associação dos Profissionais

Intérpretes de Libras do Rio de Janeiro) para tradução simultânea em Libras. Mesmo com toda dificuldade do vocabulário científico, ainda muito restrito em Libras, é importante para o surdo ter acesso aos diversos eventos culturais que possibilitam seu crescimento pessoal. Esta palestra será editada para ser disponibilizada futuramente.

Outro evento importante que conta com a parceria da Apil-RJ é o *Ciência em Foco* que consiste na exibição de um filme seguido de uma palestra, com tradução para Libras, que acontece todos os primeiros sábados de cada mês. Ainda não tivemos a frequência de surdos, sabemos que despertar esse interesse é um desafio, porém para aproveitar esse rico conteúdo, que permeia o cinema e a filosofia, as palestras estão sendo filmadas e serão disponibilizadas no canal de acessibilidade da Casa da Ciência.

Além de realizar exposições em parcerias, a Casa da Ciência recebe exposições de fora, foi o caso de *Portinari: Arte e Meio Ambiente* realizada pelo Projeto Portinari. Para incrementar a exposição foi sugerido fazer a tradução em Libras de seu conteúdo, como nas anteriores. Esse projeto rendeu mais uma vez a parceria com o INES e a participação da Vanessa Pinheiro, que já havia trabalhado na exposição da química, o que enriqueceu mais ainda essa experiência para ambos os lados. A profissional participou da oficina para professores do Projeto Portinari com o apoio do intérprete de Libras do Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ (NIA). Esse projeto fará parte da programação da TV INES e abriu um espaço para que outros destacados artistas brasileiros também sejam abordados, tendo em vista a importância do conhecimento nesta área cultural.





Ao término da exposição *Portinari: Arte e Meio Ambiente*, o professor João Candido Portinari, filho do artista, ministrou a palestra pelo Dia Mundial da Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento, comemorado todo dia 10 de novembro. A palestra foi transmitida online pela webTV da UFRJ, com tradução simultânea em Libras pelo intérprete do NIA e também será disponibilizada no canal de acessibilidade da Casa da Ciência.

O levantamento do Censo 2010 mostra que o Brasil anda muito atrasado no quesito acessibilidade. Mais de quarenta e cinco milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Um percentual bastante significativo; um grande desafio para nosso país. Muito há que se percorrer para que seus direitos sejam respeitados, contudo as propostas estão cada vez mais presentes, as tecnologias e as experiências trazem mais ideias a serem desenvolvidas e aplicadas.

Referências bibliográficas

ACESSIBILIDADE A MUSEUS. *Cadernos Museológicos* vol. 2. Regina Cohen, Cristiane de S. Duarte, Alice de Barros H. Brasileiro. IBRAM, Brasília, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NRB 9050: 2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, RJ 2004.

CADERNO DE ACESSIBILIDADE. Reflexões e experiências em museus e exposições. Tojal, Amanda Fonseca, et al. São Paulo, SP, 2010.

DEVALLON, Jean. "Comunicação e Sociedade: Pensar a concepção da exposição". In: A. MAGALHÃES & R. BEZERRA & S. BENCHETRIT (Orgs.), *Museus e comunicação*. Rio de Janeiro: Livros do Museu Histórico Nacional, 2010.

INSTITUTO DE MUSEUS E DA CONSERVAÇÃO. Lisboa, PT. Disponível em *www.ipmuseus.pt.*

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA IBGE/CENSO 2010, BR. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/entorno/default_entorno.shtm ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab_3.pdf>.

Educação de Surdos em Países do Continente Africano – Relato da Situação de Cabo Verde

Helena Augusta Lopes Tavares

Vice-Presidente da Associação Cabo-verdiana de Surdos (ACS).
Formadora da língua gestual portuguesa na formação
de docentes realizada em diversas ilhas de Cabo Verde.
Professora de língua gestual na escola do ensino básico
"Eugénio Tavares" na cidade daPraia, em Cabo Verde.

Cabo Verde – Arquipélago, constituído por dez ilhas e cinco ilhéus, com cerca de 4033 km2 e situado a 455 km da costa africana.

http://www.google.cv/imgres

Capital – Cidade da Praia, na ilha de Santiago.
População – Cerca de 500.000 habitantes.
Língua oficial – Língua Portuguesa.
Clima – Tropical com temperatura média anual de 25ºC.

Objectivos

– Socializar a situação de Cabo Verde face à educação dos surdos.
– Recolher contributos para melhoria de educação de surdos em Cabo Verde.
– Sensibilizar e mobilizar parceiros para apoio na efectiva educação dos surdos em Cabo Verde.

Resultados esperados

– Situação de educação dos surdos em Cabo Verde socializada e conhecida no Congresso do INES 2013.

– Subsídios para melhoria de educação dos surdos em Cabo Verde recolhidos.

Breve historial da educação de surdos Cabo Verde

A história de Educação dos surdos em Cabo Verde é incipiente como a própria história da educação especial. Conforme Barbosa (2003) a história da educação especial em Cabo Verde foi constituída recentemente, a partir da década de 90.

A LBSE[1] (Lei de Bases do Sistema Educativo) dá o amparo legal à educação especial enquanto parte integrante do sistema educativo cabo-verdiano.

Dados do Censo 2000 do INE[2] (Instituto Nacional de Estatísticas) existem em Cabo Verde 13.948 pessoas com alguma deficiência, o que representa 3,2% da população.

Devido a nossa situação geográfica os surdos estão dispersos e estudam em escolas regulares nas turmas com ouvintes sem atenção especial para as suas necessidades de comunicação e não conseguem aprender pelo que não passam dos primeiros dois ou três anos de escolaridade, acabando por abandonar ou prosseguir com a turma até ao final da escolaridade básica obrigatória sem contudo atingir os objectivos das diferentes fases.[3] Ficam fora do sistema com dificuldades de integração na sociedade.

As primeiras experiências de apoio às crianças surdas tiveram o seu início em 1996/97, na Associação de Apoio ao Desenvolvimento e Integração das Crianças Deficientes – AADICD, associação vocacionada para o atendimento a crianças com todo o tipo de deficiências. Foi a primeira instituição no país a interessar-se pela educação da criança surda. Com o regresso ao país de um jovem surdo, Jonas Timas, que fez sua escolaridade básica e secundária em Portugal e consequente a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, a AADICD decidiu reunir na sua pequena sede, no horário contrário ao da escola, as crianças surdas que se encontravam espalhadas pelas diversas escolas na cidade da Praia, frequentando turmas com cerca de 37 alunos ouvintes com as quais não conseguiam se comunicar acontecendo o mesmo em relação aos professores. Estavam nas salas de aula, mas não conseguiam acompanhar a matéria e muitas vezes desenvolviam comportamentos agressivos e os professores acabavam por arranjar formas de os próprios pais os retirarem da escola.

A AADICD começou com um grupo de cerca de 5/6 crianças surdas que frequentavam as escolas e com a colaboração do jovem surdo que entretanto tinha sido contratado pelo Ministério da Educação para apoiar essas crianças na aprendizagem da sua forma

[1] http://www.minedu.gov.cv.

[2] http://www.ine.cv.

[3] Escolaridade básica organizada em três fases de dois anos cada.

específica de comunicar, ou seja, da língua gestual. Essa experiência deu o seu resultado em termos da aprendizagem da comunicação gestual e melhoria do comportamento mas em termos da escolarização, como eles regressavam às salas de aula regular onde os professores, talvez, por falta de interesse ou de informação não considerava aquilo que eles aprendiam em termos de comunicação gestual, esses alunos não tinham qualquer apoio no que respeita aprendizagem escolar.

Em 2003 um grupo de três pessoas ouvintes e uma surda, a Helena Tavares, participaram numa formação em Educação de Surdos no Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa, durante 6 meses. Após o regresso dessa formação de curta duração, o Ministério da Educação destacou a Helena Tavares[4] para trabalhar com as crianças surdas na AADICD, em substituição do Jonas. Várias formações foram realizadas pelo Ministério da Educação e AADICD nas diferentes ilhas/concelhos para sensibilização dos agentes educativos sobre a educação dos surdos. De 2005 a 2009 a Helena participou numa formação de formadores de Língua Gestual a convite da Associação Portuguesa de Surdos.

Em 2006, o Projeto Escola de Todos do Ministério da Educação desenvolvido no âmbito da cooperação técnica entre Brasil e Cabo Verde formou agentes educativos de todas as ilhas/concelhos sobre o ensino do português para o surdo.

Em 2007, a AADICD organizou um Seminário de Sensibilização/Capacitação sobre Educação de Surdos, financiado pela UNESCO e assegurado por duas técnicas portuguesas da Casa Pia de Lisboa e Associação Portuguesa de Surdos, Marta Morgado e Mariana Martins.

Em 2008, com vista a promover o direito das crianças e jovens surdos à educação, a AADICD, em articulação com o Ministério da Educação, organizou uma sala de aula para surdos e constituiu duas turmas compostas,[5] com alunos do 1º ao 4º ano, na escola básica Eugénio Tavares na Praia, contando com a colaboração de duas professoras ouvintes, com formação pedagógica da EFPEB-IPCV (Instituto Pedagógico),[6] ambas mães de crianças surdas e duas monitoras da AADICD com algum domínio de comunicação gestual devido à experiencia de trabalho com essas crianças.

De regresso ao país após a formação de formadora de LGP, a Helena assumiu o trabalho com as duas turmas na escola Eugénio Tavares, como professora de Língua Gestual. Essa experiência deu os seus resultados, tendo no ano lectivo 2011/2012 transitado para o ensino secundário um grupo de 10 alunos surdos que irão frequentar o 9º ano de escolaridade no próximo ano lectivo, 2013/2014. É a primeira vez no nosso país que temos alunos surdos a frequentar o ensino secundário com alguma resposta às suas necessidades em termos de apoio à aprendizagem escolar com recurso à língua gestual. Seguindo a experiência da Praia, na ilha de S. Vicente foi constituída uma turma com 12 alunos surdos

[4] Antes, a Helena trabalhava como dactilógrafa na secretaria do liceu Domingos Ramos.

[5] Turmas multisseriadas.

[6] Escola de Formação de Professores do Ensino Básico – Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

numa das escolas básicas. Nas escolas secundárias *Teixeira de Sousa*, na ilha do Fogo e *Olavo Moniz*, na ilha do Sal existem alunos surdos nas escolas secundárias e para todos esses casos foram realizadas sessões de formação de professores das respectivas escolas.

Em setembro de 2012, com a alteração do Estatuto da AADICD, passou a existir a ACS (Associação de Surdos Cabo-verdianos).

Situação de Língua Gestual em Cabo Verde

Em Cabo Verde a maior expressão de língua gestual verifica-se na escola básica *Eugénio Tavares* e na escola secundária *Pedro Gomes,* na Praia, onde existem as turmas de alunos surdos. Entretanto, constatam-se dois tipos principais de comunicação: a língua gestual durante as aulas de língua gestual com a utilização da Língua Portuguesa escrita e nas outras aulas, uma mistura de comunicação gestual, Língua Portuguesa oral e escrita e a língua cabo-verdiana (crioulo) mais os sinais caseiros em simultâneos. Pode-se dizer que existe uma situação de diglossia, português e crioulo, no que se refere à alfabetização. Á excepção das escolas, Eugénio Tavares e Pedro Gomes, o ensino é feito em Língua Portuguesa, sobretudo oral, nas demais escolas onde estudam os alunos surdos.

A situação encontrada deve-se a alguns factores:

– Falta de professores com formação pedagógica especifica para atuar com alunos surdos;

– Inexistência de uma língua gestual cabo-verdiana e de professores surdos para atuar como professores de língua gestual;

– Surdos dispersos e dificuldades de deslocação;

– Falta de um diagnóstico preciso da surdez dos alunos;

– Falta de identificação dos surdos a nível do país;

– Inexistência de um trabalho de estimulação precoce.

O Ministério da Educação no âmbito do *Projecto Escola de Todos* elaborou um documento orientador para língua gestual, em decorrência do qual já foi elaborado um plano de acção a ser implementado com vista a uma língua gestual cabo-verdiana.

Face à situação de que Cabo Verde existe abertura a parcerias que permitem a efectivação de uma língua gestual.

Educação de surdos em países do continente africano / A educação dos surdos em Angola

Fernandes dos Santos Façony Viúme

Licenciatura em Ciências da Educação, Especialidade Educação Especial.
Técnico no Ministério da Educação-Instituto Nacional para a Educação Especial.
Chefe de Departamento em Exercício de Avaliação e Orientação
Psicopedagógica do Instituto Nacional para a Educação Especial.

Breve história da Educação Especial em Angola

O sistema educativo colonial não contemplava o atendimento escolar de pessoas cujas particularidades requeriam uma atenção educativa especializada. Contudo, em 1972 (ainda no sistema colonial) de forma tímida iniciou a título privado o ensino de pessoas com deficiências (cegas) a número reduzido de aproximadamente 10 alunos na actual escola Óscar Ribas, com um enfoque de habilitação e reabilitação profissional.

Quatro anos após a independência, em 1979 foi implementada a educação especial como modalidade de ensino pela circular nº 56 de 19 de Outubro, data a partir da qual se criaram as condições mínimas indispensáveis, permitindo pôr em funcionamento as escolas de educação especial cuja meta foi de educar a população com necessidades educativas especiais.

Dois anos mais tarde cria-se o Departamento Nacional para a Educação Especial (decreto nº 40, 80) de 14 de Maio – Estatuto orgânico do MED, artigo 17º. A partir desta data começou efectivamente o atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais.

Este atendimento era fundamentalmente para crianças com deficiência visual e auditiva. Mais tarde abriram-se as primeiras salas especiais, as escolas de ensino especial para o atendimento de deficiência intelectual.

Tanto as escolas especiais como as salas especiais funcionavam de forma segregada (dicotómica), formas estas que proporcionavam um ambiente bastante restrito e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos, por favorecer a segregação e a discriminação.

Em 1994 houve a grande viragem no concernente ao tipo de atendimento escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, aquando da adesão de Angola à

declaração de Salamanca adoptada pela conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais (Espanha 1994).

Esta grande viragem efectivou-se com a implementação do projecto 534/Ang/10 sobre a promoção de oportunidades educativas para reabilitação das crianças vulneráveis. Este projecto permitiu a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular em salas especiais e integradas.

Éste projecto foi financiado pelo Governo da Italia por intermédio da UNESCO e o Estado angolano, implementou o atendimento da Educação Especial que consistiu em duas fases: Fase piloto e Segunda fase.

Com o aumento do grupo alvo houve necessidade do Governo angolano fazer um investimento na formação de técnicos especializados no exterior do país e a capacitação local de professores em matéria de educação especial e integrada.

Em 1995 ou seja 15 anos depois, foi criada a Direcção Nacional para a Educação Especial através do decreto-lei nº13,95 de 27 de Outubro (Estatuto orgânico do MED Artigo 18º).

Para acompanhar o desenvolvimento da educação especial do país, o governo angolano aprovou em 2001 a estratégia para melhoria do sistema da educação, a Lei de bases do sistema da educação e o Estatuto orgânico do MED que no seu artigo 23º-nº1 do decreto-lei nº7/03 de 17 de Junho de 2003, cria o Instituto Nacional para Educação Especial. Tanto a Estratégia Integrada para melhoria do sistema da educação como a lei de base do sistema da educação nº13/01 de 31 de/12 constituem instrumentos de orientação estratégica do executivo para o sector da educação, no período 2001 a 2015, pois definem as linhas gerais e específicas para a estabilização, consolidação e desenvolvimento (Expansão) das modalidades de ensino.

Educação dos surdos em Angola

A educação dos surdos em Angola desde a sua implementação nos primeiros momentos era feita pelo método oralista e leitura lábio facial, apoiado no dactilema Português onde as crianças à partir dos 4 anos ingressavam para a classe sensorial e iniciavam a estimulação precoce onde recebiam noções sobre o alfabeto, as vogais, os números, os dias da semana, os meses do ano, por forma a seguirem para os níveis subsequentes.

O grande salto deu-se no ano 2004 onde o Instituto Nacional para a Educação Especial implementa o **Projecto para o Estudo, Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana (LGA)**, à luz do projecto 534/Ang/11 sobre a promoção de oportunidades educativas para reabilitação das crianças vulneráveis, financiado pelo Governo da Itália por intermédio da UNESCO.

O objectivo do mesmo, era de confirmar a existência da mesma, os seus níveis de identificação em todo o território nacional, a utilização de uma só língua gestual no país

na educação dos alunos surdos e a criação do Dicionário (digital e dactiligrafado), entre outros pelo que constatamos:

1. Na capital Luanda, o nível de desenvolvimento da Língua Gestual é notavelmente superior com relação as províncias visitadas.

2. Existe influência de algumas línguas gestuais de outros países, em particular de Portugal, das Repúblicas dos Congos (Brasaville e Kinshasa), de França, e da África do Sul.

3. A posição Oralista, influenciada e fortemente representada pelos familiares e professores que não conhecem a língua gestual, e a posição Gestualista representada e defendida pelos surdos mais cultos que reconhecem a sua língua bem como, outros surdos menos cultos mas que não dominam a leitura lábio-facial.

4. Há uma tendência à uniformização da Língua Gestual como resultado do retorno de Surdos às províncias de origem uma vez alcançada a paz verdadeira, e que permaneceram em Luanda durante vários anos sob a influência da língua gestual de Luanda.

5. Pode-se falar na existência de uma Língua Gestual Angolana, a qual pode ser estudada e demonstrando-se nela susceptibilidade de se lhe aplicar os fundamentos estabelecidos pela linguística ao estudar uma língua.

Iniciamos as investigações no ano de 2004, relacionando-nos com os surdos das Associações de Surdos existentes na altura, nomeadamente Associação Nacional de Surdos de Angola (ANSA) e Associação Val de Surdos de Angola, sendo que esta última hoje já não funciona. Estes primeiros contactos estabelecidos primeiramente em Luanda e posteriormente em Benguela, Namibe, Cabinda, Bengo, Huila e Cunene, permitiram avaliar as tendências Oralista e Gestualista existentes entre os Surdos angolanos.

A partir destas constatações realizamos um estudo que prosseguiu com filmagens que grande parte fora utilizada na elaboração dos dicionários da LGA.

O estudo das imagens filmadas permitiram-nos apresentar um trabalho satisfatório embora não concluído, pois sabemos nós que 5 anos aproximadamente não são suficientes para realizar o estudo de uma língua, sobretudo quando os recursos e as possibilidades são limitados por diversos factores, tanto de índole subjectiva como de índole objectiva.

Ao observarmos a Língua Oficial Portuguesa e as Línguas Nacionais podemos distinguir 5 características que também se apresentam na Língua Gestual Angolana, (LGA):

1. **Existência**: A LGA é real e utilizada na comunicação entre os Surdos tal como são utilizadas as outras línguas existentes no país.

2. **Nacionalidade**: É própria dos Surdos angolanos.

3. **Variabilidade e Permanência**: Não é estática, embora haja termos gestuais invariáveis.

4. **Zonalização**: Apresenta elementos ou vocábulos gestuais diferentes nas diferentes zonas do país.

5. **Regulamentação**: A LGA tem formas próprias de expressão e organização.

6. **Linguistica geral**: Estuda os elementos comuns de todas as Línguas.

7. **Linguística comparativa**: Ao estudar uma Língua compara com outras, suas analogias e diferenças.

8. **Linguística descritiva**: Explica ou descreve como é cada Língua.

9. **Linguística diacrónica**: Estuda o comportamento ao longo do tempo.

10. **Linguística sincrónica**: Estuda o comportamento num determinado período.

Assim sendo o MED de Angola viu a necessidade em desenvolver acções para a criação da Língua Gestual Angolana, pressuposto necessário para a uniformização do ensino dos Surdos no país, tais como:

1. Capacitação da Equipa Técnica Nacional para o Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana.

2. Investigação do Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana.

3. Formação de multiplicadores: Professores Surdos, auxiliares pedagógicos e professores ouvintes em LGA.

4. Formação de intérpretes da LGA 1ª Fase.

Cooperação internacional

Com o Acordo Básico de Cooperação Econômica, Científica e Técnica entre o **Governo da República Federativa do Brasil e a República de Angola**, assinado em 11 de junho de 1980 e promulgado em 5 de outubro de 1990.

Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Econômica, Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Angola para a implementação do Projeto "**Escola de Todos**", assinado em 18 de outubro de 2007.

Deste modo o Ministério da Educação da República de Angola tem como compromisso impulsionar a transformação do sistema educativo para que se consolide a educação inclusiva nas 18 províncias, prevendo que todos os alunos possam participar de espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem. Neste sentido a inclusão é a meta que pretendemos alcançar em Angola, pressuposto para proporcionar a todos o acesso, permanência e término escolar.

Em 2008 começou a implementação do projecto "Escola de Todos" cujo objectivo é de fortalecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema educativo angolano. A primeira fase do projecto "Escola de Todos consubstanciou-se entre outras nas seguintes acções formativas:

- Curso sobre Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa para Surdos – 2010.

20 Formadores provinciais formados

Face os resultados positivos obtidos na Iª fase do projecto " Escola de Todos" tendo-se obtido êxitos que constituem uma mais-valia para o sistema educativo angolano, permitiram a implementação da II fase do mesmo projecto que se consubstancia em acções: Formação, Consultoria, e fornecimento de equipamentos, materiais didático pedagógicos e recursos de acessibilidade.

Outras acções realizadas fora do projecto

- Participação na República Federativa do Brasil, Estado de Pernambuco Cidade Recife por intermédio da JICA e a rede TAMPOPO no Programa de Treinamento e formação de activistas, sobre Prevenção das DTS, HIV/SIDA, para Angolanos e Moçambicanos com surdez patrocinado pela JICA e a rede Tampopo.

4 professores, dos quais: 3 surdos e 2 ouvintes.

- Visitas de troca de experiências: Brasil, Cuba, Israel Moçambique, Cabo Verde, Portugal, Servia.

Instituições que oferecem educação para surdos e modalidades de atendimento

- Escolas especiais.
- Salas especiais em escolas inclusiva.

Constrangimentos na educação dos surdos

– Insuficientes recursos materiais, humanos e financeiros nas escolas de educação especial e salas especiais, para que os alunos com maior comprometimento beneficiem-se de atendimento educacional especializado;

– Poucas acções de informação e sensibilização dos agentes educativos sobre a educação especial inclusiva;

– Insuficiente número de Intérpretes e instrutores da Língua Gestual Angolana;

– A inexistência da formação inicial em educação especial nas instituições de formação de professores tanto ao nível médio como superior;

– Pouca motivação de profissionais em trabalhar com alunos que tenham necessidades educativas especiais;

– Persistência de barreiras arquitetónicas, atitudinais e de comunicação em instituições escolares, e não só;

– À Associação dos Surdos ainda é muito fraca;

– Insuficiente informação e sensibilidade por parte da comunidade em relação a surdez;

– Falta de informação e sensibilidade por parte da comunidade.

Perspectivas

– Criação do Centro Nacional de Orientação Psicosociopedagógico para atenção as pessoas surdas;

– Continuação da II Fase do Projecto de Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana;

– Formação inicial em educação especial nas instituições de formação de professores tanto ao nível médio como superior;

– Formação de intérpretes de Língua Gestual Angolana;

– Formação de Instrutores de LGA (surdos), para os Centros de Recursos;

– Formação de Alfabetizadores para surdos.

Cinco pilares de sustentação para o desenvolvimento da Educação Especial em Angola

1. Informação e sensibilização;
2. Formação e capacitação de recursos humanos;
3. Realizar estudos de investigação;
4. Expansão dos serviços de educação especial;
5. Aquisição de materiais e equipamentos especializados.

Normativos que sustentam a educação dos alunos com NEE de forma geral e dos alunos surdos em particular

Lei constitucional da República de Angola

A Constituição da República (artigo 83º) dá nova constituição a cidadãos com deficiência.

1. Os cidadãos com deficiência, gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na constituição sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou limitados.

2. O Estado adopta uma Politica Nacional de Prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, de apoio as suas famílias e de remoção de obstáculos a sua mobilidade.

3. O estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para com os cidadãos com deficiência.

Lei de base do sistema de educação (Lei 13/01)

Define que a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científica-técnica nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações gimno-desportivas.

O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidade, através das quais se realiza a educação, tendentes a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade livre democrática de paz e progresso social.

Estatuto da Modalidade da Educação Especial

O estatuto da modalidade da Educação Especial, contém um conjunto de normas que visam atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Os 11 compromissos do governo de Angola com a criança

Entre os vários compromissos destacam-se:

Nº 1 – Esperança de vida.

4 – Educação da primeira infância.

5 – Educação primária.

11 – Criança no orçamento geral do Estado.

Lei da pessoa com deficiência

Regula as políticas referentes a pessoas deficientes na sociedade em matéria de: emprego, habitação, mobilidade, transporte, educação e saúde.

O diploma facilita outras medidas legislativas eficazes e sistematizadas que asseguram de modo pleno, os direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Década Africana da pessoa portadora de deficiência

O plano de acção continental para a década africana de pessoas com deficiência, foi adoptado pela 38ª sessão ordinária da conferência dos chefes de Estado e de Governo da União africana realizada em Durbain (África do Sul) em julho de 2002. Este,

visa promover a implementação de acções prioritárias tendentes a resolver os graves problemas que ainda enfrentam as pessoas portadoras de deficiência em África.

Adesão de Angola à Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

DADOS ESTATISTICOS DE ACTUALIZADOS

Nº	Província	Nº de Alunos surdos
1.	Luanda	976
2.	Benguela	966
3.	Bengo	249
4.	Bié	377
5.	Cabinda	290
6.	Cunene	229
7.	Huíla	519
8.	Huambo	469
9.	K. Kubango	249
10.	Cuanza Norte	210
11.	Cuanza Sul	270
12.	L. Norte	269
13.	L. Sul	251
14.	Namibe	249
15.	Malanje	286
16.	Moxico	229
17.	Uíge	312
18.	Zaire	241
19.	**Total**	**6685**

Número de escolas especiais por província

Nº	Província	Nº de Escolas Especiais
1.	Luanda	2
2.	Benguela	1
3.	Bengo	1
4.	Bié	1
5.	Cabinda	-
6.	Cunene	1
7.	Huíla	1
8.	Huambo	1
9.	K. Kubango	1
10.	Cuanza Norte	1
11.	Cuanza Sul	1
12.	L. Norte	-
13.	L. Sul	1
14.	Namibe	1
15.	Malanje	-
16.	Moxico	-
17.	Uíge	-
18.	Zaire	-

687 – Escolas inclusivas

4. 517 – Professores a leccionar nas diversas áreas

Referências bibliográficas

Lei constitucional da República de Angola 2010.

Lei de base do Sistema de Educação (Lei 13/01 – 2001).

Estatuto da Modalidade da Educação Especial em Angola.

Politica Nacional da Educação Especial MED/INEE-2013.

Resultados e Relatórios do Projecto para o Estudo, Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana.

Dicionário Digital da Língua Gestual Angolana, Carlos Moncada. Valdez e Marcelina Domingos Ferreira Manuel. Luanda: 2005.

Estrutura da língua gestual, de William Stocke, 1960 (EUA).

Psicologia do gesto e das manos, Marone, 1967, São Paulo, Brasil.

Fundamento linguístico da língua gestual, Carlos Moncada Valdez, 2000.

Surdez, Educação e Sociedade, Carlos Moncada Valdez, Luanda 2006. "Comunicação Pessoal", F. Galcerán, 1999. INEE 2004...2008.

MESA REDONDA INTERNACIONAL

Projetos bilíngues e o tradutor intérprete – A Atuação de Tradutores/Intérpretes de Libras/ Português no Projeto Bilíngue do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Isaac Gomes Moraes de Souza

Bacharel em Letras-Libras (UFSC).
Professor da Universidade Candido Mendes (UCAM).
Tradutor e Intérprete de Libras/LP (INES).
E-mail: isaacgms@hotmail.com.

A educação nacional vem se (re)estruturando ao longo das últimas décadas. Entre outros fatores, os novos olhares sobre o processo educacional vêm contribuindo para uma reflexão sobre a prática pedagógica e, consequentemente, sobre as competências que cabem aos profissionais da educação. Sendo assim, a educação de surdos perpassa pelo mesmo processo, tento em vista que essa dialoga diretamente com a estrutura educacional mais abrangente.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos desenvolve em seu Colégio de Aplicação (CAp/INES) um projeto de Educação Bilíngue para surdos, a partir da análise, reflexão e efetivação das atuais políticas educacionais para esses sujeitos. Considera-se a Educação Bilíngue conforme o que é descrito por FREIRE (1998, *apud* PEDREIRA, 2006, p. 5):

> O bilinguismo para surdos/as, desenvolvidos a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre as Línguas de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

Contudo, para uma instituição ser norteada pelos princípios da Educação Bilíngue não basta apenas que sejam consideradas as diferenças linguísticas da comunidade surda. Faz-se necessário que os conteúdos curriculares sejam pensados e estruturados para surdos, que a língua de sinais seja a língua de instrução e que a comunidade escolar seja usuária dessa língua, entre outros elementos.

Portanto, tendo em vista que um projeto de educação bilíngue para surdos, diferentemente da maioria dos projetos de educação inclusiva, visa a língua de sinais como língua de instrução, qual seria o papel do Tradutor-Intérprete de Libras/Língua Portuguesa numa instituição bilíngue? Pretende-se, deste modo, apresentar as práticas que esses profissionais vêm realizando e iniciar um debate de reflexão crítica, sem o objetivo de findá-lo.

Para pensar sobre a função do intérprete em um ambiente educacional, faz-se necessário compreender a visão que se tem sobre esse profissional na escola. Na década de noventa iniciam-se, no Brasil, movimentos surdos que revelam a inquietação dessa comunidade no que tange ao reconhecimento de sua língua e a estrutura educacional que lhes é oferecida. Assim, passa-se a se repensar no modelo educacional para surdos a partir da elaboração de documentos oficiais, muitos dos quais, motivados pela própria comunidade surda, como "*A Educação que Nós Surdos Queremos*" (1999).

A partir das discussões motivadas pela FENEIS, FENAPAS e CORDE, e com participação do INES, da APADA, da DERDIC/PUC-SP e de outras instituições, em 1993, a Senadora Benedita da Silva (PT-RJ) elaborou um Projeto de Lei com o apoio do MEC-SEESP, que, após nove anos de debate e luta dessa comunidade, resultou na oficialização da Língua Brasileira de Sinais, pela Lei Federal Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002,[1] conhecida popularmente como a *Lei de Libras*. Desde então, passa-se a se repensar no papel dos profissionais que atuam na educação de surdos, dentre os quais os intérpretes e os professores de Libras, estimulando ainda mais os debates referentes sobre a Educação Bilíngue para surdos.

Em 2005, após a articulação entre a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC-SEESP), entre outras instâncias governamentais, apresentaram o projeto de regulamentação da Lei de Libras. Em 22 de Dezembro de 2005 foi sancionado o Decreto Federal Nº 5.626[2], que "*regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*". Inúmeras mudanças ocorreram no território nacional decorrentes deste Decreto. Dentre elas a criação e o fortalecimento de projetos que visam difundir o uso, o conhecimento e o atendimento em/da Língua Brasileira

[1] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 fev.2012.

[2] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 fev.2012.

de Sinais. Segundo o documento "Língua Brasileira de Sinais: Uma Conquista Histórica"(2006), publicado pelo Senado Federal Brasileiro, nas palavras do então Senador Eduardo Azeredo:

> A conquista deste direito traz impactos significativos na vida social e política da Nação brasileira. O provimento das condições básicas e fundamentais de acesso à Libras se faz indispensável. Requer o seu ensino, a formação de instrutores e intérpretes, a presença de intérpretes nos locais públicos e a sua inserção nas políticas de saúde, educação, trabalho, esporte e lazer, turismo e finalmente o uso da Libras pelos meios de comunicação e nas relações cotidianas entre pessoas surdas e não-surdas (p. 05).[3]

A garantia e a legalidade do uso da Libras, de fato, acarretou mudanças significativas, não apenas na vida social e política da nação brasileira, mas para a educação de surdos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é referência nacional da educação de surdos, atuando na área há 156 anos. O Instituto atende crianças, adolescentes e adultos surdos, sendo aproximadamente 600 alunos, que são atendidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O Departamento de Educação Básica (DEBASI) é o responsável pelo Colégio de Aplicação (CAp/INES), o qual funciona em todos os turnos, oferecendo o ensino regular tendo por base uma proposta de Educação Bilíngue.

Atualmente, o INES conta com vinte e oito profissionais Tradutores/Intérpretes de Libras/Português em seu quadro funcional, sendo dezesseis destinados ao Departamento de Ensino Superior (DESU) e doze ao DEBASI. Este grupo de profissionais se integrou ao Instituto após a solicitação intensa do mesmo às autoridades competentes, desde a sanção da Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, tendo em vista que a atuação desses está diretamente ligada à realização da missão institucional: "*promover a inclusão social e a cidadania das pessoas surdas nas políticas educacionais do Brasil em uma perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras e Língua Portuguesa) e de colaborar para que tal propósito se efetive também nas políticas nacionais*" (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2012:9).

Deste modo, as atribuições dos Tradutores/Intérpretes de Libras/Português no projeto de educação bilíngue do Cap/INES são:

> Traduzir/interpretar em Libras/Língua Portuguesa/Libras todos os processos de comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes que não tenham proficiência em Libras em: sala de aula, reuniões, palestras internas, cursos, atividades curriculares e extra curriculares no INES ou em outras instituições e demais acompanhamentos a alunos e ou profissionais surdos que envolvam qualquer meio de comunicação em situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO INES, 2011: 37).

[3] Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Reconocimiento_Libras.pdf>. Acesso em: 15 fev.2013.

Sendo assim, no Departamento de Ensino Básico, os intérpretes atuam:

- Garantindo a comunicação em todas as reuniões de que participem surdos;
- Garantindo o acesso aos conteúdos curriculares do CAp/INES, quando necessário, em todos os segmentos da Educação Básica;
- Compondo a equipe pedagógica, buscando discutir e propor o fazer pedagógico;
- Mediando em atendimentos psicológicos, sociais, fonoaudiológicos, médicos, profissionalizantes e de assistência ao Aluno;
- Interpretando eventos, fóruns e atividades internas do Instituto;
- Participando juntamente com a Coordenação de Administração Escolar, Chefia de Serviço, e equipe multidisciplinar na intervenção pedagógica que diz respeito à postura dos alunos;
- Elaborando juntamente com um Grupo de Trabalho materiais didáticos de ensino de pessoas surdas e materiais de publicações técnico-científicas;
- Elaborando glossários de termos técnicos em Libras, a fim de viabilizar o acesso de pessoas surdas à terminologias específicas;

Portanto, as ações do Tradutor/Intérprete de Libras/Português no projeto de Educação Bilíngue do CAp/INES não se restringem apenas à intermediação nas salas de aula, como nos modelos inclusivos. Entende-se que esse profissional é parte integrante do processo educativo e que pode, e deve, contribuir para as reflexões pedagógicas da instituição. Deste modo, um novo olhar sobre a ação desse profissional vem sendo construído paralelamente à construção de uma Educação Bilíngue para surdos nos últimos anos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras*: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FENEIS. *A educação que nós, surdos, queremos*. Rio Grande do Sul, 1999.

LEITE, Emeli M. C. *Os papéis do intérprete educacional na sala de aula inclusiva*. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Disponível em: <http://producao/inesnet/PDI_INES_2012_2016.pdf>. Acesso em: 15 ago.2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Disponível em: <http://producao/inesnet/PPP_INES.pdf>. Acesso em: 16 ago.2013.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil:* aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol.1. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SENADO FEDERAL. Língua Brasileira De Sinais "Uma conquista histórica". Brasília-DF, 2006. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/arquivos/Libras_Uma_conquista_historica.pdf>. Acesso em: 15 ago.2013.

MESA REDONDA INTERNACIONAL

Projetos Bilíngues e o Tradutor-Intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais nos Espaços Educacionais

Laura Jane Messias Belém

Mestre em Educação (UNIMEP-SP).
Professor II do Município do Rio de Janeiro (E/SUBE/CED/IHA).
Tradutora e Intérprete de Libras (INES/DESU).
E-mail: laurajanemb@yahoo.com.br.

Introdução

Pesquisas sobre as línguas de sinais já dão conta que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, podendo manifestar-se em discussões sobre filosofia, literatura ou política, esportes, trabalho, moda, ideias sutis ou complexas e abstratas. Os atributos estéticos conferidos nas interpretações poéticas, nas estórias, teatro e humor, tornam-nas perfeitamente compreensíveis e, como toda língua, têm acrescido em seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas.

Contextualizando os aportes promovidos na perspectiva inclusiva da educação da pessoa surda do município do Rio de Janeiro, voltados para uma Educação Bilíngue deve-se ressaltar o papel desempenhado pelo Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (doravante referida como Libras),[1] cuja visibilidade profissional vem se destacando nos últimos tempos, pela presença cada vez mais atuante nas diversas situações de ordem social, seja atuando junto aos púlpitos das igrejas; nos cantinhos das telas de televisão e, principalmente nos espaços educacionais, desde o ensino fundamental ao superior, atendendo aos dispositivos das leis de inclusão e acessibilidade na educação das pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva.

Hoje, a rede de educação municipal do Rio de Janeiro conta com vinte e três Escolas-Piloto de Educação Bilíngue, além de algumas unidades escolares que apresentam expressivo quantitativo de alunos surdos; cujos profissionais da área de tradução e

[1] Língua Brasileira de Sinais – modalidade de língua viso-espacial, símbolo por excelência da surdez (FERREIRA-BRITO, 1995), cuja lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto-lei 5.626/2005, reconhece e assegura como a língua das comunidades surdas dentre outras atribuições.

interpretação atuam e são partícipes do processo inclusivo dos alunos surdos na escola comum. Estão se incumbindo na difusão e na compreensão dos conteúdos transmitidos pelos professores, adequando esse *agir* diferenciado no seu interpretar, percebendo que suas ações vêm sendo marcadas, ora por dilemas entre o de ser meramente um transmissor de informações; aquele que impõe ao que interpreta o modo de ser de sua própria cultura, a cultura do sujeito ouvinte;[2]um repetidor de palavras e metáforas pertencentes a essa cultura ouvinte e/ou, no estar impondo o modo de sentir na ambivalência desta, que é sua própria ou outra cultura.

Julgando importante oferecer a criança e/ou jovem surdo uma educação que propicie o seu desenvolvimento integral e, respeitando as condições individuais dos alunos e as escolhas da família quanto à escola em que seus filhos vão estudar, as Salas de Recurso Multifuncionais[3]que atendem a esses alunos surdos estão se configurando em espaços bilíngues,[4]por implementarem não só as reflexões acerca das práticas pedagógicas, como no compartilhamento de uma língua peculiar, a Língua de Sinais, que depende do contato entre os pares surdos[5]e linguísticos (no caso dos intérpretes educacionais ou professores ouvintes, fluentes nessa língua) tornando-se assim, precursoras das Escolas-Piloto de Educação Bilíngue, onde, junto a esses novos parceiros, os intérpretes de Libras educacional e os instrutores surdos, implementam a disseminação dessa língua entre os partícipes desse processo.

O fato de muitos desses alunos surdos não dominarem a Libras, oriundos em sua maioria de famílias ouvintes e/ou, daqueles que também não conhecem essa língua, como os profissionais que lidam diretamente com esse alunado e necessitam de uma comunicação imediata, suscita-se a presença e o convívio com esses profissionais que podem compreender a pessoa surda em sua essência, para uma melhor compreensão entre as partes. Embora possuindo uma cultura ambivalente à cultura surda, o intérprete educacional[6] em como paradoxal a consideração de ser um par linguístico por estar trabalhando com a Libras, e ainda assim incorrer no obscurecimento de certas sutilezas

[2] O termo 'ouvinte', na perspectiva do intérprete de língua de sinais, segundo o minidicionário do documento *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, MEC-SEESP, 2004, refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. No dicionário Houaiss alude ao assistente – espectador, presenciador, presente <aluno da matéria>; ao destinatário – interlocutor receptor.

[3] Espaço para atendimento educacional especializado. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado/elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

[4] Educação bilíngue para as pessoas surdas não seria o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas línguas, mas, o direito dessas pessoas que utilizam uma língua diferente da língua oficial, serem educadas em sua língua (UNESCO,1954) e, no caso da educação fundamental, a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua (SKLIAR,1998, p. 25).

[5] A rede municipal de educação conta também com a presença de Instrutores e/ou professores surdos para atuarem em conjunto com os professores das Salas de Recurso e, que também ministram cursos de Libras junto à comunidade escolar.

[6] Segundo Quadros (2004), é a denominação daquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação, cuja requisição vem sendo cada vez demandada, não só no Brasil como em outros países igualmente.

ou nuances, que dão vida e especificidade ao texto. Nesse sentido podemos entender que o tradutor precisa ir para além da gramática, que não alcança o nível textual, mas que está presente nele (SOBRAL, 2005, *apud* LACERDA, 2008, p. 4), pois precisa usufruir de uma familiaridade com os diversos gêneros textuais e de expressão circulantes na sociedade, para o exercício de sua atividade com qualidade, utilizando-se desse material como auxílio nas suas traduções.

Deve, portanto, conhecer muito bem ambas as línguas, além das possibilidades de produção de sentido tanto quem traduz como quem interpreta. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa (LODI, 2007). Por tradução compreendemos se tratar de um processo envolvendo pelo menos uma língua escrita, enquanto que por interpretação, a representatividade perpassa na comunicação por meio de uma língua de modalidade gesto-visual ou viso-espacial. Analisando essa comunicação pelo viés do senso comum, seria considerado um meio para se chegar "a língua da maioria, a Língua Portuguesa", na construção da aprendizagem (FERNANDES, 2005).

Por conta disso, o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)[7] investe numa proposta de educação bilíngue de/na perspectiva inclusiva, e vem efetivando uma série de ações como: a contratação dos instrutores surdos e os intérpretes de Libras educacionais[8] considerando-os fator de integração das culturas surdas e ouvintes, assim como elementos na efetivação da circulação da Libras, onde alguns professores de nossas escolas[9] já sabem ou estão aprendendo esta língua, neste contexto que vem se tornado uma tendência educacional adequada à escolarização das pessoas surdas. Há que se investir na formação não só de professores bilíngues, como nas desses profissionais igualmente, por conta da especificidade do trabalho, que demanda dimensões discursivas que vai muito além do que informar qual o sinal pertencente a cada palavra. Sobral (2008, p. 131) afirma que *"dizer" é algo que usa sinais ou palavras porém é bem mais do que apenas usar sinais ou palavras, é entrar na dimensão odo sentido, no evento de construção do sentido.* Os intérpretes não desejam explicar as coisas, pois os professores podem fazer isso perfeitamente, eles querem apenas interpretar essas explicações.

[7] Centro de Referência da Educação Inclusiva do Município do Rio de Janeiro.

[8] Os Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras educacionais e os Instrutores Surdos de Libras pertencem ao quadro funcional da ITILS – Instituto de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais, empresa essa contratada sob regime de licitação.

[9] No Município do Rio de Janeiro oferece-se curso de Libras para os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE); encontros de capacitação da Educação Especial/AEE dinamizados pelos profissionais do Laboratório de Libras e do Específico de Surdez do IHA, nas onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

O trabalho desempenhado pelo Tradutor-Intérprete Educacional de Libras: conhecendo um pouco mais esse profissional

> Fere de leve a frase... E esquece... Nada convém que se repita... Só em linguagem amorosa agrada a mesma coisa cem mil vezes dita.
> *(Mario Quintana)*

Segundo Quadros (2004, p.27), o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. Ao dizer isso, a autora legitima o ato de interpretar como uma ação cognitiva-linguística, em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes; de tal forma que esse profissional está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto (BELÉM, 2010).

Dentro dessa perspectiva, muitos questionamentos são levantados, referentes ao trabalho desempenhado pelo intérprete que atua nas escolas ou espaços educacionais, o intérprete educacional. Lacerda (2009, p.33) coloca que o termo "intérprete educacional" é utilizado, para diferenciar o profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula. É aquele que não assume apenas a função de intérprete, pois que se envolve de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares à sua forma de atuação. Sua função além de traduzir, favorece também à aprendizagem por parte do aluno surdo. Observar o intérprete educacional nesse cenário e contexto educacional torna possível entrever o quanto a sua presença interfere, ou não, na promoção da acessibilidade da pessoa surda, por meio do seu ofício, o que é ensinado, tendo a língua de sinais como produto de um trabalho. De acordo com Nelson Pimenta (2012),[10]a falta de uma interação entre os surdos e os palestrantes ou interlocutores nos eventos educacionais, seminários, congressos, até mesmo nas oficinas em que participava sempre lhe incomodara; a falta de um algo, de algum sentido nas coisas ditas e sinalizadas.

A procura por um diferencial na profissão do intérprete, ainda mais na área educacional deveria ser esse incômodo, a ponto dele buscar e promover uma significação maior dos enunciados mediados por ele. Para Bakhtin (1992, p.112) basicamente, a expressão se constrói no interior: sua exteriorização não é senão a sua tradução, resultando no que o autor reconhece como a compreensão, o comentário; porque para

[10] Primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, estudante no NTD – National Theatre of the Deaf de Nova Iorque, pesquisador de Língua de Sinais, Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, graduado em Letras-Libras pela UFSC e em Cinema pela Universidade Estácio de Sá. Possui certificação PROLibras--MEC-UFSC como professor de nível superior e é autor/coautor de 15 livros em Libras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua de Sinais Brasileira. Para currículo completo, ver http://lattes.cnpq.br/5120615815365350.

ele não há atividade mental sem expressão semiótica.[11] O ato da fala para esse autor ou a enunciação, engloba uma categoria geral da expressão, de nível superior, que comporta conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo), da mesma forma que também é atribuída à linguagem, como função reguladora das ações, além de propiciar a conduta intencional humana (VYGOTSKY *apud*, GÓES, 2000, p.121).

Sendo assim, a presença mediadora desse agente da comunicação, em sala de aula, é que possibilitará a construção dos sentidos, além desse espaço configurar-se num lugar social importante marcado por relações estabelecidas entre professor e intérprete, ora entre o professor e o aluno surdo, do intérprete e o aluno surdo, do aluno surdo e seus colegas, dos colegas com o intérprete, em momentos individuais e/ou coletivos com a Libras e a Língua Portuguesa presentes e com os sentidos sendo constantemente (re) negociados (BELÉM, 2010). Dessa forma reconhece-se que é conferido ao intérprete, quase que exclusivamente, a responsabilidade do uso da Libras no espaço escolar. Mas esse espaço envolve a construção de conhecimentos e com isso emergem outras questões que não se circunscrevem somente a área da 'comunicação/transmissão de mensagens' entre os interlocutores que interagem com esse profissional. Uma das grandes questões encontradas pelos intérpretes educacionais de Libras são as aulas reconhecidas como "conteudistas" ou expositivas, cujos professores se põem a falar ininterruptamente ou baseando-se em textos distribuídos anteriormente, que dificilmente são lidos pelos alunos surdos, pois não estão traduzidos ou reescritos ou ainda, não são utilizados os recursos imagéticos ou midiáticos como apoio ao conteúdo veiculado.

Mesmo quando os professores recorrem a vídeos, disponibilizados na internet, ou quando apresentam o conteúdo em slides, muitas vezes esse material não contempla um padrão ideal na interação pelas pessoas surdas. Vygotsky diz que "*o pensamento não espera a linguagem como um vestido já pronto*" (VYGOTSKY, 2001, cap.7), dando a entender que o processo de apropriação da palavra, vem a ser um processo de recriação, que o pensamento não espera que a linguagem o expresse como se fosse totalmente pronto sem linguagem (CLOT, 2006, p. 22). Em *Pensamento e linguagem* (cap.7), o autor mostra que a significação da palavra em contexto é, ao mesmo tempo, maior e menor. Ela pode perder significação, em termos literais, mas ganha significação tirada do contexto, da situação de enunciação e da troca entre os sujeitos (CLOT, 2006).

O intérprete educacional deve considerar as tantas significações e contextos possíveis resultantes dos/nos enunciados como um determinante para um bom desempenho (BELÉM, 2010), durante a realização de seu trabalho. Esse profissional pode se deparar

[11] Na definição de Santaella (1993, págs. 1-2) também nos comunicamos através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos capazes de nos constituir como seres simbólicos, em seres de linguagem, que historicamente é confundida como língua. A língua como fonte única forma de conhecimento, de saber e interpretar o mundo. Semiótica é uma ciência de toda e qualquer linguagem, as linguagens verbais e não-verbais. Disponível em: <www.portaldetonando.com.br> – Projeto democratização da Leitura – PDL. Acesso em: 15 set.2013.

com surdos em diferentes níveis de domínio e conhecimento da língua de sinais, como o *acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, seja pelos próprios surdos seja pelos familiares* (LODI, 2003, p.37), o que geralmente o leva a uma modificação no uso da Libras, o que não significa simplificação ou reducionismo da língua, mas na *consideração às diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua* (LODI, 2003, p.41). Os dilemas, conflitos, crises pelos quais passam esses intérpretes demonstram que eles estão em consonância com a própria língua: vivos e em evolução. Saber uma língua implica, além de comunicação, em aquisição de conhecimento, e esses são compartilhados com o outro.

No confronto dessa discussão, surgem diferentes posições ideológicas sobre o papel da língua e da linguagem do surdo diante da sociedade e dos diversos modos de nela se inserir e participar (LACERDA e SILVA, 2006, p.118). Neste rasto, o crescimento profissional do sujeito, no caso o intérprete educacional de Libras, vem sendo pontuado no que se define ao reconhecimento para além *da pessoa que trabalha com pessoas surdas*, e daquele que possui o conhecimento da língua de sinais em decorrência apenas do convívio com essas pessoas surdas. Refletir sobre o trabalho, os recursos linguísticos utilizados tanto pelos intérpretes, como pelas pessoas surdas, serve de suporte para a tessitura de novas perspectivas desse profissional enquanto mediador e educador. Os cenários, espaços educacionais, ocupados e marcados pelas mais variadas disciplinas e a língua de sinais, como meio de negociação para a compreensão das mesmas, servem para a criação de uma nova identidade que esse profissional venha a se forjar.

O olhar do intérprete educacional sobre o próprio trabalho: quais as conclusões?

A proposta do observar-se e ao outro, fundamenta que o espaço educacional exorta uma série comportamentos que vem a incidir na constituição desse sujeito, na construção de uma identidade para o exercício de suas funções, a qual identidade deve se forjar. Além desse aspecto, oportuniza-se a esse profissional refletir sobre suas práticas, marcadas e cultivadas ao longo dos anos por uma história de cultura assistencialista e que, embora assinaladas por essa história, ele busca organizar-se profissionalmente de forma diferenciada.

Pontos merecedores de reflexão: os conflitos vividos entre os partícipes desse contexto, e as dificuldades encontradas envolvendo o espaço físico e o lugar a ser ocupado por esse profissional nas unidades educacionais nas situações cotidianas; as angústias e dilemas, que vão desde a formação geral, a uma graduação em nível superior dentro dos moldes de curso politécnico e tecnológico e, no como se reconhecer-se e nomear-se como profissional. O intérprete educacional não é um professor, mas deve ser pensado e (re)pensar-se como um profissional que deva e mereça estar presente nos planejamentos e atuante nas atividades escolares, como um agente educador, somando e complementando o quadro de profissionais viabilizando a educação das pessoas

surdas. Tanto na (re)significação de ser um *organizador e orquestrador das interações entre os parceiros*, como nas relações sujeito-conhecimento, ocorridas pela presença do intérprete educacional, principalmente nessa situação de ensino e aprendizagem, nas salas de aula, em espaços educacionais.

O intérprete, *como todo intérprete/tradutor, precisa ser capaz de educar os participantes das interações surdos-ouvintes* (SOBRAL, 2008, p.135). O ofício de interpretar já existe há muito tempo, já se vestiu de várias formas e vem se articulando e se desmistificando de acordo com novos paradigmas e necessidades surgidas. Ao interpretar e/ou traduzir, o intérprete não só tem a possibilidade de enriquecer as línguas das quais se utiliza como de a cada vez mais, dizer o mesmo de forma melhorada. O projeto Escolas-Pilotos Bilíngues para alunos surdos da rede municipal de educação já está completando seu terceiro ano de um construir uma educação na perspectiva bilíngue para surdos, buscando somar e contribuir às iniciativas públicas para a formação de um profissional cada vez mais qualificado, e que vem se configurando cada vez mais nesse espaço educacional. Espera-se que estejamos contribuindo no diferencial para essa educação bilíngue e para as pessoas surdas, valorizando igualmente nessa proporção esse segmento que faz parte desse processo, o intérprete educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de O.; GRIBOSKI, Claudia Maffini e DUTRA, Cláudia Pereira. *Sala de Recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.* Brasilia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal***.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BELÉM, Laura Jane Messias*. A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio.* 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba-SP, 2010.

CLOT, Yves. *A Função psicológica do trabalho.* Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.

_____**.** Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições,* v.17, n.2 (50) – maio/ago. 2006. Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LACERDA**,** Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____**.** *O intérprete de língua brasileira de sinais:* investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____ e SILVA, Daniele Nunes Henrique. Educação, Surdez e Inclusão Social – Apresentação. *Cadernos CEDES,* vol.26, n.69. Campinas: CEDES, maio/ago. 2006, p.117-119.

_____**.** O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia B. et. al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p.120-128.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. e CAMPOS, Sandra. R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia et all (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua pratica em diferentes espaços sociais.* In: VI Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação), 2007, São Paulo. Anais. Unibero. CD-Room.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.* Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2ª edição. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUINTANA, Mario. *Quintana de bolso / Mario Quintana*. Porto Alegre: Editora L& PM, 2006, 168 p.

SOBRAL, Aldair. *Dizer o "mesmo" a outros:* ensaios sobre tradução. São Paulo: Editora SBS, 2008, p.128-130.

SOBRAL, Aldair. *O tradutor é um autor.* – SBS – e-talks (Published on June 27th, 2005/ by E-talks) Disponível em: <https: //www. sbs.com.br/e-talks/o-tradutor-e-um-autor/>. Acesso em: 09 set.2013.

VYGOTSKI, L. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygostki – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. *Cadernos CEDES* ano XXI, Campinas-SP, nº 71, 2000.

_____. *Pensamento da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes,1987.

Projetos Bilíngues e o Tradutor Intérprete

Ana Rio

Anabela Reis

Inês Carvalho

Paula São Pedro

Sara Pinho

Sara Filipa Loureiro Silva Moreira de Sousa

Mestre em Ciências da Educação – Domínio Educação e Surdez
FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Tradutora e Intérprete de Língua Gestual Portuguesa.
Intérprete no Agrupamento de Referência para Educação Bilíngue
de Alunos Surdos Eugénio de Andrade (Porto, Portugal).

Introdução

Com esta comunicação pretende-se abordar a atuação do ILGP nos ensinos básico e superior, bem como a sua participação na criação e elaboração de materiais bilíngues, para os alunos surdos, em colaboração com os docentes.

Apesar de sempre terem existido pessoas que exerciam funções como ILGP, na verdade esta profissão é bastante recente. Com o reconhecimento da LGP, oficialmente, pelo Estado português, passou a reconhecer-se esta como língua de uma comunidade linguística minoritária, bem como passou a estar garantido "o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela" (COELHO, 2010, p. 200). Deste modo, há lugar a uma educação assente numa filosofia bilíngue e bicultural para as crianças e jovens surdos potenciando melhores desempenhos e aprendizagens escolares, conduzindo a uma igualdade de oportunidades entre todos. Para tal é fundamental que as aulas sejam lecionadas em LGP, mas como a grande maioria dos docentes não domina ou tem poucos conhecimentos da LGP, é necessário que esteja presente o ILGP para assegurar todas as trocas comunicativas que se realizam dentro da sala de aula, bem como todas as atividades que envolvam alunos surdos.

Os profissionais de tradução e interpretação em LGP devem colaborar com os professores para tentarem resolver situações problemáticas que enfrentam diariamente, concebendo alternativas que possam beneficiar todos os alunos. O ILGP tem um papel importante neste processo, uma vez que, de facto, pode e deve contribuir para uma escola de qualidade para os alunos surdos, uma escola bilíngue. Este trabalho é desenvolvido diariamente nas EREBAS (Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos), pertencentes aos ensino básico e secundário. No ensino superior o desempenho de funções dos ILGP é distinta da dos ensinos anteriores uma vez que a presença de estudantes surdos neste nível de ensino é ainda recente, e o número de estudantes surdos por curso é reduzido, o que leva a que o ensino e a aprendizagem estejam ainda em adaptação a esta nova realidade.

Uma outra situação recente é a criação e a construção de materiais bilíngues para os alunos surdos que é escassa no nosso país. É no dia a dia do trabalho com os alunos surdos e em colaboração com os docentes das diferentes disciplinas, com os docentes surdos, com os terapeutas da fala e com os docentes de educação especial, que nos deparamos com as dificuldades dos alunos bem como com a falta de material para trabalhar com eles. É nesta direção e por forma a colmatar estas lacunas que faz todo o sentido a produção de materiais bilíngues, sempre em estrita parceria na equipa multidisciplinar especializada.

1 – Formação acadêmica do ILGP

Durante muito tempo, as funções de ILGP "foram desempenhadas por filhos de pais surdos, familiares, amigos ou vizinhos, sem carácter profissional e em situações pontuais e esporádicas" (FERNANDES & CARVALHO, 2005, p. 143). Com uma maior participação das pessoas surdas na sociedade houve a necessidade dos ILGP terem mais competências tanto a nível de léxico gestual como de conhecimentos da cultura e identidade surdas (Pereira, 2011). Assim, a formação profissional dos ILGP surgiu em 1996 com a criação do curso Técnico-Profissional de ILGP pela Associação Portuguesa de Surdos, em Lisboa, e em 1997, pela Associação de Surdos do Porto.

Em Portugal, o curso superior de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa surgiu há pouco mais de uma década, na Escola Superior de Educação de Setúbal, com o propósito de preparar profissionais competentes em traduzir e interpretar em Língua Gestual Portuguesa nos diferentes contextos institucionais de modo a que esteja garantido o direito à igualdade de oportunidades da pessoa surda. Podemos então considerar o início da sua formação como um ponto de viragem, onde deixa de ser considerado um apoio familiar ou da comunidade, sem estudos nem conhecimentos específicos na área, e passa a ser conhecedor de formas e técnicas de tradução de LGP bem como das especificidades da comunidade com que trabalha (ESPINHEIRA-RIO, 2012). Esta evolução deve-se essencialmente à participação da comunidade surda em diferentes meios. No entanto, a profissão de intérprete de LGP foi reconhecida pela Assembleia da República Portuguesa

somente em 1999 (Lei nº 89/99) no decurso do reconhecimento da LGP na quarta revisão constitucional da República Portuguesa, em 1997. Com base, também, no reconhecimento da LGP surgiu, em 1998, o Despacho Normativo 7520, "que reconhecia a importância das crianças surdas estarem juntas em ambientes bilíngues, favorecendo desse modo a aquisição natural da LG" (SOUSA, 2011, p. 108). Este despacho instituiu as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), "que seriam constituídas por um corpo de especialistas de educação, psicologia, assistência social, comunicação (terapeutas de fala e intérpretes de LGP) e monitores surdos" (AFONSO, 2005, p. 121). Este mesmo normativo consagrou "um novo paradigma na educação de surdos assumindo o papel da LGP, como primeira língua e do Português, na sua forma escrita (e eventualmente falada) como segunda língua" (AFONSO, 2005, p. 121), criando uma clivagem com o que era realizado até à data. Continuando na linha de pensamento do mesmo autor, este diploma visava a orientação educativa dos alunos surdos em ambientes bilíngues e biculturais.

Mais recentemente, em 2008, surge um novo diploma (Decreto-Lei 3/2008) que determina e regulamenta a existência de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos (EREBAS) em que estes têm direito à utilização da LGP em todas as disciplinas. A concentração de alunos surdos em escolas de referência fomenta a socialização com adultos, crianças e jovens de diferentes idades que utilizam a LGP, possibilitando, também, o desenvolvimento desta língua e o processo de ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos. Na esmagadora maioria dos casos os professores têm poucos ou nenhuns conhecimentos de LGP, pelo que terá de estar presente, o intérprete de LGP, conforme o que está estipulado no ponto 17 do artigo 21.º do referido decreto-lei: "Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP".

Ainda que não haja um curso específico para intérpretes educativos, ao longo do curso superior há unidades curriculares mais direcionadas para a área educativa, orientando deste modo o futuro trabalho dos ILGP. Atualmente, a sua grande maioria encontra-se a desempenhar funções em EREBAS.

2 – O intérprete educativo

O intérprete educativo é o profissional que desempenha as suas funções enquanto intérprete de língua gestual na educação. Mas não basta estar presente no contexto educativo para se ser intérprete educativo, é necessário ter em consideração as necessidades educativas dos alunos surdos (há alunos surdos com diferentes níveis de LGP dentro da mesma sala de aula, há alunos surdos com perturbações associadas,...). Nesta linha de raciocínio, o ILGP tem de conhecer bem a população com quem trabalha diariamente para que o seu trabalho seja levado a cabo com o mínimo de falhas e de prejuízo para os alunos surdos.

Dentro da sala de aula não podemos esquecer que o professor é quem leciona as aulas e é quem tem a responsabilidade e autoridade máximas. Desta forma, o ILGP

não é responsável por ensinar a matéria aos alunos surdos, mas deve sim possuir conhecimentos a nível de léxico gestual e de técnicas de tradução para que as aquisições dos alunos sejam as mais satisfatórias. Este profissional deve ainda dominar a LG que os alunos surdos utilizam (por vezes criam-se códigos gestuais para determinadas matérias) de modo a otimizar-se o tempo da aula. Acerca do domínio da LG, Cristina Lacerda (2010, p. 145-146) diz-nos que o intérprete educativo deve

> desenvolver conhecimentos para além do conteúdo mais direto da mensagem, compreender as su[b]tilezas dos significados e sentidos, os valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem, e os modos mais adequados de fazer estes mesmos sentidos serem passados para a língua-alvo.

O intérprete educativo deve ser conhecedor de métodos e técnicas de tradução e de interpretação de forma a fazer as melhores escolhas, fidedignas, neste processo que é muito rápido, mas sem ser automático. Este profissional tem de compreender a mensagem que é proferida na língua de partida e produzi-la na língua de chegada. Assim, o trabalho do ILGP transcende o trabalho meramente linguístico e abarca, também, as áreas culturais e sociais para se realizar um trabalho na íntegra e de forma clara. De igual modo, o trabalho do ILGP ao longo dos diferentes níveis de ensino é distinto, uma vez que as idades dos alunos surdos bem como os seus níveis de proficiência de LGP e a exigência nas aulas é diferente, o que vai determinar o desempenho e a adequação do ILGP mediante o seu público-alvo.

2.1 – O Intérprete Educativo no Ensino Básico

O intérprete, na escolaridade básica, assume diferentes papéis e níveis de atuação. Assim, no 1.º ciclo (1ª à 4ª série), o intérprete está presente nas reuniões traduzindo, para o docente de LGP, nas atividades extracurriculares e nas visitas de estudo, para os alunos. No que diz respeito aos 2.º e 3.º ciclos (5ª à 9ª série), o intérprete de LGP traduz as aulas, lecionadas pelos professores, para os alunos surdos. Neste contexto, o intérprete realiza um trabalho de colaboração com toda a equipa multidisciplinar especializada, corporizando o trabalho enquanto intérprete educativo, procurando responder às necessidades dos alunos e das suas famílias, sendo impreterível um compromisso comum de partilha de objetivos. De acordo com Anabela Reis (2012), o ILGP pode também proporcionar aos alunos o acesso aos conteúdos escolares através da sua língua (LGP) na realização dos trabalhos de casa, identificando e refletindo sobre as dificuldades dos alunos, promovendo assim o trabalho de equipa entre professor e intérprete e permitindo que os alunos obtenham melhores resultados escolares.

O ILGP não realiza o seu trabalho somente dentro da sala de aula, executa sim, um trabalho que abrange tudo o que diga respeito aos alunos surdos estando "integrado na restante equipa, partilhando informações sobre as necessidades, dificuldades, problemas e interesses do aluno maximizando o trabalho em equipa" (PEREIRA, 2011, p. 43).

No ensino secundário (dos 15 aos 17 anos), o desempenho do intérprete é similar ao realizado nos 2.º e 3.º ciclos, embora os alunos surdos estejam integrados,

maioritariamente, com alunos ouvintes, podendo ter algumas disciplinas em que estão somente alunos surdos (Português, Matemática ou LGP, por exemplo).

Todavia, o trabalho do ILGP não é simples nem desprovido de dificuldades. Todos os dias o ILGP se depara com inúmeras situações com as quais tem de lidar e saber gerir para que os alunos surdos otimizem as suas aprendizagens e socializações. Ainda há alunos a chegarem à escola com poucas bases de LGP (Pereira, 2011); alunos que não estão habituados à presença do ILGP (LACERDA, 2010); falta de léxico gestual em algumas áreas; resistência de alguns professores à presença do ILGP na sala de aula; inacessibilidade atempada dos conteúdos programáticos a serem lecionados pelos docentes; confusão de papéis e funções entre ILGP, professor surdo e professor de educação especial; sobreposição de emissores; e, tradução simultânea e em tempo real (desfasamento no tempo de tradução, implicações da velocidade do discurso).

2.2 – O Intérprete Educativo no Ensino Superior

No ensino superior, a atuação do intérprete é bastante diferente da que é realizada pelo intérprete que se encontra em funções nos ensinos anteriores. Nesta área o papel do ILGP é apenas de mediador da comunicação nas diferentes unidades curriculares, tutorias ou seminários em que o estudante surdo esteja presente havendo, deste modo, um restringir das funções do intérprete e do tempo de comparência do mesmo. A nível do ensino superior, em Portugal, não existem intérpretes especializados para os diferentes cursos e diferentes unidades curriculares pois ainda é recente a presença de estudantes surdos no ensino superior. Esta situação acarreta consequências menos positivas para o estudante surdo, uma vez que há uma maior complexidade e especialização das temáticas abordadas neste nível de ensino, assim como falta de gestos específicos nas diferentes áreas o que leva a que o ILGP recorra, muitas vezes, à dactilologia.

No início da presença do ILGP no ensino superior, os docentes pensavam que trabalhávamos como professores de apoio e foi necessário esclarecer as nossas funções, ainda que, atualmente, muitos professores continuem sem saber qual o nosso papel dentro da sala de aula. Esta situação advém do facto de não haver tempo disponível para articulação entre o ILGP e o docente e de não haver informação e/ou divulgação acerca das implicações da presença de estudantes surdos no ensino superior.

Mesmo com a tradução por parte do intérprete, "o estudante surdo necessita de tempo extra para anotar os seus apontamentos, pois, não sendo ouvinte, precisa dos olhos para "ouvir" e para escrever, e não o consegue fazer em simultâneo. Além disso, os olhos também são convocados para memorizar [...]. Os suportes visuais são importantes, mas é necessário que não introduzam ruído informacional" (COELHO, 2010, p. 215).

3 – O Intérprete Educativo na construção de materiais bilíngues

Uma vez que trabalhamos numa escola de referência que assenta a sua filosofia de educação no bilinguismo, onde a primeira língua dos alunos surdos é a LGP (na maior

parte dos casos) e onde o acesso ao currículo é através da LGP, torna-se pertinente encontrar materiais que vão ao encontro das necessidades dos nossos alunos. A escola tem como preocupação ser uma realidade bilíngue na sala de aula, com a presença de um intérprete de LGP ou com um docente de LGP, com a tradução em LGP de todas as atividades que realiza, mas também na criação e construção de materiais bilíngues das disciplinas específicas. Todavia, é também uma realidade nos nossos dias e na nossa EREBAS a existência de alunos surdos que continuam a ter um acesso tardio à LGP, alunos surdos que apresentam outras perturbações associadas à surdez, alunos surdos com modalidades linguísticas distintas e a não existência de manuais em algumas disciplinas ou manuais desajustados às necessidades dos alunos surdos uma vez que o enfoque escolar é na cultura ouvinte, não lhes permitindo o acesso a produções culturais surdas (Sousa, 2011). Atualmente, "são raros os materiais produzidos sobre a diversidade cultural e existe pouca «literatura surda»[1] em que estejam presentes a LG, a identidade e a cultura surdas" (SOUSA, 2011, p. 133). Estas situações criam, por um lado, um desafio ao trabalho de tradução e interpretação do ILGP, e por outro lado, suscitam a criação e participação em projetos bilíngues e biculturais.

Um dos projetos em que há lugar à criação de materiais bilíngues é o projeto REDES – Recursos Educativos Digitais para a Educação de Surdos – que surgiu da necessidade de desenvolver e aprofundar as respostas educativas do agrupamento e pretende-se que seja o dinamizador de um centro de recursos multimédia para a educação bilíngue de surdos. Este projeto pretende assumir-se como um espaço para desenvolver a produção de conteúdos multimédia e potenciar a criatividade, tentando dar resposta às necessidades e resolver problemas quotidianos do agrupamento. Pretende, também, ser um elo de ligação com a comunidade educativa mais alargada e, nesse sentido, prevê-se o envolvimento sucessivo dos encarregados de educação das crianças do agrupamento, dos alunos ouvintes e até de alunos de outras escolas de referência, que pode ter acesso aos conteúdos através do seu site (www.projetoredes.org). Alguns dos seus objetivos são fomentar a utilização das TIC como ferramenta de aprendizagem dos alunos surdos, no contexto da sala de aula e à distância, através da construção/disponibilização de recursos educativos digitais de apoio à disciplina de LGP, de apoio ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e de apoio às várias disciplinas do currículo contribuindo para a melhoria do acesso à informação e ao conhecimento por parte dos alunos surdos. Outro grande objetivo é a produção/partilha, através do site, de materiais como histórias infantis, poemas, *sketches* teatrais e pequenos filmes, promovendo o trabalho colaborativo entre a equipa, a partilha e o intercâmbio, o que facilita a construção de uma escola bilíngue. Por fim, o projeto procura fomentar o conhecimento alargado por parte da comunidade das necessidades educativas dos alunos surdos, bem como da sua especificidade linguística e cultural. Neste projeto, no que diz respeito ao trabalho do ILGP, este é feito através da construção

[1] Segundo Karnopp (2010, p. 161), «literatura surda» é definida como sendo "a produção de textos literários em [gestos], que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente".

desses materiais digitais bilíngues, com a tradução de textos e realização de vídeos, sempre com um trabalho de parceria com toda a equipa multidisciplinar especializada.

A utilização de materiais bilíngues específicos ao nível das disciplinas é um fator que, segundo Paula São Pedro (2012), influencia positivamente os resultados académicos dos alunos surdos como também o seu interesse nas aulas.

Para a criação deste tipo de material são necessários diferentes profissionais, o docente da disciplina, responsável pela parte curricular, assim como o intérprete e o docente de LGP responsáveis pela tradução e validação do referido material. De acordo com Paula São Pedro (2012, p. 32)

> A construção do material exigiu o contacto e partilha entre diferentes profissionais o que revelou ser uma mais-valia no estabelecimento de relações positivas entre uma equipa educativa. Foi criado um melhor ambiente de trabalho e adquiriu-se conhecimento das especificidades de cada profissional onde houve a tomada de consciência de que o sucesso educativo é fruto do trabalho contínuo entre os diferentes profissionais.

O nosso agrupamento de escolas de referência dinamiza diferentes projetos bilíngues que visam promover o contacto e a interação com os alunos ouvintes, assim como desenvolver uma reflexão metalinguística quer na LGP quer no Português. Todos estes projetos bilíngues têm como objetivos primordiais a acessibilidade para surdos e ouvintes (também), a igualdade de oportunidades e a integração plena para os alunos surdos, trabalhando para uma verdadeira escola bilíngue.

Conclusão

Ao longo desta apresentação fomos descortinando a figura e algumas funções do ILGP na comunidade de surdos e, mais especificamente, em contexto escolar. Nas últimas décadas, com o reconhecimento progressivo dos direitos das pessoas surdas por parte do Estado e com uma maior participação destas na sociedade maioritária, levou a uma aceitação da LGP na sociedade e na educação dos surdos. Neste sentido, é de todo pertinente a presença do ILGP nas áreas educacionais, uma vez que há poucos professores competentes em LGP para assegurarem as aulas sem intérprete.

O trabalho do ILGP passa por ser um intermediário no desenvolvimento de aprendizagens, dos alunos surdos, que serão fundamentais para uma excelente integração na sociedade, pois todos têm direito a uma participação ativa em todos os momentos da vida e do seu quotidiano. Tudo isto apenas pode ser operacionalizado pela existência de um trabalho em equipa e de equipa – trabalho fundamental e de excelência – que permite uma melhor organização das atividades, um maior número de ideias, projetos e estratégias de intervenção. É neste sentido que o ILGP se tem vindo a afirmar cada vez mais como um técnico especializado de extrema importância, na medida em que reside nele as competências, a sensibilidade e a mestria de abrir

portas, conquistar objetivos e integrar os seus alunos na sociedade dominante, que apenas agora e com alguma lentidão começa a aceitar pessoas surdas nas mais variadas vertentes do trabalho.

Não esquecendo o que já foi referido, é ainda importante frisar a ausência ou a escassez de material bilíngue, que permita ao ILGP desempenhar as suas funções com maior qualidade e consequentemente maior rentabilidade por parte dos alunos nestas aprendizagens. Deste modo, a escassez deste material torna-se uma lacuna extremamente elevada, no seio educativo, pois faz com que exista uma preocupação extrema dos profissionais de LGP no que concerne à pesquisa e criação dos mesmos, para que a aprendizagem destes alunos seja plena e que a integração dos alunos surdos se torne uma realidade cada vez mais transparente, livre de preconceitos, de barreiras e que a igualdade de oportunidades seja uma realidade e não uma utopia. A vontade de querer fazer mais e melhor, assim como a entrega pessoal e profissional dos técnicos de LPG faz com que a criação dos materiais bilíngues seja uma constante e esteja neste momento a dar os 'primeiros passos', existindo ainda um longo percurso a percorrer. Um dos caminhos por onde os ILGP podem e devem encaminhar-se é no sentido de aproveitar e explorar as experiências que vão adquirindo e irem-se atualizando, aprofundando e enriquecendo esses conhecimentos para se especializarem ainda mais, porque todos os dias se aprendem novos gestos e se 'reinventam' novas formas de tradução e interpretação.

Referências bibliográficas

AFONSO, C. UAS – Realidade ou utopia?, In: Coelho, Orquídea (coord.) Prescrutar e escutar a surdez. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Coleção Caleidoscópio 2, 119-123, 2005.

COELHO, O. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. Cadernos de Educação. Pelotas, 36, 197-221, 2010.

ESPINHEIRA-RIO, A. Alunos, professores e intérpretes: Diferentes olhares sobre o perfil de competência do intérprete de Língua Gestual Portuguesa em contexto educativo. Porto, 2012. Dissertação de Mestrado (Tradução e Interpretação em LGP) – Escola Superior de Educação do Porto.

FERNANDES, R. & CARVALHO, J. Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In: Coelho, Orquídea [Coord.]. Perscrutar e escutar a surdez. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005, pp. 139-151, 2005.

LACERDA, C. Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Formação e Atuação nos Espaços Educacionais Inclusivos. Cadernos de Educação. Pelotas, 36, 133-153, 2010.

PEREIRA, T. Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, Sobre a Sua (In) Visibilidade no Sistema Educativo. Porto, 2011. 210 f. Dissertação de Mestrado (Educação e Surdez) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

REIS, A. O papel do Intérprete Educativo no apoio ao estudo. Porto, 2012. Dissertação de Mestrado (Tradução e Interpretação em LGP) – Escola Superior de Educação do Porto.

SÃO PEDRO, P. Desenvolvimento e implementação de material bilíngue de Ciências Naturais para alunos surdos. Porto, 2012. Dissertação de Mestrado (Tradução e Interpretação em LGP) – Escola Superior de Educação do Porto.

SOUSA, S. (2011). Narrativas biográficas de mulheres surdas e educação: reconhecer experiências, culturas, identidades e percursos. Porto, 2011. 325 f. Dissertação de Mestrado (Educação e Surdez) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa, Lei Constitucional nº 1/97, artigo 74º, alínea h), de 20 de Setembro (1997).

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3/2008, Diário da República, I série, de 7 de Janeiro (2008).

PORTUGAL. Despacho nº 7520/98, Diário da República, II série, de 6 de Maio (1998).

PORTUGAL. Lei nº 89/99, de 5 de Julho, Diário da República, I série-A, nº 104, Assembleia da República.

Abordagens de Ensino de LP para Surdos

Susana Teresa Santos Rebelo

Mestre em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos – Universidade Católica Portuguesa. Professora Pós-Graduada com Formação Especializada em Educação de Crianças e Jovens Surdos – Universidade Moderna de Lisboa. Professora de Língua Portuguesa (LP) e de LP2 a alunos surdos – CED Jacob Rodrigues Pereira.

Introdução

A mudança de paradigma educativo, não só em Portugal como em outros países, decorrente das propostas das investigações científicas das últimas décadas nas áreas das ciências médicas, das ciências da linguagem e das ciências da educação, veio proporcionar ao aluno surdo um ensino que lhe reconhece o direito à diferença, assegurando o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo, e garantir o direito de igualdade no acesso ao currículo e, por extensão, à vida na sociedade ouvinte.

Em Portugal, o diploma legal que legitima claramente a filosofia bilíngue para a educação dos surdos é o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro[1] que vem instituir a criação de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos (EREBAS), determinando igualmente a introdução de áreas específicas no currículo dos alunos surdos: LGP como primeira língua (L1), Português como segunda língua (L2) e uma língua estrangeira como terceira língua (L3).

Os alicerces do projeto educativo bilíngue viriam, contudo, a ser reforçados, em 2011, com a homologação do Programa de Português Língua Segunda (PL2) para Alunos Surdos, para os Ensinos Básico e Secundário.[2] É hoje uma evidência incontornável que a LGP deve ser a primeira língua dos indivíduos surdos, mas tal constatação não desvirtua a importância da LP como língua de acesso à relação com o mundo ouvinte. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação implica que a escrita adquira novos contextos de utilização no quotidiano.

A investigação realizada no campo da Educação refere-nos que as aprendizagens resultam de processos cognitivos complexos em que o sujeito desempenha um papel ativo e relevante na construção dos seus saberes e capacidades. Decorrente deste facto, todo e qualquer Programa Curricular concebido para o ensino de uma língua segunda deve supor a planificação de atividades de contexto de uso de língua, o mais próximo possível, das reais necessidades da sua utilização em sociedade. De igual forma, o ensino da segunda

[1] DECRETO-LEI nº 3/2008, publicado no Diário da República – I série, n.º4, de 7 de Janeiro. Fonte: http://dre.pt/.

[2] ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, 2011.

língua, neste caso, da Língua Portuguesa, deve revestir-se de propostas significativas para o aluno, motivando-o a ler e a escrever com diferentes sentidos e intencionalidades.

Um olhar sobre o programa de PL2 para surdos

O Programa de PL2 foi elaborado para o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, estrutura-se numa matriz comum e não se verifica uma visão estanque dos quatro ciclos, antes se evidencia uma progressão entre eles. Cada ciclo é visto como uma unidade dentro da qual se distribuem os vários conteúdos programáticos, e a gestão do Programa é realizada por cada escola autonomamente, que o articula e implementa, considerando o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma e o Programa Educativo Individual.

O professor da disciplina de PL2, enquanto agente de desenvolvimento curricular, tem a responsabilidade de operacionalizar o que está disposto no Programa, tendo em conta a realidade educativa da sua escola e os alunos surdos a quem leciona. O Programa prevê que na última etapa da escolaridade obrigatória, no Ensino Secundário, o desenvolvimento de competências se aproxime o mais possível do que é enunciado no programa curricular do ensino regular, na medida em que este é o ciclo que antecede o ensino superior ou a entrada na vida laboral.

Relativamente à estrutura dos Programas de LP2, são enunciadas finalidades que abrangem os quatro ciclos:

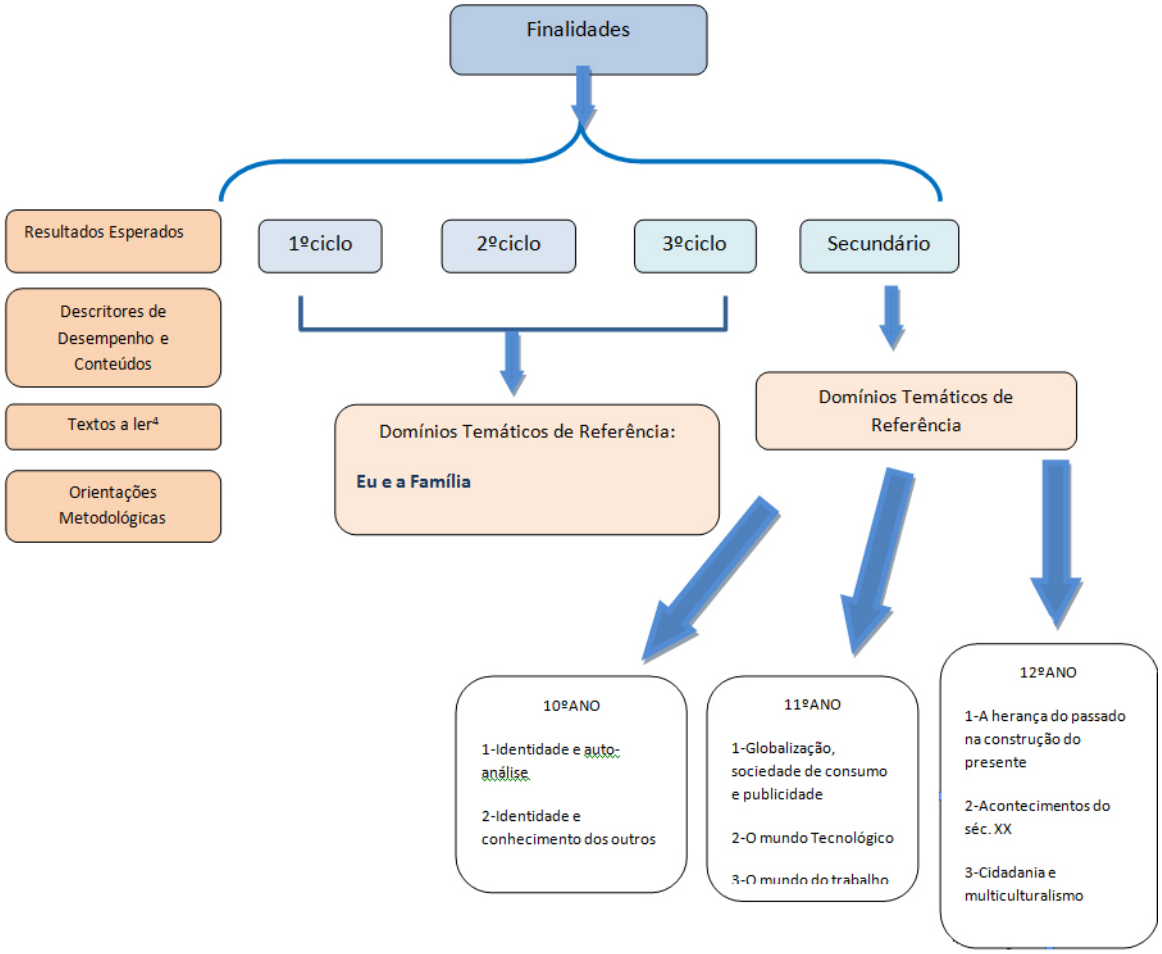
->	Fornecer uma educação academicamente desafiadora, mas acessível e em que os alunos desenvolvam um sentido positivo de auto-estima e uma literacia fundada em bases sólidas.
->	Promover uma educação bilíngue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda, como na ouvinte.
->	Promover o desenvolvimento das competências comunicativas, tanto em LGP como em LP, a fim de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia.
->	Munir os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efectivamente uns com os outros a fim de alcançarem objectivos comuns em situações de vida e de grupos que reflectem diferenças culturais, sociais e académicas.
->	Contribuir para facilitar o início de um projecto de vida baseado nos seus interesses, capacidades e características, incorporando o conhecimento e a defesa dos seus direitos e mobilizando os recursos disponíveis para uma realização pessoal efectiva.

Fonte: ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário*, *op.cit*, p.23.

Os quatro ciclos apresentam Domínios Temáticos de Referência, eixos que contextualizam as aprendizagens e em torno dos quais se aglutinam os temas de

comunicação, pressupondo a adoção de uma metodologia próxima da que é utilizada no ensino das línguas estrangeiras. Para os 1º, 2º e 3ºciclos, os Domínios Temáticos de Referência são os mesmos. No Ensino Secundário, para cada um dos três anos, são contemplados outros temas de maior abrangência e complexidade sendo que a lógica que preside à sua articulação é igualmente a de progressão.

A planificação dos conteúdos do Programa para os vários ciclos materializa-se através dos **Descritores de Desempenho** – que determinam o que os alunos devem saber fazer em cada uma das competências – *Leitura, Escrita e Conhecimento da Língua*[3] – e dos **Conteúdos** que constituem os saberes a adquirir em cada uma delas e para as quais, também em separado, são enunciados os resultados esperados, i.e., todos os desempenhos linguísticos que o aluno, no final de cada ciclo, deverá ser capaz de realizar. O Programa apresenta sugestões de caráter metodológico na secção de cada ciclo de estudos.



***Fonte: ME/DGIDC**, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário, op.cit.*[4]

[3] O Conhecimento da Língua segue o disposto no Dicionário Terminológico. Fonte: http://dt.dgidc.min-edu.pt.

[4] São apresentadas as propostas contempladas no Plano Nacional de Leitura para alunos surdos. A seleção dos textos deve considerar o nível de proficiência dos alunos, os domínios temáticos e o projeto curricular de turma. Plano Nacional de Leitura. Fonte: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt.

Conceptualmente, o Programa espelha a filosofia educativa de cariz bilíngue, defendendo a aprendizagem lexical por unidades temáticas na medida em que pressupõe a aquisição e aprendizagem prévias desse mesmo léxico na L1, a LGP. Nesta lógica, advoga-se o trabalho articulado entre as duas disciplinas, PL2 e LGP, para que os mesmos temas sejam estudados nas duas aulas de língua e viabilizem o desenvolvimento de competências bilíngues que mutuamente se consolidam.[5] De acordo com o que se preconiza como Pedagogia Surda, enunciada no Programa de PL2, (indiquemos, como exemplo, a gestão e organização do espaço da sala de aula, utilização de recursos visuais, entre outros aspetos) a Língua Portuguesa escrita é complementar à LGP, constituindo o seu suporte gráfico uma vez que permite o registo de conceitos, da informação e dos saberes. É, pois, pretendido que o aluno surdo aprenda a utilizar as duas línguas com uma função complementar e sempre que o (s) contexto (s) e o (s) interlocutor (es) tal o requeiram.

Ao longo do processo da aprendizagem da escrita, o português, enquanto segunda língua, apresentará vários "estágios de interlíngua"[6] e, como está definido no Programa de PL2, sugere-se que o docente planifique e desenvolva atividades diversificadas e sistemáticas com o intuito de desenvolver essa competência basilar. O treino regular da escrita constitui um eixo estruturante da aula de PL2.

Retomando o trabalho científico desenvolvido por Duarte[7], o Programa de PL2 propõe a implementação de estratégias como a criação de Laboratórios Gramaticais na própria aula, momentos em que se privilegia o ensino e aprendizagem do conhecimento da língua.[8] De acordo com este documento orientador, o estudo dos mecanismos estruturais da LP pressupõe dinâmicas que contemplam o ensino explícito e sistemático, numa linha de análise contrastiva com os aspetos gramaticais da LGP. Numa outra lógica de atuação pedagógica, pressupõe-se também que o professor trabalhe implicitamente o Conhecimento da Língua, contextualizado em sequências textuais lidas ou em atividades de produção escrita dos alunos.

Para o desenvolvimento da competência de leitura, ao longo dos quatro ciclos, o Programa propõe-nos a promoção de ambientes culturalmente ricos e estimulantes, através do recurso a diferentes textos, sejam eles autênticos ou construídos, textos literários ou não literários. A leitura deverá ser fomentada, nas suas diferentes modalidades, à medida que o aluno progride nos anos escolares e nos diferentes ciclos, sendo sistematicamente apoiada nas competências comunicativas e linguísticas em LGP.

---

[5] ME/DGIDC, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário, op.cit.

[6] QUADROS, R.,M. & SCHMIEDT, M., L., P., Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos, Brasília: MEC, SEESP.

[7] 2006. DUARTE, I., O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística, Lisboa: DGIDC, 2007.

[8] No decurso da sua intervenção pedagógica junto de alunos surdos do Ensino Secundário, no âmbito da realização do curso de Mestrado em Ensino, Martins concebeu e desenvolveu uma Oficina Gramatical sobre os conetores sintáticos que emanam dos possíveis nexos estabelecidos pela conjunção coordenativa "e". Os resultados obtidos permitem constatar a pertinência da utilização da Oficina Gramatical, pelas dinâmicas de análise aprofundada e contrastiva gerada no decurso da mesma. Martins, M, Ensino de Conexões Complexas a Alunos Surdos do 10ºano de Escolaridade, ainda no prelo, 2012.

Para o Ensino Secundário, são dadas sugestões para a criação de Fóruns de Leitura, que viabilizam atividades de leitura autónoma, embora possam ser orientadas através de pequenos guiões. Além das competências linguísticas implícitas, o Fórum de Leitura permite dinamizar atividades onde residem competências sociais que são muito comuns na comunidade surda: apresentar publicamente um tema, debater uma questão perante uma assembleia. No âmbito da aula de PL2 e aproveitando as leituras recreativas, os alunos apresentam em LGP os livros que leram, manifestam opiniões, captam da parte dos colegas da turma "outros olhares" sobre o tema, cativam, formam outros leitores. O Fórum de Leitura pode complementar-se com uma Oficina de Escrita.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, o Programa adota claramente o paradigma do desenvolvimento das competências consubstanciado no domínio consistente dos conteúdos. Preconiza uma avaliação formativa, que consiste na "mais importante modalidade avaliativa."[9] Este tipo de avaliação permite monitorizar o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo que, sendo mais regular, implica mais o aluno na gestão do seu percurso formativo, dando também feedback ao professor sobre os aspetos a manter, a reestruturar ou consolidar relativamente à gestão da sua aula.

Ensino do PL2 a alunos surdos – contexto e necessidades

A criação e aplicação do Programa de PL2 para alunos surdos representam uma das respostas para o ensino desta população, há muito desejada pelos docentes desta disciplina e constituem também o enquadramento teórico natural e previsível decorrente da adoção de um novo paradigma na educação dos alunos surdos. Desde há dois anos que o Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CED JRP) e a rede de Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) têm vindo seguir a planificação prevista no referido programa e a colocar em prática algumas das sugestões metodológicas aí enunciadas. O tempo, ainda breve de aplicação, na medida em que ainda não perfez um ciclo completo de estudos, não nos permite tecer grandes considerações, aferir da sua pertinência e adequação ao perfil da população escolar surda na dimensão nacional, possibilita-nos, todavia, levantar algumas questões relativas à realidade observada no contexto do ensino do PL2 no CED JRP, nos 2º, 3º ciclos e ensino secundário e que, acreditamos, ser também visível nas EREBAS.O ponto de partida para a nossa reflexão consiste na caraterização linguística, em termos gerais, dos alunos que frequentam os ciclos de estudos mencionados, no CED JRP.

O cenário linguístico e comunicativo com que nos deparamos atualmente é complexo, na medida em que a maioria dos alunos se encontra ainda numa fase de transição entre dois modelos distintos de educação de surdos (oralismo e educação bilíngue) e, como tal, não apresentam no presente o domínio pleno e necessário da sua 1ª língua,

[9] ME/DGIDC, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário, op.cit, p.152.

a LGP, que lhes possibilita atingir os níveis de desempenho linguístico contemplados no Programa. Por outro lado, temos em praticamente todos os ciclos, alunos surdos provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa, cujos percursos de vida e de escolaridade irregulares e, muitas vezes, acidentados, inviabilizaram ou, no mínimo, dificultaram a aquisição de uma língua estruturada. A situação destes alunos implica que a resposta educativa ao nível da aprendizagem de uma língua seja reestruturada e que, depois de uma análise cuidada do seu processo escolar, enquadrada nas medidas previstas pelo Decreto-Lei nº3/2008, se prevejam reforços curriculares em termos de horas suplementares ao horário do aluno. No CED JRP, estes alunos beneficiam de aulas de apoio individualizado nas disciplinas de PL2 e LGP. O processo tem sido lento, moroso, mas com visíveis ganhos na motivação destes alunos nas aulas de PL2, na sua participação nas várias atividades e na comunicação entre pares surdos e ouvintes.

Atualmente, o CED JRP reúne um conjunto de docentes de PL2 especializados, fluentes em LGP e com vasta experiência no ensino de surdos. Ainda que tenhamos os recursos humanos para desenvolver projetos pedagógicos que correspondam às necessidades educativas e, neste contexto particular, às necessidades linguísticas e comunicativas dos nossos alunos surdos, existem, no nosso entender, materiais e dinâmicas que necessitam de ser criados e implementados num futuro muito próximo sob pena de comprometermos as aprendizagens escolares dos alunos surdos e de não estarmos a ser coerentes com a filosofia bilíngue que norteia o programa curricular de PL2 e a educação de surdos. Propormo-nos pois, em seguida, elencar um conjunto de propostas que, de acordo com os resultados esperados enunciados para cada ciclo escolar no Programa de PL2 para alunos surdos, levam também em consideração as necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos e pelos professores desta disciplina.

Consideramos que existem outras medidas a implementar, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem nunca está concluído, mas julgamos serem estas as áreas prioritárias de intervenção, para que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa sejam uma realidade com resultados eficazes, subentendendo maior rigor e uniformização e articulação das práticas docentes e possibilitando que o aluno surdo desenvolva um trabalho autónomo, útil e proveitoso dentro e fora do espaço escolar.

1. Manuais de Português Língua Segunda para alunos surdos

Depois da publicação do Programa de PL2, é agora necessário conceber manuais escolares que sirvam esta disciplina e que permitam a organização funcional dos conteúdos programáticos. Sem colocar em causa ou limitar a criatividade do professor, a sua flexibilidade e capacidade de coordenar e ajustar as abordagens aos alunos, o manual, construído com o rigor científico e organizado tendo em conta a especificidade de perceção visual do sujeito surdo, permite que o professor trabalhe sobre uma estrutura já organizada dos vários saberes. Para o aluno, o manual representa um material que serve de guião das suas aprendizagens, é um auxiliar de estudo, uma ferramenta de trabalho. Os manuais de LP2 permitem também padronizar as abordagens

linguísticas, culturais ou de natureza estético-literária e possibilitam uniformizar, tanto quanto possível, critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, em cada etapa ou sequência do manual.

2. Materiais de apoio escolar bilíngues

Os alunos surdos necessitam de realizar trabalhos de casa, de estudar, de consultar, por exemplo, os resumos de obras obrigatórias constantes no Programa de PL2, à semelhança do que existe no mercado português para os alunos ouvintes. Sabemos que ler uma obra literária, no contexto escolar, nem sempre implica prazer e facilidade, quer pelo nível de língua utilizado, pelos temas, pela estrutura discursiva, quer pelos referenciais distantes da realidade imediata do leitor-aluno. Para o aluno surdo, todos estes aspetos terão de ser tidos em conta, acrescidos da circunstância de que se trata de algo escrito numa língua que não é a sua. Será, assim, da máxima pertinência proceder à conceção e publicação de materiais que contemplem as duas línguas (LGP e LP escrita): livros que apresentam resumo de obras do Programa; sebentas de apoio ao estudo; livros de preparação para exames com fichas de questionário, com esquemas apelativos da matéria, com guiões de leitura das obras obrigatórias e com provas-modelos e respetivas grelhas de auto-correção.

Destacamos ainda do conjunto de materiais bilíngues de apoio ao ensino da Língua Portuguesa, a relevância da criação de um *Glossário bilíngue para os termos e conceitos específicos desta disciplina.* Na aula de PL2, determinados termos, sobretudo os que dizem respeito aos aspetos gramaticais, os que se referem à linguística textual e à literatura, não têm ainda gesto correspondente em LGP ou existindo, o mesmo não está estabilizado. A criação deste material proporciona uniformidade, relativamente ao uso de terminologia, nas práticas docentes e beneficia o trabalho autónomo do aluno surdo que poderá aceder ao termo aprendido na aula, através do português escrito e do vídeo em LGP.

Maior articulação entre docente de PL2 e docente de LGP

De acordo com os vários estudos realizados nesta área, é hoje inquestionável que o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua beneficia exponencialmente o aluno, se houver uma plataforma linguística de base onde realizar ancoragens do que vai aprendendo e, mediado pelo professor, as análises contrastivas realizadas entre as duas línguas permitem que o aluno adquira uma visão mais abrangente e significativa do fenómeno linguístico. Por outro lado, desejando-se que as duas línguas sejam complementares, no contexto escolar, é necessário que haja articulação entre os docentes das duas disciplinas: PL2 e LGP. Temáticas abordadas na aula da primeira língua (L1) podem ser retomadas, para efeitos de registo escrito, na aula de segunda língua (L2). Particularidades gramaticais de uma das línguas podem ser alvo de uma reflexão e discussão na turma, sendo contextualizadas pelo professor que, ao apresentar

exemplos de uso desses aspetos do funcionamento da língua, poderá salientar a(s) diferença(s) ou analogias na outra língua. Pelo exposto anteriormente, torna-se evidente que para existir esta articulação é necessário que os dois professores tenham um bom domínio da língua-alvo para que as abordagens e chamadas de atenção para as particularidades sejam credíveis e bem sustentadas.

Maior envolvimento da família na leitura e na escrita

A aprendizagem da segunda língua para os alunos surdos não se esgota no contexto escolar. Eles necessitam de ler e escrever fora das aulas, seja ler para obter informações de transportes, de funcionamento de serviços, seja para escrever um recado a um amigo ou familiar, enviar um email ou preencher um formulário num serviço de utilidade pública. Estimular o contacto com os textos escritos é uma responsabilidade dos professores mas também deverá ser um dever dos pais e encarregados de educação, enquanto agentes responsáveis pela educação e formação da criança ou jovem surdo. A escola poderá desenvolver ações de sensibilização junto das famílias no sentido de as lembrar de que a competência de leitura e escrita é um processo sempre em aberto e que os seus educandos beneficiarão se não se limitarem à leitura e escrita funcional, e antes dominarem os textos escritos com diferentes estruturas e intenções. Os professores de PL2 poderão também dinamizar atividades que impliquem a participação dos pais e encarregados de educação nos trabalhos de leitura e escrita. Por exemplo, na criação de dossiers ou portefólios de leitura e apreciação de livros lidos pelo aluno e pelo seu pai ou mãe. No final de cada período letivo, poder-se-á fomentar um sarau de apresentação de livros e de comentários aos mesmos.

Considerações finais

A educação do sujeito surdo, no seu sentido lato, e a formação escolar, numa perspetiva mais restrita, sobretudo os processos de ensino e aprendizagem dos surdos nas várias disciplinas curriculares têm constituído os eixos estruturantes de diversos trabalhos científicos que traduzem a preocupação dos profissionais da educação e das políticas educativas em melhorar as práticas docentes e adequá-las à filosofia bilíngue que atualmente norteia a educação dos surdos.

De todos os desafios que se colocam na educação escolar dos sujeitos surdos é o ensino eficaz de uma segunda língua na sua modalidade escrita que monopoliza as reuniões e encontros de professores, quer no contexto do ensino básico e secundário quer nos meios universitários e científicos onde esta problemática se insere e é alvo de investigação. Como sabemos, o conhecimento e uso adequado da língua escrita da comunidade ouvinte assegura uma multiplicidade de funções e relações entre o sujeito surdo e a sociedade onde vive, estuda e trabalha. No contexto escolar, o domínio da língua escrita é uma necessidade transversal ao elenco das disciplinas que compõem o currículo nacional.

A existência, em Portugal, de um Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos, um documento que define e distribui pelos vários ciclos e anos escolares as temáticas, os conteúdos a lecionar e diversas sugestões metodológicas é um passo importante e decisivo para regular e auxiliar o trabalho do professor de PL2. O cumprimento de um Programa não garante, contudo, a resolução das dificuldades que encontramos no terreno, no contexto português, essencialmente por dois motivos: a) grande maioria dos alunos surdos não parte de uma plataforma linguística suficientemente estruturada (na sua primeira língua) ou não beneficiou de uma escolaridade anterior baseada numa metodologia bilíngue consistente e b) não existem manuais e materiais de apoio escolar à disciplina de PL2, sobretudo a partir do 1º ciclo, que permitam ao aluno surdo a autonomia e consolidação das suas aprendizagens, fora do contexto escolar.

Decorrente destas circunstâncias e da natural heterogeneidade das turmas de surdos (em termos de etiologia da surdez, idade de aquisição da LGP, percursos escolares, entre outros fatores), os professores de PL2 têm diante de si um trabalho desafiante que carece de um suporte de material didático concebido adequadamente para os alunos surdos.

Acreditamos, todavia, que o caminho percorrido nas últimas décadas, seja pelo reconhecimento da LGP como língua da comunidade surda e pela promulgação do Decreto-Lei nº3/2008 que dispõe uma série de medidas que visam garantir a organização das escolas em função das diferenças, igualdades, direitos e deveres dos alunos surdos, quer seja pela proliferação de estudos científicos nesta área e pela crescente especialização dos docentes de Língua Portuguesa para alunos surdos, faz supor o início, a curto e a médio prazo, de trabalhos e projetos promissores de importantes ganhos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua segunda para alunos surdos.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F., SOUZA, R., J., (Org.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*, Lisboa: LIDEL, 2912.

DECRETO-LEI nº 3/2008, publicado no Diário da República – I série, n.º4, de 7 de Janeiro. Fonte: http://dre.pt/.

MARTINS, M. *Ensino de conexões complexas a alunos surdos do 10ºano de Escolaridade*, ainda no prelo, 2012.

ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, 2011.

NASCIMENTO, S., P, F, *Português como língua segunda para surdos III*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2012.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P., *Ideias para ensinar português para surdos,* Brasília: MEC – SEESP, 2006.

SOLÉ, I, *Estratégias de leitura,* 6ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

Abordagens de ensino de LP para surdos/ Concepções de Língua e Abordagens de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos

Maria Cristina Pereira

Doutora em Linguistica.
Professora titular da Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Linguista do Instituto Educacional, São Paulo – Iesp – Escola de educação bilíngue para surdos
da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC/PUC-SP.

Na literatura sobre educação de surdos, muitas vezes se confundem abordagens de ensino com abordagens de exposição à língua. Assim, oralismo, comunicação total e bilinguismo são frequentemente referidos como alternativas educacionais, quando, na verdade, está se falando apenas da via que será privilegiada no ensino do aluno surdo.

O estabelecimento de abordagem a ser adotada no ensino da Língua Portuguesa para surdos deve se fundamentar, a meu ver, principalmente na concepção de língua que será escolhida.

Visando contribuir para a discussão sobre as abordagens a serem adotadas no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, apresento as concepções de língua que têm fundamentado o ensino de línguas tanto para alunos ouvintes, como surdos ou como aprendizes de língua estrangeira.

Até à década de 80, predominou a concepção de língua como um código através do qual um emissor comunica mensagens a um receptor. A principal função da linguagem nesta concepção é a transmissão de informações (KOCH, 2001).

Nesta concepção, o texto é visto como produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhecimento do código. A leitura se caracteriza como decodificação de mensagem e a escrita como codificação de mensagem a ser decodificada por um outro leitor. A ideia subjacente é que conhecendo o código, o aluno poderá compreender e usar corretamente a língua.

No ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, assim como para aprendizes de línguas estrangeiras, ensinavam-se as palavras e prosseguia-se com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais

longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem.

No caso específico dos alunos surdos, a preocupação dos professores em ensinar a Língua Portuguesa levou-os a trabalharem intensivamente o vocabulário com seus alunos. Ao apresentarem um texto, antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam, geralmente pediam que eles sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário, após o que muitas vezes deveriam fazer frases com as palavras pesquisadas.

O foco nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, sem relacioná-las com as outras no texto.

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas, visando à sua compreensão pelos alunos. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler até se tornarem completamente desinteressados pela leitura.

Em relação à escrita, a ênfase no ensino estruturado da língua e a falta de leitura resultou no uso de frases estereotipadas, usadas de forma mecânica, nas quais se observava desorganização morfossintática acentuada, frases desestruturadas, sem elementos de ligação, flexões, entre outros elementos. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento. As dificuldades eram tão gerais que passaram a ser atribuídas à surdez. Assim, os alunos surdos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.

Nos anos 80, por influência das ideias de Vygotsky e de Bakhtin principalmente, a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nesta concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re)construída na atividade de linguagem (GERALDI, 1993). Produzir linguagem significa, nesta concepção, produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão.

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e o objetivo deixa de ser a condução do aprendizado pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de

uso da escrita que possibilitam a apreensão da sua convencionalidade. O texto, nesta concepção, é visto como lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

A leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão passa, então, a ser vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir no processo de aprendizagem.

Assim como ocorreu na educação de ouvintes, a adoção da concepção de língua como atividade discursiva pela escola trouxe mudanças também no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.

O ensino da língua deixou de obedecer a padrões pré-estabelecidos pelo professor, que passou a expor os alunos surdos à Língua Portuguesa escrita sem a preocupação de ensiná-los. A meta é que os alunos usem a língua. As explicações sobre o funcionamento da Língua Portuguesa serão dadas à medida que os alunos demonstrarem estar usando a língua.

A adoção da língua de sinais na educação trouxe contribuição adicional ao ensino da Língua Portuguesa para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, uma vez que possibilitou tanto a ampliação de seu conhecimento de mundo, como permitiu o acesso ao conteúdo de textos, por meio da tradução para a língua de sinais. No entanto, cabe lembrar que o conhecimento da Língua Portuguesa só será elaborado se os alunos surdos tiverem acesso ao texto escrito, uma vez que é assim que serão inseridos no funcionamento da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita.

Abordagens de ensino da Língua Portuguesa para surdos

Após a apresentação das concepções de língua adotadas geralmente no ensino de línguas, é possível se delinear duas abordagens de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, uma que valoriza o código e outra que valoriza a atividade discursiva.

Na primeira abordagem, como se procurou mostrar, o professor se preocupará em ensinar seus alunos a estruturar adequadamente as suas frases. Na segunda abordagem, a preocupação do professor é que os alunos usem a Língua Portuguesa escrita e para isso ele deve expô-los a atividades de leitura, já que é por meio da visão que os alunos poderão aprender a Língua Portuguesa escrita.

Concluindo, a abordagem de ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos deve propiciar-lhes, desde cedo, situações de leitura, pois é desta forma que eles serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa e poderão se constituir como leitores e escritores. Para isso, os alunos surdos devem ler muito, até mais do que os ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o aprendizado da Língua Portuguesa. Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar ao aluno o conteúdo do texto na língua de sinais, bem como responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa escrita, quando o aluno solicitar.

Expostos à escrita da Língua Portuguesa, interpretada por meio da Língua Brasileira de Sinais, os alunos surdos aprenderão não só a escrita, mas também a gramática da Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

KOCH. I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Abordagens de ensino de LP para surdos / Modelos Educativos para Alunos Surdos

Maria Luísa Manguana

Bacharelato em Psicologia Escolar.
Formadora de Língua de Sinais de Moçambique.
Técnica do Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação de Moçambique.

Introdução

Modelos Educativos para a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter Auditivo (NEEA) são diversos procedimentos de carácter psicopedagógico a seguir, que visam apoiar o docente na sua tarefa de mediação, propondo acções que incentivam uma reflexão profunda no momento de tomada de decisões, com vista a harmonizar a operacionalização do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), com vista a promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Em 1998, Moçambique instaurou o Programa de Escolas Inclusivas, contudo ainda não possui recursos humanos capacitados suficientes para que sejam incluídos todos os alunos com NEE, particularmente os com deficiência sensorial, cujo PEA exige que o professor seja conhecedor de outros meios que favoreçam uma comunicação alternativa efectiva e estratégias adequadas na sala de aulas, por isso continuam a funcionar a maior parte das escolas especiais criadas em 1962 ao abrigo do Diploma Legislativo nº 2288 e algumas turmas especiais nas escolas inclusivas um pouco por todo o país.

É neste contexto que se pretende colher informações dos modelos que os professores adoptam para ministrar as suas aulas, na Escola de Educação Especial Nº 1 (E.E.E.Nº 1) de Maputo, na 1ª classe e analisar o desempenho dos alunos na disciplina de Português, com vista a sistematizá-los para melhorar o respectivo PEA.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a) introdução que insere o problema, a justificativa e os objectivos); b) conceitos básicos, c) metodologia; d) acções desenvolvidas ao longo do trabalho de campo e discute os resultados da testagem dos instrumentos produzidos no âmbito da experimentação da sistematização dos modelos a adoptar no PEA dos alunos com NEEA; e) conclusões.

Problema

Na pesquisa, pretende-se trazer uma proposta de enriquecimento de um modelo educativo para optimizar o PEA dos surdos baseada na realidade em relação aos recursos

humanos, à situação psicossocial dos alunos e financeira da E.E.E.N°1. Daí que se levanta o seguinte problema: que Modelos Educativos se podem adoptar para a educação dos alunos com NEEA?

Justificativa

A escolha do tema surge no contexto da autora conviver com a comunidade surda pertencente à E.E.E.Nº 1 e membros da Associação dos Surdos de Moçambique (ASUMO) e ter constatado que os mesmos têm dificuldades no consumo e na produção de escritos em Português e os alunos com NEEA inscritos na primeira classe nesta escola serem filhos de pais ouvintes não gestuantes, daí o seu desenvolvimento linguístico – gestual, a quando da sua entrada na escola, situar-se num nível limiar, a tal ponto que só os familiares mais chegados percebem os gestos elementares que os meninos usam para expressar as suas necessidades básicas.

Objectivos

O objectivo geral era sistematizar um modelo educativo para dinamizar os Modelos Educativos para alunos com NEEA. E como objectivos específicos pretendia-se: i) Analisar a Estratégia do Modelo Processamento de informação; ii) Incorporar alguns procedimentos da Estratégia do Modelo Processamento de informação no modelo bilíngue para surdos; iii) Fornecer um diagnóstico psicopedagógico dos alunos em estudo; iv) Testar a sistematização do modelo proposto; v) Propor procedimentos para mediar o PEA dos alunos em estudo.

Fundamentação teórica

O uso da expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) pressupõe que o aluno necessita de apoio pedagógico especial para ter acesso ao currículo. As NEE podem ser de carácter temporário ou definitivo (BAUTISTA, 1997 e Coll et all, 2004).

Surdez

As alunas estudadas manifestam NEE diversificadas, pois o grau de perda auditiva é heterogénio assim como os outros problemas associados. Linguagem, Memória, avaliação psicopedagógica, Estilos de aprendizagem, Modelos Educacionais.

Metodologia da investigação

Numa primeira fase foi usado o método filológico, que consistiu na colecta e sistematização de leitura sobre psicologia educacional em geral, necessidades educativas especiais e modelos educativos para surdos. Seguiu-se a fase de trabalho de campo cujo

objectivo era a colecta de material para se poder constituir o corpus necessário para a elaboração do trabalho de pesquisa de modelos educativos para surdos que, na verdade, é um modelo para a diversidade educacional para surdos, onde cruzam o oralismo combinado com a dactilologia e o gestual-bilíngue. Nesta fase, foi predominante o método de entrevista a pessoas surdas e ou a pessoas que, sendo ouvintes, lidam com pessoas surdas no seu dia-a-dia, por razões profissionais ou familiares e experimentação.

Discussão

Os nomes usados são fictícios para identificação das alunas em estudo.

Usando uma ficha de caracterização psicopedagógica colheu-se dados referentes os alunos em estudo. Uma sofreu de meningite, a Sívia Mandlate de 6 anos, cuja doença começou quando ela tinha 1 ano de idade e seu diagnóstico é hipoacusia moderada bilateral. Manifesta dificuldades de se recordar de material tratado nos últimos tempos, quando apresentados na Língua segunda (2) recordando-se apenas do significado gestual assim como de alguns dactilemas correspondentes ao nome do objecto em análise. O outro, Eliasse Nkobe, de 6 anos de idade, teve malária que lhe afectou os membros superior e inferior esquerdos aos 2 anos e meio, perdeu audição e a fala que ainda não era bem elaborada que era em ronga tendo recomeçado a andar aos 3 anos após fisioterapia no Hospital Central de Maputo. Tem hipoacusia bilateral profunda e um atraso mental que se manifesta por incapacidade nas funções de memorização da imagem gráfica de quaisquer letras ou números. Ambos adquiriam com relativa facilidade a Língua de Sinais de Moçambique (LSM), língua natural (L1) das pessoas com perda auditiva, que inclui o uso da dactilologia e são provenientes de famílias ouvintes desconhecedoras da LSM o que cria obstáculos a harmonização da primeira socialização. Os meninos não tinham noção de mãe, pai, irmão/ã nem avô/ó. Chamam a mãe de mulher, gesto que identifica todo o tipo de mulher independemente da idade, grau de parentesco incluíndo mulher desconhecida. O mesmo se aplica em relação ao pai e outros membros da família do sexo masculino incluíndo estranhos do mesmo sexo. Predominava o uso de gestos referenciais, para manifestar desejo, ou recorriam à comunicação não intencional para entabular alguma comunicação significativa.

Um dado importante a reter é que eles perceberam que para comunicar têm que encontrar uma maneira de se fazer entender pelos não gestuantes. Expostas ao mundo gestuante elas adquirem facilmente a linguagem gestual, sua linguagem natural. Para a operacionalização do seu PEA adoptou-se os modelos Oralismo combinado com o gesto e/ou dactilologia e o Bilinguismo, que chamamos de gestual-bilíngue para diferenciá-lo do bilinguismo usado para os ouvintes. De salientar que todos os meios de ensino estão escritos em Português (L2), língua oficial de Moçambique, usa-se a LSM como meio de ensino. A professora tem um domínio insuficiente da LSM. Quanto à adaptação do programa não nos foi apresentada, pois esta é feita ao acaso, sem um modelo. Contudo, é visível a preocupação da

professora em encontrar um método para viabilizar o PEA dos seus alunos, apesar de não possuir uma linguagem gestual sistematizada, daí que ela traz material didáctico coerente com os objectivos traçados para a aula.

Elaborou-se um projecto educativo com objectivo de desenvolver a sua expressão gestual, iniciar a leitura e escrita de palavras produzidas em Português e em dactilologia, expressas em LSM e favorecendo respostas motoras a perguntas feitas em Português escrito. Os meios didácticos usados utilizados foram as fichas de trabalho de Português, carimbos de dactilologia, materiais de uso quotidiano, jogos didácticos (puzzles, legos, letras móveis e cartas produzidos a partir dos conteúdos a serem tratados na aula), espelho e LSM. A avaliação formativa baseava-se em exercícios de leitura ideo-visual, ditado mudo, ditado gestual, leitura gestual de palavras escritas em Português e em dactilologia.

Conclusão

Efectuada a caraterização das alunas-alvo desta pesquisa, inseridas na primeira classe da EEE n°1, procedemos à intervenção educativa com vista a optimizar os modelos educativos a adoptar no PEA das mesmas, concluímos que:

– A escola adopta a Comunicação Total para a operacionalização dos PEA dos seus educandos;

– Não existe uma gramática da LSM e nem um estudo da cultura dos surdos moçambicanos;

– A professora necessita de uma capacitação em LSM, estratégias de ensino bilíngue para surdos e processamento de informação no que tange às técnicas de ensino de competências de raciocínio; w

– A Sílvia manifesta indícios de hiperactividade, tem potencial para desenvolver a sua leitura de palavras escritas tanto em Português como em alfabeto dactilológico. Ordena histórias desenhadas obedecendo à coordenação lógica de acontecimentos, conta-a dentro do vocabulário passivo que possui e escreve palavras em português a partir de imagens, ditado gestual e ou dactilológico. Demonstrou melhoria da sua acuidade auditiva, depois das sessões de educação auditiva de que se beneficiou. Melhorou a sua capacidade de orientar a selectividade da sua atenção e da respectiva acuidade visual, após várias sessões de jogos com puzzles, legos e dominós de imagens/palavras. Neste contexto, para ela algumas técnicas usadas no Modelo Oral (como a educação auditiva e a leitura lábio-facial) em combinação com as do modelo bilíngue, do modelo de processamento de informação (ensinar a pensar) e o alfabeto dactilológico são aceitáveis para optimizar o seu PEA, de facto os resultados obtidos demonstram que a harmonização dos mesmos é muito produtiva. Precisa de ter LSM como disciplina para desenvolver a sua expressão gestual;

– O Eliasse manifesta indícios de hiperactividade com défice de atenção tem potencial para desenvolver a sua leitura de palavras escritas em alfabeto dactilológico

ou gestualizadas. Não ordena os acontecimentos de histórias contadas a partir de imagens nem reconta uma história narrada em lingugem gestual. Não lê/escreve letras nem palavras escritas em Português. Não demonstrou melhoria da sua acuidade auditiva, depois das sessões de educação auditiva de que se beneficiou. Melhorou a sua capacidade de orientação, a selectividade da sua atenção e da respectiva acuidade visual, após várias sessões de jogos com puzzles, legos e dominós de imagens/ gestos/dactilologia de duas ou três dactilemas. Pelo comportamento deduz-se que sofreu erosão na área de Wernick, por isso não memoriza a imagem gráfica das palavras escritas a partir das letras do alfabeto da L2, porém a área de Broca aparenta estar operacional, pois recorda-se do discurso gestual desde que circunscrito ao seu vocabulário passivo. Assim, para o Eliasse deve-se usar o alfabeto dactilológico em combinação com o Modelo gestual-bilíngue enriquecido de algumas técnicas do modelo de processamento de informação de forma a potenciar a modificação da sua estrutura cognitiva com vista a minimizar os danos causados na área de Wernick, sabendo-se que, de acordo com as Unidades Funcionais de Lúria, se pode alterar os aspectos negativos das áreas lesionadas trabalhando as outras que as compensam e que antes da imagem gestual chegar a área de Broca passa pela área de Wernick. Isso implica que a dactilologia deixa marcas no córtex cerebral, o que vai permitir a aquisição da L2, posteriormente. Para optimizar o PEA da Eliana é necessário que ela tenha a LSM como disciplina para desenvolver a sua expressão gestual, o programa da 1ª e 2ª classes deveria ser tratado em três anos enriquecendo-o com outros aspectos inerentes ao desenvolvimento da linguagem gestual, da cultura dos surdos e gramática da LSM, à psicomotricidade fina e grossa, interacção com os outros e o meio e o estudo do meio e da família;

Sugestões

Tomando em consideração o facto de que a escola tem tripla subordinação e é anexa a EPCE Nº 2 que também tem um psicólogo, deve manter a intervenção que se iniciou com apoio de uma equipa constituída por:

– Um psicólogo clínico – para os trabalhos diagnóstico e de intervenção preventiva,remediativa e desenvolvimentista;

– Um psicólogo escolar – para os trabalhos de diagnóstico psicopedagógico, intervenção, orientação e apoio aos professores;

– Um terapeuta de fala – para os exercícios articulatórios com vista a instaurar e/ou desenvolver as capacidades de expressão oral dos seus alunos com hipoacusia ligeira e moderada;

Um activista surdo – para interagir com os alunos, com vista a favorecer o desenvolvimento da auto estima dos alunos surdos, da sua expressão gestual.

– Propõe-se a adopção do Modelo Gestual/Bilíngue enriquecido com ensino de competencias de raciocínio do de Processamento de Informação para o ensino de todos os alunos com NEEA combinando-os com o alfabeto dactilológico.

Referências bibliográficas

ASHEN.B.A & Poser. E. *Autismo, esquizofrenia y atraso mental.* Madrid, 1989.

BAUTISTA, Rafael & coletivo de autores. *Necessidades educativas especiais*. Dinalivro. Lisboa, 1997.

COLL, César; Marchesi, Álvaro e Palácios, Jesus e colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENRIQUES, Androula Christofides. *Jogar e compreender.* Instituto Piaget. Lisboa, 2001.

LAMBERT, J.L. e RONDAL,J.A. *El Mongolismo*. Barcelona, 1982.

MARCHESI, Álvaro. *El Desarrollo Cognitivo y Linguístico de los Niños Sordos*. Alíanza Psicologia. Espanha, 1998.

NIELSEN, Lee Brattland*. Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto editora. Portugal, 1999.

VIGOTSKY, L.S. *Obras completas* (Tomo V), S.S.G-SL, Madrid, España, 1985.Disponível em: <www. news-medical.net/health/Autism-Classification-(Portuguese).aspx>.

Simpósio

SIMPÓSIO

Documentário sobre a Língua de Sinais da Guiné Bissau – Língua gestual guineense

Mariana Martins

Mestre em Educação de Surdos e Língua Gestual Portuguesa (LGP) – (Universidade Católica Portuguesa).
Docente de Linguística na Licenciatura em Terapia da Fala (Escola Superior de Saúde Egas Moniz).
Professora de Língua Portuguesa como segunda língua a adultos surdos (Associação Portuguesa de Surdos).

Uma língua gestual nasce sempre que os surdos se juntam. Quantos mais forem e maior for a diversidade etária, constituindo uma verdadeira comunidade, mais rapidamente a comunicação gestual utilizada naturalmente por surdos se desenvolve, complexificando-se até atingir a estrutura gramatical de uma autêntica língua.

Normalmente, a língua gestual surge em contexto escolar, pois é onde é possibilitada uma maior concentração de surdos. Porém, quando os surdos não têm acesso a uma escola especificamente para a sua educação, acabam por criar códigos gestuais básicos com as pessoas que os rodeiam, que, em geral, são pessoas que ouvem.

Surpreendentemente, apesar de a maior parte dos surdos terem sempre estado isolados em família e nas suas localidades, as pessoas ouvintes na Guiné-Bissau utilizam de forma automática comunicação gestual com as pessoas surdas, tendo mesmo consensualizado o uso de alguns gestos em sociedade.

Com menos frequência, aconteciam encontros locais entre pequenos grupos de surdos, que se procuravam naturalmente para partilhar uma forma de comunicação comum. No entanto estes grupos acabaram por se revelar insuficientes na construção complexa de uma língua.

Na Guiné-Bissau, os surdos só se puderam juntar pela primeira vez em maior número, em 2003, na então Escola Bengala Branca, da responsabilidade da Associação Guineense para a Reabilitação e Integração dos Cegos (AGRICE), pois esta era, na altura, a alternativa possível para a sua alfabetização.

Começaram por ser meia centena de crianças e jovens surdos que rapidamente duplicaram, e, em 2005, a AGRICE pediu o apoio da Associação Portuguesa de Surdos

(APS) para o ensino destes alunos. Houve assim uma formação aos professores e uma avaliação da comunicação utilizada pelos alunos.

Neste mesmo ano, verificou-se que os gestos utilizados já permitiam documentar a existência partilhada, por aquele grupo de alunos, de um vocabulário essencialmente concreto e com grande influência da cultura nacional. Porém, pelas condições precárias da escola, os alunos estavam divididos em três grupos etários sem contacto entre si.

Em 2006, foi criada a Associação de Surdos da Guiné-Bissau (AS-GB) que decidiu assumir o ensino dos já quase duzentos alunos surdos, através da Escola Nacional de Surdos. As condições para o desenvolvimento da Língua Gestual Guineense também foram melhoradas com a aproximação dos grupos etários e com a promoção de um convívio semanal entre os alunos e os adultos surdos da AS-GB.

Apesar do desenvolvimento positivo da língua da Comunidade Surda guineense, muitos surdos continuaram excluídos da escolarização, por não haver espaço para mais alunos na Escola e por ainda não haver um lar para os surdos que residam fora de Bissau. Atualmente encontra-se já em fase final a construção das novas instalações da Escola Nacional de Surdos, com capacidade para quase seiscentos alunos, dos quais metade poderá ficar em regime de internato.

Dicionário escolar de Língua Gestual Guineense

A língua gestual é a língua adquirida e utilizada naturalmente pelos surdos em qualquer parte do mundo. Todavia, a motivação para criar os gestos pertencentes a uma língua gestual está fortemente dependente da cultura envolvente. Assim, a forma de viver, de estar e de pensar de uma determinada comunidade vai influenciar o léxico da língua. O que é comum é a utilização espontânea de configurações manuais com várias orientações, com localizações distintas no espaço gestual e com uma grande variedade de movimentos e de expressões faciais.

A única influência da Língua Gestual Portuguesa na Língua Gestual Guineense foi o alfabeto gestual e o gesto para "nome gestual". O primeiro deveu-se à utilização de um pôster da APS no início da escolarização dos alunos surdos da Guiné-Bissau e o segundo foi apreendido durante a formação de 2005, pois os alunos utilizavam nomes gestuais, mas não os identificavam enquanto tal.

A recolha dos gestos utilizados pelos surdos guineenses foi realizada em duas fases. Numa primeira fase, em 2005, com um grupo selecionado de uma dezena de surdos, dos cinco aos vinte e cinco anos, em que se discutiram conceitos concretos, sobretudo a partir de imagens. Os gestos acordados pelo grupo foram então fotografados. Este primeiro registo fez-se em apenas dois dias, tendo sido documentados um pouco mais de duzentos gestos.

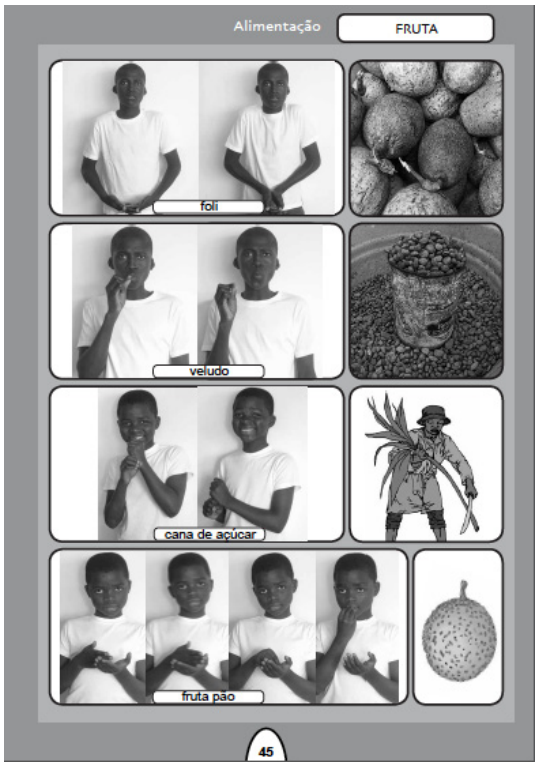
A segunda fase, em 2006, foi alargada a um grupo bem maior de surdos de várias idades e os temas discutidos foram provocados naturalmente e registados em vídeo. Em

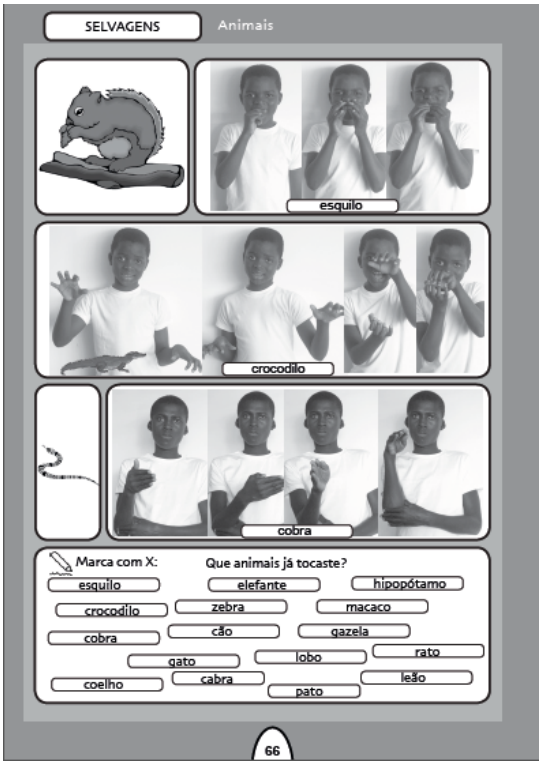
seguida foram enumerados quinhentos e vinte gestos e fotografados por duas crianças de sete e doze anos.

Este Dicionário foi elaborado sobretudo a partir dos Livros do Aluno de Ciências Naturais e Ciências Sociais "O Meu Ambiente", para as 1ª e 2ª classes, e "A Nossa Vida", para as 3ª e 4ª classes, na medida em que estes manuais refletem, com todas as suas manifestações culturais, os conteúdos de aprendizagem para as crianças da Guiné-Bissau, durante os primeiros anos de escolaridade.

Todos os gestos aparecem identificados pela palavra em Português e, regra geral, são ilustrados. As palavras em Crioulo Guineense foram remetidas para o índice remissivo no final do livro, pois na versão teste, os alunos surdos ficaram confundidos com a identificação simultânea das palavras em Português e em Crioulo.

O dicionário está organizado por temas, em que se apresentam sugestões de exercícios que poderão ser trabalhados pelos alunos. Lembramos a importância de desenvolver sempre a compreensão dos conceitos através da língua gestual e só depois da sua interiorização, passar-se então, quando pertinente, à escrita ou a outras formas de solidificação dos conhecimentos, tais como desenhos, jogos, etc. Atenção que a Língua Gestual Guineense é ainda uma língua muito recente e, por isso, pouco estabilizada e em evolução veloz. É, assim, possível, que alguns gestos deixem rapidamente de ser utilizados, sendo substituídos por outros mais evidentes para os surdos ou se transformem em formas gestuais mais económicas e menos icónicas. Além do mais, há que ter a consciência da complexa estrutura gramatical que envolve o vocabulário, e que não foi de todo explorada neste pequeno manual.





SIMPÓSIO

Manuário Acadêmico: Dicionário Terminológico do Curso de Pedagogia Bilíngue

Janete Mandelblatt

Doutoranda em Ciência Política (na área de Políticas Públicas) (UFF).
Mestre em Educação (UFRJ).
Professora Assistente (DESU/INES).

Wilma Favorito

Doutorado em Linguística Aplicada/ Educação Bilíngue (UNICAMP).
Professora de Língua Portuguesa e Linguística e Diretora
do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU/INES).

Introdução

O presente relato visa compartilhar o trabalho que vem sendo desenvolvido, desde 2011, por um grupo de pesquisa do Departamento de Educação Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com o intuito de elaborar um dicionário terminológico bilíngue Português – Libras de termos acadêmicos usados no Curso Bilíngue de Pedagogia (CBP) desta instituição.

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para a expansão do vocabulário em Libras, registrando sinais já existentes e estimulando a criação de outros itens lexicais relativos às áreas curriculares abrangidas pelo referido curso.[1] Entre as metas mais específicas, destaca-se o propósito de promover a padronização e aprimoramento do trabalho do intérprete no DESU, favorecendo a participação e a produção acadêmica do aluno surdo.

Coordenado pelas professoras Wilma Favorito e Janete Mandelblatt, do DESU/ INES o grupo conta com a assessoria da professora Tanya Amara Felipe (UPE) e tem a participação da professora colaboradora Angela Baalbaki (UERJ), de professores da Educação Superior e da Educação Básica do INES, de alunos e ex-alunos do DESU, além do interesse e da contribuição de tradutores – intérpretes.

[1] Áreas curriculares do Curso Bilíngue de Pedagogia: História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação; Língua Portuguesa; Educação de Surdos; Didática; Currículo e Avaliação; Gestão Escolar; Estudos da Linguagem (Educação Bilíngue para Surdos, Alfabetização e Letramento em Primeira e Segunda Língua para Surdos); Libras; Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa; Matemática; Estudos Sociais; Ciências.

A motivação para a criação do dicionário, batizado de *Manuário Acadêmico* pelo professor surdo Valdo Nóbrega (INES), surgiu a partir do grande desafio enfrentado por docentes, estudantes surdos e intérpretes do CBP, envolvidos pela experiência efetiva de bilinguismo que o curso desde seu início em 2006 se propôs a desenvolver: lidar com a linguagem acadêmica nos dois idiomas, de forma que tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa venham a se configurar, efetivamente, como línguas de instrução, oferecendo igualdade de condições de acesso ao conhecimento aos discentes surdos e ouvintes.

Nesse cenário, constatou-se que a falta, desconhecimento ou conflito na utilização de sinais propicia a utilização excessiva do recurso demorado, e por vezes pouco produtivo, da datilologia, assim se mantendo as tradicionais barreiras linguísticas e acarretando, ao aluno surdo, restrições ao entendimento das aulas, obstáculos à leitura e compreensão de textos em português e dificuldades na produção de trabalhos acadêmicos em Libras. Visando criar um instrumento que possa contribuir para romper com essas barreiras, o *Grupo do Manuário* se constituiu.

Histórico

O contexto bilíngue do Curso de Pedagogia do INES, com a presença de intérpretes em todas as aulas e atividades correlatas em parceria com o trabalho pedagógico dos professores, favoreceu, desde a formação das primeiras turmas, o surgimento espontâneo de sinais referentes ao conteúdo das diversas disciplinas da grade curricular.

Esse mesmo ambiente propiciou a "importação" de sinais acadêmicos criados em outros cursos de nível superior, principalmente no Letras-Libras da UFSC, do qual o INES foi polo e no qual vários alunos e alguns intérpretes do CBP também vieram a se graduar.

Com o passar do tempo, fenômenos linguísticos importantes passaram a ocorrer: a utilização de diferentes sinais para nomear o mesmo autor/pensador ou para traduzir o mesmo conceito teórico, a circulação de sinais sem que houvesse uma aceitação geral, provocando discussões entre os alunos surdos e gerando polêmicas com os intérpretes, e até mesmo a perda de determinados sinais bem aceitos, causada pela falta de registro desses novos itens lexicais.

Assim, evidenciava-se a necessidade de se produzir um esforço no sentido tanto de valorizar o surgimento de novos sinais quanto de se desenvolver um instrumento que levasse à legitimação e registro desses processos espontâneos de criação.

Em um primeiro momento, pensou-se na criação de glossários por disciplina, mas debates e discussões entre os professores aproximaram-nos cada vez mais das questões envolvidas na construção de uma linguagem acadêmica em Libras, levando-nos, então, a visar a formação de um grupo para desenvolver um trabalho mais profundo e científico com o objetivo de produzir um Dicionário Terminológico Português–Libras, abrangendo as diversas áreas curriculares do Curso Bilíngue de Pedagogia.

Metodologia da pesquisa

Para dar conta dessa empreitada, formamos a equipe e realizamos em 2011 e parte de 2012 uma pesquisa bibliográfica envolvendo livros, teses, dissertações e artigos sobre o tema. Fizemos, também, um levantamento de glossários acadêmicos e dicionários de Libras já existentes no Brasil, com o intento de delinear o estado da arte neste campo.[2]

Nesse processo, observamos que, enquanto dicionários e listas de sinais, de uso geral, podem ser encontrados em forma impressa (com fotos e/ou descrições dos sinais) ou acessados (em forma de vídeo) pela Internet, os produtos (CDs, DVDs e peças impressas) correspondentes a relatos de iniciativas institucionais ou individuais de confecção de glossários terminológicos não estão disponíveis para consulta. A única exceção parece ser o glossário do Curso de Letras-Libras da UFSC, que permanece *online* no site desse curso.

Em seguida, com base nas sugestões e experiências metodológicas descritas nos trabalhos analisados, passamos à discussão para a preparação da pesquisa de campo, ou seja, para levantamento e registro dos sinais acadêmicos em uso no CBP, criados no próprio Curso ou provenientes de outros cursos de nível superior.

Sabendo-se, pela vivência em sala de sala de aula, que já havia uma quantidade significativa de sinais referentes aos chamados Estudos da Linguagem, decidimos iniciar a coleta por essa área do conhecimento. Para tanto, discutimos procedimentos, criamos instrumentos de pesquisa e formamos grupos de alunos para entrar em contato com os professores a fim de levantar conceitos-chave e nomes dos autores e pensadores estudados ou referenciados nas suas aulas.

Nessa ocasião, revelou-se que já havia listas filmadas de sinais em uso no CBP, produzidas por alguns alunos surdos para facilitar os seus estudos, totalizando cerca de 70 registros. Essas listas foram trazidas para as reuniões do *Grupo do Manuário* para apresentação e discussão com seus componentes. Estes debates iniciais nos levaram às seguintes constatações:

– Continuação da existência de sinais diferentes em competição para o mesmo autor, termo ou conceito teórico;

– O uso de um mesmo sinal com diferentes significados, a depender do contexto, podendo provocar dificuldades de compreensão;

– A circulação de sinais sem aceitação consensual entre os estudantes surdos, cujas críticas versavam sobre formação agramatical do sinal, falta de clareza entre

[2] Para maiores informações, FAVORITO, W.; MANDELBLAT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A. *Processo de expansão lexical da Libras:* estudos preliminares sobre a criação terminológica em um curso de Pedagogia. In: *LSI:* Lengua de Señas e Interpretación, nº 3, p.89-102. Montevidéu, 2012.

referente e sinal, incongruência entre a materialidade visual do sinal e a imagem do referente, excesso de marcas do Português na materialidade dos sinais (letras iniciando o sinal, datilologia, etc.).

Esse panorama complexo nos fez rever nossa posição e concluir que seria melhor restringir a pesquisa inicial aos sinais referentes a autores e pensadores, deixando termos e conceitos para uma etapa posterior. Assim, ao longo do segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, nossas equipes, constituídas de alunos ouvintes e surdos, pesquisaram, filmaram e organizaram arquivos provisórios de material coletado nas diversas turmas para nomear, em Libras, os psicólogos, pedagogos, sociólogos, linguistas, filósofos etc. recomendados e citados pelos docentes do CBP.

Os filmes foram apresentados e debatidos nas reuniões do *Manuário* e, em seguida, promovemos uma série de encontros com alunos a partir do 3º período e ex-alunos surdos do Curso, em cujas turmas alguns dos sinais haviam sido criados, com a finalidade de legitimar os sinais encontrados. Tais atividades, por nós nomeadas de "sessões de validação", sempre lideradas por um surdo bilíngue, constituíram-se de 3 etapas: apresentação dos sinais filmados, debate sobre cada sinal, e votação para aprovação e manutenção ou rejeição e descarte do sinal.

Após a apuração da votação e análise dos resultados encontrados, em caso de dúvida em relação a algum item ou permanência de mais de um sinal para um mesmo autor, novos encontros ("sessões de revalidação") foram realizados e, uma vez solucionadas as questões, procedemos a correções e ajustes nas filmagens e na organização dos arquivos.

Situação atual

Os sinais até o presente validados já foram liberados para divulgação interna, podendo ser acessados pelos alunos, docentes, intérpretes e demais profissionais do Curso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (com link no site do INES).

O *Grupo do Manuário* está agora dedicado à coleta e exame de sinais referentes à área dos Estudos da Linguagem. Sabemos que há um longo caminho a percorrer com o objetivo de chegar à nossa meta final: a confecção de um dicionário terminológico de Pedagogia, bilíngue, em mídia digital, com verbetes em português e em Libras, a ser disponibilizado online para usuários em geral. Mas estamos dispostos a enfrentar o desafio, entendendo que essa é uma importante contribuição que podemos oferecer para a expansão da língua de sinais e para a Educação de Surdos em nosso país.

SIMPÓSIO

O INES em Angola – A Palavra Minha na Língua Tua – Memórias de Angola

Maria Lúcia Cunha

Professora de Educação Básica e Coordenadora da Escola de Cinema (INES).
E-mail: mlcunha@ines.gov.br

"– Estórias de antigamente é assim que já foram há muito tempo?
– Sim, filho.
– Então antigamente é um tempo, Avó?
– Antigamente é um lugar.
– Um lugar assim longe?
– Um lugar assim dentro."
(ONDJAKI, 2009, p.188)

Ao ser questionado sobre a dificuldade de escrever para a infância, Bartolomeu Campos de Queirós disse: *"O grande segredo é não ter a infância como lugar já perdido. É preciso saber reencontrá-la, reinventá-la. Mesmo sabendo que jamais poderei estar novamente na infância posso revivê-la pela força da fantasia."* Com esse pensamento, começo este ensaio, que objetiva trazer Luanda que, em abril de 2011, despontou em nossas vidas. É um relato de memória, da experiência vivida por Elaine[1], Vera[2] e Maria Lúcia,[3] resultado de uma missão internacional, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Com o intuito de ministrar um curso de português, como segunda língua para surdos, tendo como público professores e técnicos de quinze províncias de Angola. Neste texto, narramos a experiência desenvolvida e nossas estratégias. Consideramos relevante também trazer as impressões sobre o contato estabelecido entre nós, professoras brasileiras, com a realidade de Angola, percebida na voz das professoras.

Permanecemos por quinze dias, com os professores, no mesmo hotel. Muitos vinham de províncias distantes de Luanda. Saímos do Rio de Janeiro com poucas informações sobre Angola. Apenas com as disponíveis em alguns artigos acadêmicos, que situavam sua complexidade linguística. Ex-colônia de Portugal, Língua Portuguesa como língua oficial, uma intensa pluralidade linguística, e a existência de várias línguas angolanas, mencionadas como nacionais ou maternas. Poucas informações, mas, mesmo que fossem muitas, não diminuiriam o encantamento que estar em Luanda causou em nós.

[1] Elaine da Rocha Baptista – Professora de Educação Básica do INES.
[2] Vera Lúcia Emilião – Professora de Educação Básica do INES.
[3] Maria Lúcia Cunha – Professora de Educação Básica e Coordenadora da Escola de Cinema do INES.

Em nosso primeiro encontro, combinamos fazer uma apresentação, fato já vivenciado em outras assessorias, com o objetivo de estabelecer uma proximidade maior. Pedimos que todas fizessem uma breve exposição de sua realidade. Assim que começaram a contar, percebemos que estávamos diante de relatos singulares e culturalmente reveladores, entendendo a importância para pesquisas acadêmicas, solicitamos a filmagem desses encontros, pois não teríamos como reproduzi-los somente pela memória. Pedido que foi prontamente aceito e registrado em filmagem. As professoras, pouco a pouco, trouxeram informações, sobre aspectos históricos, linguísticos, culturais, educacionais, sociais, enfim, uma multiplicidade de temas. Os relatos foram de uma intensidade tão grande, que nortearam o desenvolvimento do curso.

Cada apresentação suscitava vários temas, tais como, a situação da escolarização em Angola e a inclusão dos surdos nas escolas regulares. Algumas destacaram a existência de classes especiais para os surdos, outras informaram a presença de surdos, na mesma sala, com ouvintes. Fato que não distancia a realidade vivida pelo surdo brasileiro. Outros aspectos foram ressaltados, tais como, o desconhecimento da Língua Gestual Angolana, a desvalorização da pessoa surda, considerados incapazes e sem condições de frequentar a escola ou o trabalho. Segundo as professoras angolanas, à medida que o trabalho escolar com os surdos avança, os alunos começam a ser valorizados e o preconceito sofre alterações. Alguns pais parecem ficar surpreendidos com a capacidade dos filhos. Dessa forma, aos poucos, sentem que o estereótipo que os estigmatiza começa a ser revisto.

No decorrer do curso, outros assuntos foram surgindo, tais como, as variedades linguísticas, a imposição da língua do colonizador, a vergonha e o apagamento das línguas maternas, a fragmentação das famílias e culturas, os preconceitos das pessoas assimiladas, ou seja, pessoas angolanas, em sua maioria moradores de Luanda, que optaram pela cultura e a língua oficial, por isso passaram a ser mais considerados socialmente e ter mais acesso à escolaridade.

Em suas narrativas, as histórias da guerra aparecem naturalmente, com um breve afastamento temporal, os horrores da barbárie são uma lembrança constante. Contam com detalhes, falam do vivido com uma naturalidade que nos assusta. E o mais impressionante é notar a aparente superação da dor nas contações, não dramatizam sua existência. Falam do sofrimento com consciência do acontecido e uma profunda necessidade de mudança, de transformação do viver. Um povo que sofreu, mas olha de frente as suas mazelas e levanta para construir uma nova vida. Admiráveis. E nas palavras de Mia Couto (2011), *"essa coisa tem um nome: é uma nova atitude".*

A guerra trouxe consequências para a continuidade das tradições familiares e para a educação. Contam que antigamente, as aldeias eram organizadas, as crianças viviam com os avós até aos cinco anos. Nos primeiros anos de vida, aprendiam os valores, o respeito aos mais velhos, a importância das histórias contadas oralmente, a língua da aldeia, a alimentação típica e só mais tarde, passavam a morar com os pais. Com a guerra, tudo mudou, famílias foram separadas pela morte ou por caminhos de fuga para

outros espaços, que resultou na fragmentação das famílias. A convivência foi afetada e resultou na falta de contato de algumas gerações como os avós o que resultou no apagamento de muitas línguas nacionais. Na educação, o reflexo dos deslocamentos provocados pela guerra geraram grupos de alunos com várias línguas maternas, em uma mesma sala. Muitos sem saber a Língua Portuguesa. Essa realidade ainda existe nas escolas do interior, levando muitos professores a utilizarem a educação bilíngue, com a inserção das línguas maternas, na tentativa de encontrarem atalhos para comunicação e aprendizagem.

Foram muitas informações. Nosso desconhecimento era grande e ficou registrado em muitos trechos das entrevistas. Ficou uma certeza: estudamos muito pouco sobre a história do continente africano. Afinal, o que sabemos sobre a África? De acordo com Munanga e Gomes (2006), "até hoje, a África ainda é apresentada de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, guerras "tribais", selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS (,...)". Fato que poderá mudar com a Lei 10.639/03, uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino de história da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica.

O sentimento de habitar um continente que é visto sempre pela "palavra do outro" despertou em vários segmentos de alguns países africanos o desejo de contar essas histórias com "palavra própria", nesse momento a literatura assume uma importância fundadora, como explicita o movimento dos novos intelectuais, "a atividade literária em Angola, mesclou seu itinerário ao processo de formação do sentimento nacional, requerendo para si um papel fundamental na tarefa de "descobrir" a terra e fundar o país". Para ser sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. "Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana" (FREIRE, 1987).

Diante de uma realidade tão impactante nosso trabalho transcorreu com uma profunda leveza, conquistamos um ambiente de amizade e aproximação com a proposta do curso, transversalizada com várias questões que falavam das línguas maternas, de identidade, preconceito e cultura. Além da temática da Língua Portuguesa como segunda língua, levamos também a literatura por meio da navegação de textos de diferentes escritores da literatura portuguesa e brasileira. Exibimos filmes dos primórdios do cinema e com a temática da surdez. Optamos por um curso com uma parte teórica e oficinas práticas de leitura, escrita e cinema. Finalizamos as propostas com produções escritas e fílmicas.

A palavra desde o inicio do curso foi tecendo a história e permeando todas as inserções das pessoas envolvidas. Começamos com entrevistas e fomos percebendo que cada pergunta remetia a muitas respostas e novas indagações. Não podemos falar de memória sem falar do esquecimento. A memória seleciona e apaga, deixando essas fronteiras borradas, espaços que não alcançamos. *"O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado*

consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor" (QUEIRÓS, 2006). Esperamos ter afetado a todos do mesmo jeito que nos afetamos. Entendemos como Paulo Freire que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nesse contexto, o mundo era a palavra e a palavra trouxe o mundo. Dessa forma, entendendo-se como sujeitos ativos no processo, os professores construíram suas produções fílmicas, contando histórias de "antigamente".

> [...] – Avó?
>
> – Diz, meu querido.
>
> – Gosto muito de ti – a Avó não falou nada e continuou a andar, mas apertou minha mão devagarinho. – Gosto muito das nossas conversas mesmo quando às vezes nem conseguimos dizer nada.
>
> – És um amor. E quando cresceres – ela baixou para falar comigo, olhou-me nos meus olhos com um olhar quieto – quando cresceres, tens que te lembrar de todas estas estórias.
>
> Dentro de ti. Prometes. (ONDJAKI, 2009, p. 82)

Referências bibliográficas

COUTO, M. E se Obama fosse africano? – *Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAVES, R. A propósito da narrativa contemporânea em Angola: notas sobra a noção de espaço em Luandino Vieira e Ruy Duarte Carvalho. In: SECCO, C.T. *África, escritas literárias*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A e CANDAU, V.M. *Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

GOMES, N. Movimento negro no Brasil: lutas, desfios e conquistas. *Revista Nueva América* n° 127. Afro-latino-americanos, 2010.

ONDJAKI. *AvóDezanove e o segredo do soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUEIRÓS, B.C de. Entrevista de 2006. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em: 10 ago.2013.

SIMPÓSIO

Educação de Surdos Implantados – Terapia da Fala no Ensino Bilíngue de Alunos com Implante Coclear nas Escolas Públicas Portuguesas

Susana Capitão

Doutoranda em Multimédia em Educação.
Mestrado em Ciências da Fala e da Audição.
Terapeuta da Fala do Ministério da Educação (Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos – EREBAS) do Porto, Portugal.

Autores: Bruno Coimbra, Carolina Ribeiro, Fátima Silva, Isabel Dias, Joana Santos, Marta Miranda e Susana Capitão.

Introdução

A inexistência de uma filosofia clara, quanto ao modelo de educação e comunicação a seguir que pudesse orientar o trabalho dos vários profissionais no terreno acabou por constituir umas das razões que suscitou uma reflexão sobre o paradigma da educação de alunos surdos em Portugal. Através da introdução do decreto-lei 3/2008, a educação pública de alunos surdos entrou numa nova fase. O funcionamento das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) iniciou-se em setembro de 2008, com base na premissa de que a "educação das crianças e jovens Surdos deve ser feita em ambientes bilíngues, que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social" (art. 4º). São escolas da rede pública, do nível pré-escolar (educação infantil) ao secundário (ensino médio) onde existem turmas bilíngues (com alunos surdos) e turmas de ensino regular (com alunos ouvintes), havendo nas últimas turmas com alunos ouvintes e alunos surdos. A EREBAS do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade (AEEA), onde exercem funções os terapeutas da fala autores deste artigo, integra os níveis de ensino até ao 3º ciclo (correspondente ao final do ensino fundamental brasileiro), inclusive, sendo de referir que nas EREBAS onde estão os alunos no ensino secundário não têm terapeutas da fala nas suas equipas. A equipa do agrupamento referida é constituída por docentes com formação especializada na área da surdez, terapeutas da fala, docentes surdos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e intérpretes de LGP, em articulação e colaboração com os docentes do ensino regular e, essencialmente, com as famílias dos alunos com surdez.

A necessidade de inclusão de terapeutas da fala em escolas públicas ficou consagrada no decreto-lei 319/91, tendo sido feita uma breve descrição das funções deste profissional no âmbito da educação de alunos com surdez. Um longo hiato ocorreu até à introdução efetiva dos terapeutas nas escolas da região norte do país, algo que só sucedeu no ano letivo 2004/05. Ao longo dos anos, devido ao número crescente de alunos com surdez e às necessidades sentidas quer pelas famílias como pelas equipas que os acompanham, o número de terapeutas da fala no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade – Porto veio a aumentar: havia apenas um terapeuta da fala em 2004/2005 (integrado nas antigas Unidades de Atendimento a Alunos Surdos e entretanto foram substituídas pelas EREBAS) enquanto que atualmente existem sete terapeutas da fala, atuando na frequência bilíngue precoce, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Os alunos que frequentam a EREBAS são referenciados de diversas formas, sendo uma delas o encaminhamento para este agrupamento vindos de outras escolas que não têm equipas especializadas na surdez. Já ao nível das redes existentes na comunidade, também acontece chegarem a nós através de associações de pais ou de associações de surdos. A troca de informações entre famílias também é comum, havendo casos que conhecem a EREBAS através do testemunho de outros pais que já a frequentam. Algumas crianças são avaliadas por colegas terapeutas da fala que trabalham noutros locais e que então os encaminham para o atendimento na escola pública. É também de referir, apesar de ainda ser reduzido, o encaminhamento por parte dos hospitais e outros serviços de saúde.

O desafio de olhar para o aluno com surdez como um ser humano único, cheio de capacidades e potencialidades é-nos colocado a cada dia na escola pública portuguesa. Tal como pode ler-se no dec. lei 3/2008 a "escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos". Assim, enquanto terapeutas da fala numa EREBAS, somos responsáveis por tornar possível o desenvolvimento de competências de comunicação, linguagem e fala para que os nossos alunos consigam tornar-se adultos autónomos e independentes na sociedade em que vivem. Preocupamo-nos em conhecer as suas caraterísticas, quer a nível clínico quer a nível social, numa perspetiva holística, para melhor responder às suas necessidades e promover a sua funcionalidade e participação (ver Figura 1).

Fig. 1 Interacções entre os componentes da CIF

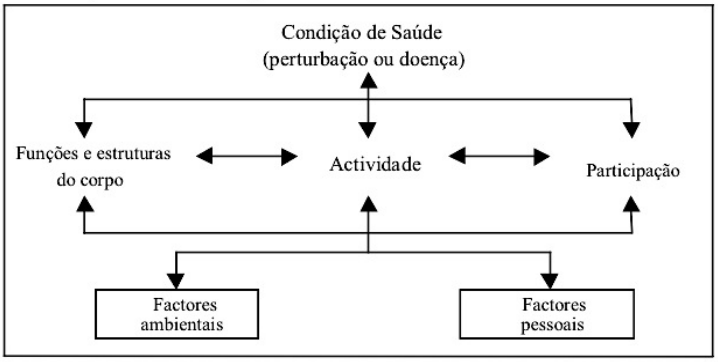


Figura 1: Interações entre os componentes da Classificação Internacional de Funcionalidade.

Assim, procuramos entender de que forma a surdez (funções e estruturas do corpo) influencia a atividade e participação do aluno, e que fatores ambientais e pessoais podem contribuir para facilitar o seu desenvolvimento [por exemplo, utilizar implante coclear (IC) ou ter pais que dominam a LGP]. É nesse sentido que não podemos saber o que o aluno surdo precisa e como vai ser o seu percurso educativo com base apenas numa das suas muitas caraterísticas, já que é preciso tê-las todas em consideração: o grau de surdez, a idade em que surgiu, a utilização de IC ou de prótese auditiva, o benefício e a consistência do uso das ajudas auditivas, a idade em que começou a ter o apoio de uma equipa especializada, o suporte familiar, o ter pais surdos ou ouvintes e a aceitação que fazem da surdez, a presença de outras perturbações associadas à surdez, a inteligência da criança, etc. Além disso, é essencial avaliar de forma contínua e sistemática o desenvolvimento do aluno, para adequar a intervenção e as respostas educativas a cada momento.

1. Caraterização dos alunos com IC

Da totalidade de 88 alunos com surdez desta EREBAS, no ano letivo de 2012/13, 23 utilizam IC (26%), 31 prótese auditiva e 34 não usam qualquer ajuda auditiva. No gráfico 1 pode-se observar que existem alunos com IC em todos os níveis de ensino, com maior incidência no 1º e no 2º ciclos.

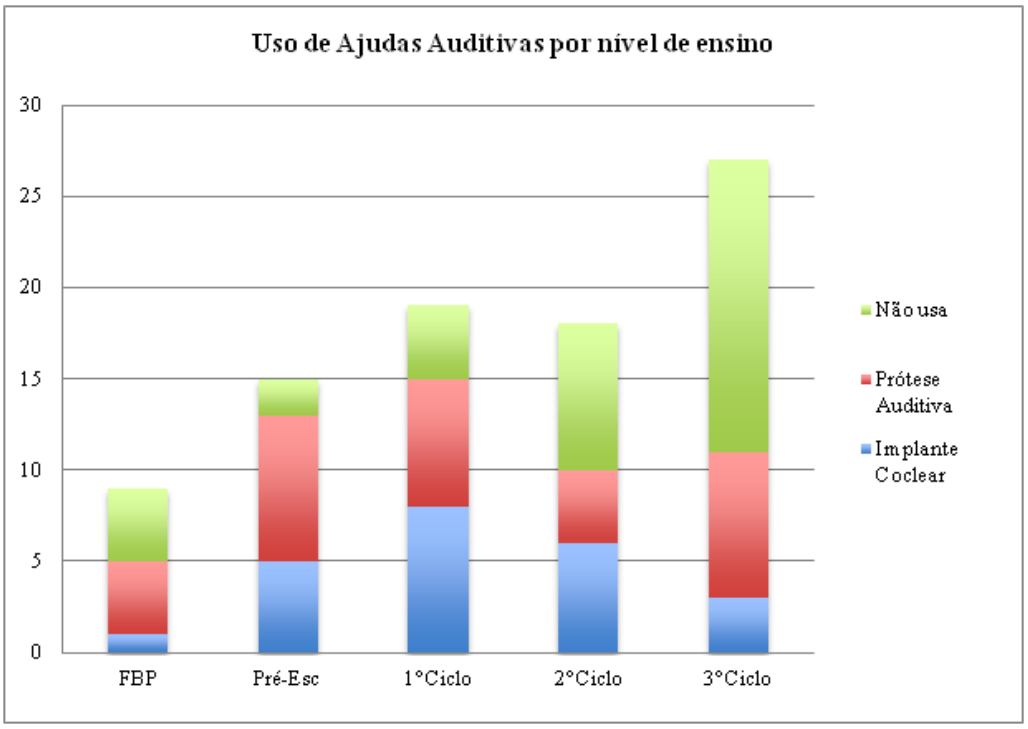


Gráfico 1: Distribuição dos alunos por tipo de ajuda auditiva e por nível de ensino. FBP: Frequência Bilíngue Precoce; Pré-Esc: Pré-Escolar.

O contexto familiar dos alunos é uma variável essencial, podendo nascer numa família com pais ouvintes ou com pais surdos, havendo famílias onde existe mais do que um filho surdo. Apesar de existirem alunos na EREBAS que estão institucionalizados, vivendo afastados da sua família, esse não é o caso de nenhum dos alunos com IC. Observando-se o gráfico 2, verifica-se que, mesmo ao nos referirmos unicamente ao grupo de alunos com IC, a grande maioria tem pais ouvintes.

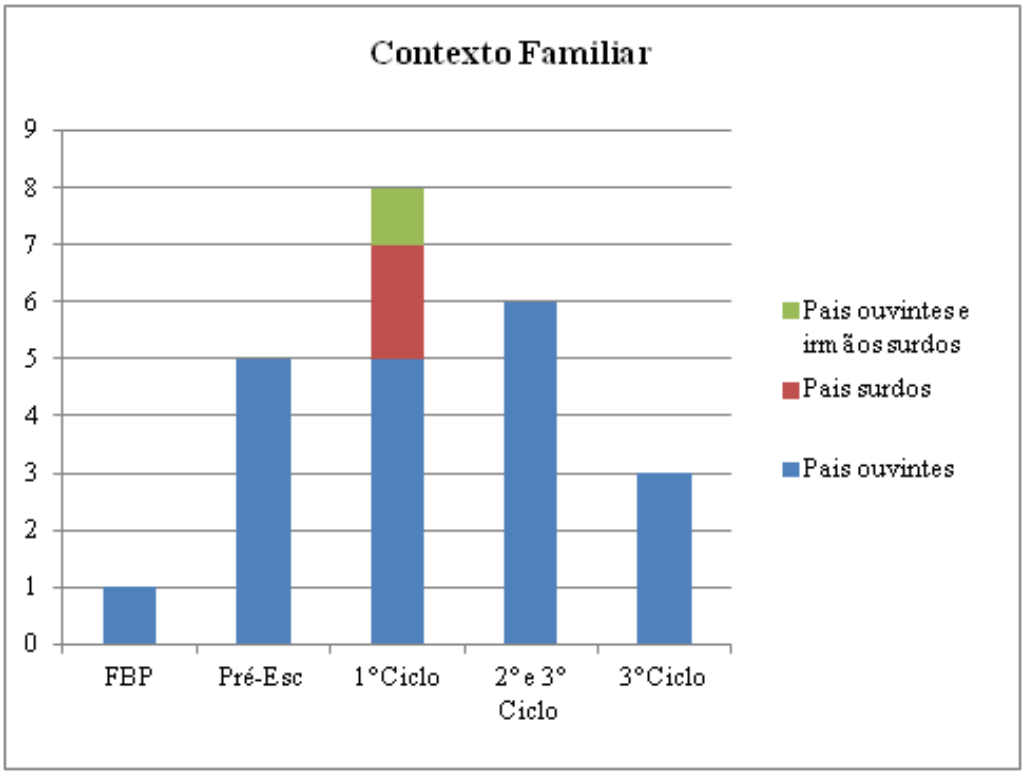


Gráfico 2: Distribuição dos alunos com implante coclear pelo contexto familiar. FBP: Frequência Bilíngue Precoce; Pré-Esc: Pré-Escolar.

A atitude dos pais perante a surdez e a qualidade da comunicação pais-criança são dos fatores mais influentes no desenvolvimento da criança. Muitos pais, quando chegam a esta EREBAS, partilham a preocupação de a LGP vir a prejudicar o seu filho com IC. É essencial que a equipa consiga junto das famílias clarificar o que podem esperar do ensino bilíngue e qual a sua influência no desenvolvimento atual e futuro do seu filho. Uma proposta bilíngue na educação de surdos pressupõe uma proposta bicultural, isto é, que desenvolva competências linguísticas e sociais dentro da comunidade surda (minoria à qual pertence) e da comunidade ouvinte (maioritária e na qual também atua). A nível do ensino, o bilinguismo propõe tornar acessível à criança duas línguas, privilegiando a aprendizagem da LG como língua de aquisição natural e o ensino da língua do país. Salienta-se uma preocupação em privilegiar o contacto com adultos surdos e com a cultura surda e, simultaneamente, respeitar a autonomia de cada uma das línguas. Desta forma, a criança terá oportunidade de ir desenvolvendo a sua identidade, uma vez que tem acesso a uma comunidade cultural, social e linguística de referência. Nos casos em que a criança bilíngue é exposta simultaneamente

às duas línguas, com pares fluentes em cada uma delas, observa-se um desenvolvimento linguístico paralelo em cada uma das línguas e uma capacidade de processamento das duas modalidades de forma equivalente. O próprio conceito de Bilinguismo compreende um espectro entre a competência mínima e a competência nativa, paralelamente aos conceitos de falante tardio e falante nativo. Bilíngue é todo aquele que, em maior ou menor grau, lê e/ou escreve e/ou fala a Língua Portuguesa, assim como utiliza a LG. Tornar-se bilíngue é uma apropriação individual e particular que cada criança faz das línguas.

É de salientar o caso dos alunos com IC cujos pais são surdos e, logo, comunicam em LG. Muitas vezes estes pais também sentem que estão a prejudicar o sucesso do IC do seu filho por usarem LG. Precisamos, também aqui, de desmistificar estas conceções já que é essencial que pais e filhos consigam comunicar entre si e criar laços de efetiva vinculação. No contexto escolar, procura-se promover o desenvolvimento das duas línguas e o contacto com ambas as culturas – surda e ouvinte – para que a criança consiga integrar a surdez na sua identidade. No entanto, observa-se que a relação entre estas crianças e os seus pais que são surdos e usam apenas a LGP para comunicar cria muitas vezes conceções alteradas nas crianças sobre as competências de comunicação dos seus pais, sendo uma questão em que temos centrado as nossas atenções nos últimos anos. Ao frequentarem a EREBAS, estes alunos têm a oportunidade de contactar e interagir com adultos surdos para terem outros exemplos para além dos seus próprios pais e poderem construir a sua visão da pessoa surda. Incentiva-se também a frequência de associações de surdos onde este aspeto pode ser potenciado, dando-se às famílias a principal responsabilidade de promover este tipo de interações sociais.

Após uma avaliação objetiva e sistematizada pela equipa multidisciplinar especializada em parceria com a família da criança surda com IC, é decidido o percurso educativo ideal para a mesma que poderá ser a sua integração em turma de ensino regular ou em turma de ensino bilíngue. Ao longo do tempo, o percurso educativo de um mesmo aluno pode sofrer alterações, modificando a resposta educativa para outra que se mostre mais eficaz e adequada à criança. No gráfico seguinte pode observar-se a distribuição dos alunos com IC pelo tipo de turma, ao longo dos vários níveis de ensino.

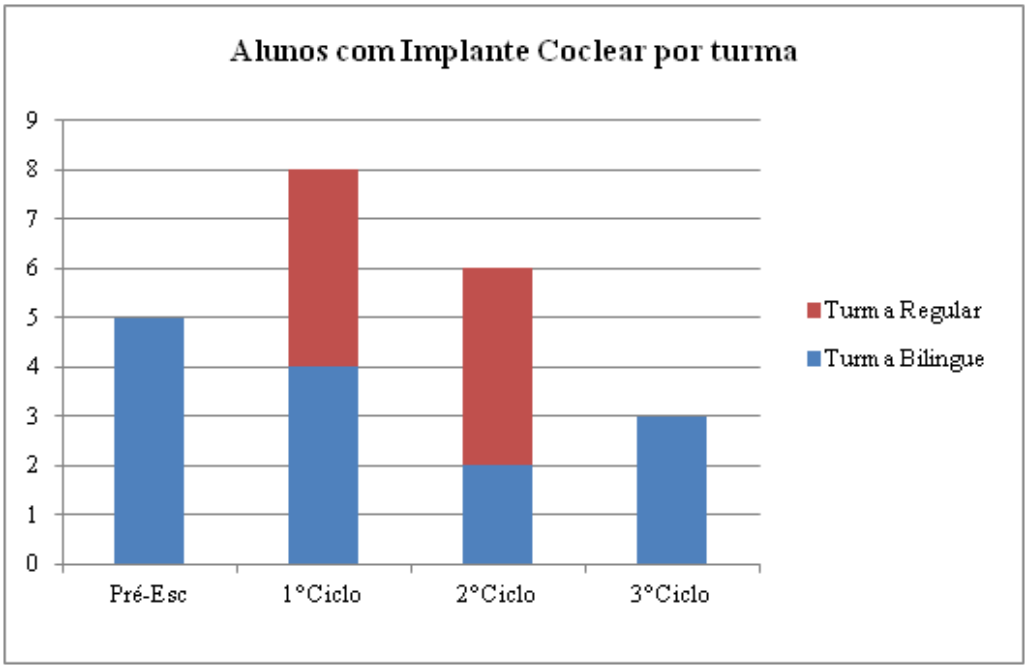


Gráfico 3: Distribuição dos alunos com IC por turma de ensino regular e por turma bilíngue nos vários níveis de ensino. Pré-Esc: Pré-Escolar.

No presente ano letivo, apenas existiram alunos em turma do ensino regular nos níveis do 1º e 2º ciclo, sendo de referir que no ano letivo anterior houve alunos nessa situação no nível pré-escolar. Estas respostas educativas existem de acordo com as necessidades dos alunos, sendo de realçar que fazem parte das turmas de ensino regular não só alunos com IC mas também alunos que usam prótese auditiva e ainda, em grande maioria, alunos ouvintes. Estas turmas têm cerca de 20-25 alunos, professores que não são especializados (no 1º ciclo é apenas um professor e no 2º/3º ciclo são os vários professores das disciplinas), com apoio de professor especializado na área da surdez e terapeuta da fala. Existe também um docente surdo de LGP que semanalmente ensina toda a turma a comunicar através desta língua. Por sua vez, as turmas bilíngues têm cerca de 5 a 10 alunos surdos. No Pré-escolar e no 1º ciclo, o professor titular de turma é especializado na surdez e faz par pedagógico com o docente surdo de LGP durante todo o tempo de aulas. Nas turmas bilíngues do 2º/3º ciclo, os professores das várias disciplinas não são especializados, mas existe um professor especializado que acompanha a turma. A LG é uma disciplina que integra o currículo dos alunos, sendo lecionada pelo docente surdo de LGP. Os alunos também têm terapia da fala. A existência de perturbações associadas à surdez condiciona o desenvolvimento de alguns dos alunos com IC acompanhados nesta EREBAS. São de referir as perturbações de hiperatividade e défice de atenção, défices cognitivos, perturbações do espectro autista, dispraxia dos membros e verbal, surdocegueira, paralisia cerebral, e dificuldades de aprendizagem. A presença destas perturbações associadas condiciona o domínio linguístico não só da língua dominante na sua vertente oral e escrita, como também da LGP. Estes alunos que usam IC mostram-nos que não basta ouvir para entender e depois falar, nem basta ver para se tornar um falante fluente em LGP.

No seguinte gráfico, observa-se o número de alunos com IC que apresentam perturbações associadas.

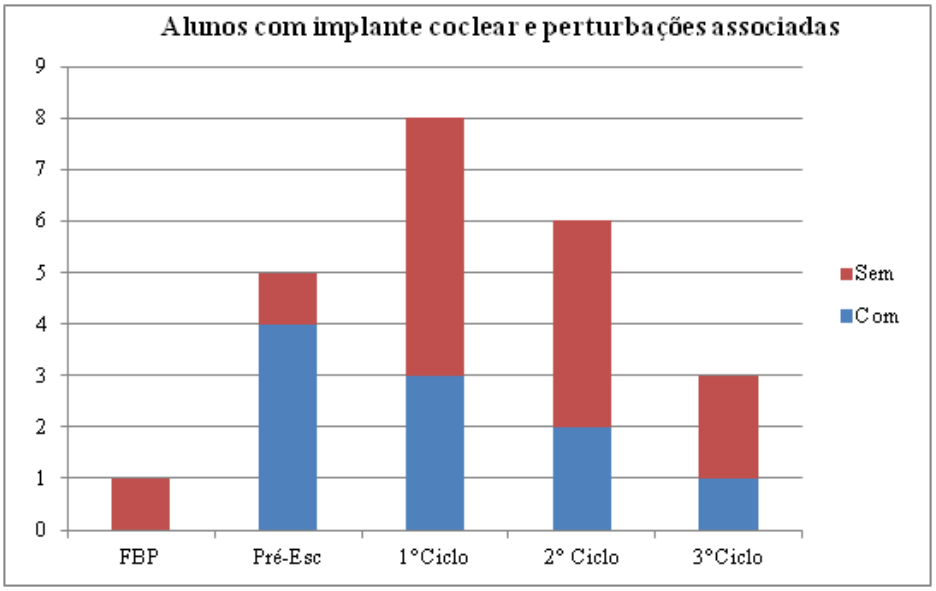


Gráfico 4: Distribuição dos alunos com IC com e sem perturbações associadas. FBP: Frequência Bilíngue Precoce; Pré-Esc: Pré-Escolar.

O número de alunos com IC sem perturbações associadas (13) é superior ao de alunos com as mesmas (10), mas a diferença não é muito elevada. A frequência de uma turma bilíngue é muitas vezes considerada como sendo a melhor para os alunos com perturbações associadas para que possam beneficiar do reduzido número de alunos por turma, da maior exposição à Língua Gestual, do uso de mais materiais adaptados e com informações muito visuais, e de um maior tempo de acompanhamento por um professor especializado na área da surdez e por um professor surdo de LGP, sendo de relembrar que nas turmas bilíngues até ao final do 1º ciclo estes profissionais estão com os alunos durante todo o tempo letivo.

Existem também outras variáveis que condicionam o percurso educativo do grupo de alunos com IC que gostaríamos de realçar. Por um lado, o facto de haver alunos com IC em que o mesmo foi feito tardiamente (depois dos 3 anos de idade), por motivos de demora no diagnóstico ou mesmo por falta de informação e encaminhamento das famílias. Outra situação que também é frequente refere-se aos alunos que chegam a esta equipa especializada apenas a meio do 1º ciclo ou no 2º ciclo de escolaridade, não tendo podido beneficiar de um acompanhamento interdisciplinar em idades mais precoces, ou tentando evitar o contato com a LGP para que a mesma não prejudicasse a aquisição da língua oral. Nestas situações, verifica-se que as competências comunicativas e linguísticas ficam quase sempre prejudicadas, denotando-se atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de aprendizagem e mesmo isolamento social.

2. A intervenção do terapeuta da fala

O acompanhamento dos alunos com IC em terapia da fala implica a avaliação, diagnóstico e intervenção da existência de perturbações da comunicação, linguagem e fala existentes. Normalmente realiza-se duas vezes por semana, sendo essencial que pelo menos um dos elementos da família participe nas sessões de intervenção. Existe também uma colaboração estreita com os docentes para uma maior compreensão do funcionamento do aluno com IC, resolver de problemas técnicos com o IC, bem como identificar e implementar estratégias e atividades que promovam um acesso otimizado ao som, facilitem a sua participação em sala de aula e o seu desenvolvimento linguístico. Estas adequações podem tratar-se de modificações no local onde o aluno fica sentado, uso de materiais adaptados, uso de Sistema FM, redução do ruído em sala de aula, entre outras estratégias mais específicas.

A avaliação é realizada através da utilização de diversas baterias e instrumentos de avaliação, formais e informais. São muito importantes os dados que se conseguem recolher da observação dos alunos não só na terapia da fala, mas também nas suas interações naturais e espontâneas com a família, com os seus pares etários, com adultos ouvintes e surdos, algo que nos é facilitado ao intervirmos no contexto escolar. Em simultâneo, procura-se desenvolver um contacto próximo com o médico otorrinolaringologista e com o audiologista de cada aluno, para partilhar informações essenciais sobre o uso e funcionamento do IC, alterações na sua programação, etc. O conhecimento que se obtém de cada criança permite situá-la num contínuo de utilização da visão-audição como canais de acesso e troca de informação. Procurando a opção de comunicação mais adequada a uma criança surda, temos como critérios que seja uma opção capaz de desenvolver as suas competências linguísticas, ajudá-la a perceber as informações que recebe, ajudá-la a desenvolver competências linguísticas da língua dominante e a ser independente e autoconfiante. Não podemos esquecer, numa perspetiva de funcionalidade, que em diferentes momentos e situações a pessoa surda vai ter desafios de comunicação variados, devido ao contacto com interlocutores monolíngues/bilíngues, a condições de acesso ao som ou à imagem em que pode precisar de legendagem, de audiodescrição ou de conhecimentos de LGP, mas em que, acima de tudo, tem de se sentir capaz de arranjar estratégias para participar com sucesso naquela situação, fazendo passar as suas ideias e entendendo o que lhe querem transmitir.

Espera-se que o IC possibilite a utilização da audição como canal principal, mas ao longo do percurso é necessário estar atento ao uso que a criança faz da leitura de fala e da língua gestual, de forma a adequar os objetivos e estratégias de intervenção às necessidades e competências de cada caso e assim conseguir desenvolver em pleno todas as suas potencialidades. Nesse sentido, o IC vem dar à pessoa surda a opção de conseguir funcionar nos dois mundos. Com o adequado acompanhamento, o IC pode dar-lhe a possibilidade de comunicar através da audição e da fala, passando pelas etapas de deteção, discriminação, identificação e compreensão dos sons, e em simultâneo conseguindo passar da produção de sons isolados e palavras, à participação

em conversas através da língua oral, apropriando-se de novos conceitos e ideias. Ao mesmo tempo, numa perspetiva bilíngue e bimodal, a criança com IC aprende e desenvolve competências na LGP. Não o bimodal como antes era entendido em que ao mesmo tempo se usavam gestos e fala, produzindo duas línguas com erros e trocas, em que não se respeitava nem a estrutura de uma nem de outra. Bimodal no sentido em que o indivíduo é capaz de aceder a informações através dos gestos e através da oralidade, seja ela entendida pela audição e/ou pela leitura de fala (visão). É essencial respeitar cada uma das línguas para garantir que não fica prejudicada a aquisição de nenhuma delas. Assim, promove-se a aquisição simultânea da Língua Gestual e da Língua Oral, mas tornando muito claro para a criança que estas são usadas em momentos distintos: línguas diferentes em momentos diferentes para que sejam fornecidos modelos linguísticos adequados.

3. Projetos para a inclusão e construção social

Ao longo dos anos de funcionamento da EREBAS têm sido desenvolvidos vários projetos para a inclusão e construção social dos alunos com surdez, os quais passamos a elencar. O projeto "À descoberta dos sons na música e nas palavras", onde os alunos eram orientados pelo grupo de terapeutas da fala em atividades de exploração dos sons do meio, ritmos, instrumentos musicais, através de jogos, canções e peças de teatro. Por sua vez, em vários projetos de criação/adaptação de poemas e de histórias infantis, os alunos são levados a contar a história (fazendo-se o registo áudio e vídeo) em Língua Gestual e/ou em Língua Portuguesa oral e escrita, sendo muito interessante observar em que língua se sentem mais confiantes, que estratégias usam para ultrapassar os desafios e como ficam mais motivados em melhorar a sua produção em cada língua por estarem envolvidos num projeto de grupo. Pela participação em projetos deste tipo, procura-se promover o contacto entre os alunos surdos, principalmente no caso dos alunos que não estão em turma bilíngue, passando o dia com os seus pares ouvintes, encontrando os pares surdos no recreio. Desta forma, conseguem também ter momentos formais de interação com pares e adultos surdos, facilitando-se a construção da sua identidade enquanto pessoa surda. Outro projeto existente é o da Formação em LGP. Para as famílias e para os funcionários da escola, é disponibilizada formação em LGP semanalmente, com os docentes surdos da EREBAS. No sentido de adequar as metodologias e estratégias no ensino do Português como Língua Segunda, está implementado no 2º/3º Ciclo o Projeto Níveis Comuns de Referência no Português L2 para alunos surdos, de que fazem parte os alunos das turmas bilíngues até ao 8º ano de escolaridade. Existe ainda o Projeto "Recursos Educativos Digitais na Educação de Surdos" (REDES), que funciona como um Centro de Recursos Multimédia para a educação bilíngue de alunos Surdos, sendo uma das suas faces visíveis um site onde os visitantes têm acesso a notícias, atividades e informações sobre o funcionamento da EREBAS – Porto e onde são colocados materiais bilíngues produzidos por alunos e membros da equipa multidisciplinar especializada.

Conclusão e perspetivas futuras

A proposta educativa bilíngue supõe uma planificação de quatro tópicos fundamentais: a criação de um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, linguístico e cognitivo das crianças surdas, o seu desenvolvimento socioemocional em identificação com adultos surdos, a possibilidade de desenvolverem um conhecimento do mundo que as rodeia e um acesso completo à informação curricular e cultural. Pensando especificamente nos alunos com IC, a nossa experiência nesta EREBAS mostra-nos que o facto de usarem o mesmo aparelho auditivo nem sempre faz com que este grupo de alunos seja homogéneo. Verificamos que duas crianças com IC podem ter percursos educativos muito distintos, tendo em conta uma série de variáveis já elencadas, não sendo o IC, por si só, garantia de utilização da audição e da fala como meios privilegiados de comunicação. É de realçar que quando uma família decide optar pelo IC para o seu filho com surdez severa a profunda está fundamentalmente a acreditar na possibilidade de desenvolvimento da comunicação e da linguagem através da audição e da fala. A maior parte dos pais estão bastante envolvidos no processo de aprendizagem dos seus filhos mas nem sempre têm acesso a todas as informações para adquirirem uma visão holística da pessoa com surdez antes de fazerem essa tomada de decisão. Além disso, poucos encontram na sua zona de residência os recursos profissionais especializados na área da surdez para melhor acompanharem os seus filhos. A nossa função enquanto terapeutas da fala dentro de uma EREBAS é essencialmente a de garantir que a criança consiga obter o máximo benefício do seu IC, desenvolver todas as suas potencialidades e intervir especificamente no desenvolvimento da linguagem através da audição e da fala. Integrados numa equipa da EREBAS, estamos também atentos ao perfil comunicativo do aluno e às competências linguísticas que vão sendo desenvolvidas no contato com pares e adultos que usam a LGP. Assim, conseguimos junto da equipa e da família avaliar sistematicamente as necessidades da criança e a sua funcionalidade ao comunicar através da audição e da fala e através da Língua Gestual.

Numa escola inclusiva e para todos, não devem existir formas fechadas de modalidades educativas, mas sobretudo opções organizativas individuais e dinâmicas. Esta flexibilização pressupõe uma revisão permanente da dinâmica escolar delineada e deverá ter em conta todas as variáveis pertinentes relativas ao aluno. O aluno surdo poderá ser sujeito a diferentes possibilidades a nível da organização escolar, suscetíveis de mudança, sempre que tal se justifique. Qualquer modalidade educativa é flexível, pelo que as características e necessidades de cada aluno, bem como o meio em que está inserido determinarão modalidades educativas particulares e devidamente ajustadas.

Referências bibliográficas

Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Lisboa: Direção Geral de Saúde, 2003.

GRANEY, S. *Where does speech fit in? Spoken English in a Bilingual Context*. Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center Gallaudet University 1997.

MARSCHARK, M.; LANG, H. G.; ALBERTINI, J. A. Education begins at Home. In: (Ed.). *Educating Deaf Students, from research to practice*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos – A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TETÉ, V. Escola Inclusiva/ Escola Significativa. In: COELHO, O. (Ed.). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005. p. 97-106.

PETITTO, L. A.; HOLOWA, S. Evaluation Attributions of Delay and Confusion in Young Bilinguals: Special Insights from Infants Acquiring a Signed and a Spoken language. *Sign Language Studies*, v. 3 n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.utsc.utoronto.ca/~petitto/SLS2002.pdf>.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem*: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

COMITÉ PERMANENT DU LIAISON DES ORTHOPHONISTES. *Professional Profile of the Speech and Language Therapist* 1997.

Projeto À descoberta dos sons na música e nas palavras. Porto, 2012. Disponível em: <http://projetoredes.org/index.php/erebas/projetos2/sons-da-m-sica/>.

Os 7 cabritinhos. 2011/2012. Disponível em: <http://historias2011.dge.mec.pt/2012/06/25/os-7-cabritinhos/>.

Encontros na floresta. 2011/2012. Disponível em: <http://historias2011.dge.mec.pt/2012/06/25/encontros-na-floresta/>.

Projeto Níveis Comuns de Referência no Português L2 para alunos surdos. Porto, 2012. Disponível em: <http://projetoredes.org/index.php/erebas/projetos2/portugues/>.

Projeto Recursos Educativos Digitais na Educação de Surdos. Porto, 2012. Disponível em: <http://projetoredes.org/index.php/projeto/>.

SIMPÓSIO

Educação de Surdos Implantados – Atendimento Fonoaudiológico de Crianças Surdas Usuárias de Implante Coclear em uma Abordagem Bilíngue Bimodal

Carina Rebello Cruz

Doutoranda em Letras/Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Fonoaudióloga na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico.
Pesquisadora Assistente do Projeto Desenvolvimento Bilíngue Bimodal
na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O acesso completo às informações linguísticas, durante as interações comunicativas, é fundamental para que o processo de aquisição da linguagem ocorra de forma natural. Comumente as crianças ouvintes nascidas em lares onde uma língua oral e/ou de sinais é(são) utilizada(s), e as crianças surdas nascidas em lares onde uma língua de sinais é utilizada, têm garantido o *input* linguístico em quantidade e qualidade adequadas para seu desenvolvimento na área da linguagem. No entanto, mais de 90% das crianças surdas nascem em lares em que a língua oral é utilizada pelos seus pais e familiares ouvintes.[1] Para essas crianças a falta de acesso aos sons da fala e a não exposição à língua de sinais, impedem que o processo de aquisição da linguagem ocorra desde o nascimento. Nesses casos, a aquisição da língua oral e/ou de sinais poderá ocorrer em diferentes períodos da vida (precocemente ou tardiamente) e dependerá de diferentes fatores como: período do diagnóstico, uso ou não de dispositivos auditivos (aparelhos de amplificação sonora individual e/ou implante coclear), efetividade dos dispositivos auditivos para o processo de aquisição da língua oral, realização de acompanhamento fonoaudiológico, estimulação do desenvolvimento geral por parte dos pais, entre outros.

O atendimento fonoaudiológico às crianças surdas, geralmente é indicado o mais precocemente possível e deve ser realizado em uma proposta terapêutica que possibilite a aquisição da linguagem de forma efetiva, sendo que, a aquisição do Português oral e/ou da Língua de Sinais Brasileira (Libras) deve ser avaliada conforme cada caso.

[1] Segundo um estudo realizado nos Estados Unidos por Mitchell e Karchmer (2002), 96% das crianças surdas são de famílias sem pais surdos (4% são de famílias com pais surdos). A prevalência em relação à porcentagem de crianças surdas filhas de pais surdos e de pais ouvintes no Brasil não foi encontrada.

A proposta de intervenção fonoaudiológica com crianças surdas em uma proposta bilíngue (uma língua oral e uma língua de sinais) no Brasil ainda é recente (MOURA, LODI e HARISSON, 1997; LICHTG e BARBOSA, 2009; CRUZ, 2011) e inovadora, pois diferentemente das propostas anteriores que eram voltadas exclusivamente para o ensino de uma língua oral, reconhece que crianças surdas podem ter um processo de aquisição de linguagem esperado/normal, e que este processo deve ocorrer de forma natural em uma língua que lhe permite acesso completo às informações linguísticas, como a língua de sinais. Essa proposta inclui o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades auditivas e o ensino da língua oral, e tem como ponto de partida os conhecimentos linguísticos da criança na língua de sinais.

Assim, o atendimento fonoaudiológico em uma proposta bilíngue bimodal,[2] de forma geral, é indicado aos bebês e às crianças surdas (independentemente de utilizarem ou não dispositivos auditivos) que não possuem acesso adequado e/ou suficiente dos sons da fala para adquirirem uma língua oral de forma esperada ou próximo ao esperado. Os principais objetivos desta abordagem são: (1) evitar atraso no processo de aquisição da linguagem de crianças surdas, pois ainda hoje muitas crianças surdas iniciam o processo de aquisição da linguagem tardiamente; (2) oportunizar um processo de aquisição da linguagem esperada/normal às crianças surdas; (3) acompanhar o processo de aquisição da linguagem na língua de sinais, verificando se está ocorrendo de forma esperada; (4) tratar o mais cedo possível desvios no processo de aquisição da linguagem, principalmente em crianças surdas que possuem algum comprometimento no desenvolvimento geral.

É importante ressaltar que o contexto terapêutico é somente um dos contextos que a criança é exposta às línguas oral e de sinais. Os pais/cuidadores ouvintes também necessitam aprender a língua de sinais, preferencialmente com surdos e/ou profissionais proficientes na língua de sinais, e a criança deve ter a oportunidade de conviver com outras pessoas surdas e ouvintes de diferentes faixas etárias. Além disso, o atendimento fonoaudiológico na língua de sinais exige que o(a) fonoaudiólogo(a) seja proficiente em Português e em Libras (no Brasil), pois todo o processo de avaliação, planejamento terapêutico, estratégias de intervenção e reavaliação da criança será nas duas modalidades de língua (QUADROS e CRUZ, 2011).

A criança surda que recebe a indicação de implante coclear, pode se beneficiar com esta proposta, pois terá a oportunidade de adquirir a linguagem, por meio da língua de sinais, nos mesmos estágios e faixa etária que a maioria das crianças. A estimulação das habilidades auditivas pode iniciar paralelamente ao processo de aquisição da linguagem na língua de sinais, e o ensino da língua oral deve considerar a experiência linguística da criança, ou seja, seus conhecimentos na primeira língua, a língua de sinais.

---

[2] O termo bimodal está sendo usado aqui para referir os contextos em que pessoas crescem com duas línguas com modalidades diferentes (auditiva-oral e visuoespacial). No âmbito da educação de surdos o termo bimodal está relacionado ao uso do português sinalizado. Neste contexto o termo bimodal não está relacionado ao uso do português sinalizado.

Frequentemente, crianças surdas usuárias de implante coclear apresentam um atraso linguístico significativo em relação às crianças ouvintes, por não terem acesso à língua oral desde o nascimento nem exposição à língua de sinais. Meses ou anos passam para muitas crianças surdas concluírem a avaliação audiológica, receberem a indicação de uso de implante coclear, fazerem a cirurgia e começarem a usar o implante coclear. Após o implante ser 'ligado' (ativado), outra etapa se inicia: a regulagem do dispositivo (mapeamento e balanceamento dos eletrodos), em várias sessões, e a realização de atendimento fonoaudiológico constante para que as experiências auditivas possam ser aproveitadas da melhor maneira possível na aprendizagem dos sons e da língua oral. Os resultados, geralmente, não são imediatos, considerando que, em geral, a criança desconhece os sons e necessitará aprender a ouvir com um dispositivo auditivo, o implante coclear. Pesquisas realizadas com crianças usuárias de implante coclear expostas somente a uma língua oral e que realizavam acompanhamento fonoaudiológico constataram que o uso do implante coclear contribuiu para a evolução na compreensão e na produção da língua oral. No entanto, o nível de desenvolvimento linguístico dessas crianças na língua oral foi inferior às crianças ouvintes da mesma faixa etária (QUEIROZ et al., 2010; FORTUNATO, et al., 2009; STUCHI et al., 2007; PADOVANI e TEIXEIRA, 2005), ou seja, mesmo com exposição à língua oral de forma exclusiva comumente há atraso linguístico.

Os resultados nem sempre esperados no processo de aquisição da língua oral por crianças usuárias de implante coclear, a constatação de que as crianças surdas podem apresentar um processo de aquisição esperado/normal da linguagem por meio da língua de sinais e os interessantes achados sobre aquisição bilíngue bimodal fornecem um importante suporte teórico para o atendimento fonoaudiológico de crianças surdas em uma proposta bilíngue bimodal.

Considerando os estudos realizados com crianças surdas, filhas de pais surdos usuários de uma língua de sinais, a aquisição da linguagem por crianças surdas pode ocorrer de forma esperada/normal. Nesses estudos foi constatado que a aquisição da linguagem, na língua de sinais, por crianças surdas filhas de pais surdos foi muito semelhante à aquisição da linguagem de crianças ouvintes que eram expostas à língua oral, ou seja, as crianças surdas e ouvintes alcançaram mesmos estágios na mesma faixa etária (PETITTO e MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS, 1995; QUADROS, 1997; BELLUGI, LILLO-MARTIN, O'GRADY e VANHOEK, 1990). Portanto, crianças surdas devem ter a oportunidade de desenvolverem-se linguísticamente tão bem, na língua de sinais, quanto às crianças ouvintes, na língua oral. O fato de a criança iniciar seu processo de aquisição da linguagem por meio da língua de sinais, em nada impede que receba a indicação de uso de aparelhos auditivos e/ou implante coclear, pois a aquisição da linguagem bilíngue bimodal pode ocorrer adequadamente, como comprovado em estudos.

Os estudos sobre aquisição bilíngue bimodal com frequência investigam como as crianças ouvintes filhas de pais surdos, usuários de determinada língua de sinais,

conhecidas como CODAS ou KODAS (*Children/Kids Of Deaf Adults,* no original em inglês), adquirem a língua de sinais e a língua oral das comunidades que estão inseridas.

Toohey (2010) investigou a aquisição fonológica de três crianças KODAS com faixa etária entre 2:0[3] e 3:6, e constatou que as crianças KODAS não apresentaram desvios em relação à fonologia, à estrutura de sílaba nem em relação ao inventário fonético. No Brasil, um dos estudos do Projeto 'Desenvolvimento Bilíngue Bimodal[4] sobre aquisição fonológica também constatou aquisição fonológica do Português esperada para a faixa etária em todas as 24 crianças KODAS avaliadas (CRUZ e FINGER, 2013). Petitto et al. (2001) compararam os processos de aquisição da linguagem de três crianças expostas à Língua de Sinais de Quebec (LSQ) e ao Francês, e de três crianças expostas ao Francês e ao Inglês, com idade aproximada de 1:0, 2:6 e 3:6 (por grupo). Os resultados revelaram que em ambos os grupos as crianças atingiram estágios linguísticos no mesmo período (similarmente a monolíngues), produziram um número substancial de palavras/sinais em cada uma das suas línguas e demonstraram sensibilidade ao interlocutor selecionando as suas escolhas linguísticas. As autoras ressaltam que a aquisição bilíngue pode ocorrer de forma adequada, sem prejuízos, independentemente da modalidade em que a língua se apresenta.

Os estudos com crianças bilíngues bimodais surdas usuárias de implante coclear são muito recentes. Dois estudos realizados no Brasil, no Projeto 'Desenvolvimento Bilíngue Bimodal' comparam o desempenho de crianças KODAS com crianças surdas usuárias de implante coclear. Entre os participantes usuários de implante coclear há crianças surdas filhas de pais ouvintes e uma criança filha de pais surdos. Os dois estudos publicados são na área da fonologia, sendo um deles sobre a memória fonológica no Português e na Libras (QUADROS, CRUZ e PIZZIO, 2012) e o outro sobre a aquisição da fonologia no Português (CRUZ e FINGER, 2013). No primeiro estudo a criança surda usuária de implante coclear com acesso irrestrito à língua de sinais (filha de pais surdos) apresentou desempenho superior quando comparado às crianças surdas usuárias de implante coclear com acesso restrito à língua de sinais (filhas de pais ouvintes), e no segundo estudo esta criança surda apresentou desempenho análogo às crianças KODAS e às crianças monolíngues. Os resultados desses estudos sugerem que a aquisição de uma de uma língua de sinais, por crianças surdas usuárias de implante coclear, pode trazer vantagens para o processo de aquisição da língua oral, pois a criança inicia a aquisição da língua oral com experiência linguística (na língua de sinais) e sem atrasos no processo de aquisição da linguagem.

---

[3] Anos: meses.

[4] O projeto "Desenvolvimento bilíngue bimodal", analisa o desenvolvimento simultâneo de uma língua de sinais e uma língua oral utilizadas por crianças surdas usuárias de IC e por crianças KODAS, sendo coordenado pela pesquisadora Dra. Diane Lillo-Martin (University of Connecticut) e pelas co-pesquisadoras Dra. Debora Chen Pichler (Gallaudet University) e Dra. Ronice Muller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina). Informações disponíveis em: http://bibibi.uconn.edu/BP/People.html.

Os estudos relacionados à aquisição de uma língua oral e de uma língua de sinais demonstram que crianças ouvintes podem adquirir de forma esperada/normal duas línguas de diferentes modalidades, e que crianças surdas usuárias de implante coclear ao adquirirem a língua de sinais podem ser beneficiadas no processo de aquisição da língua oral. O atendimento fonoaudiológico às crianças surdas usuárias de implante coclear em uma proposta bilíngue bimodal ao considerar esses estudos, busca garantir às crianças surdas um processo de aquisição da linguagem de forma natural, esperada/ normal e rápida na língua de sinais. Além disso, auxilia a criança a descobrir o 'mundo sonoro' e a aprender a língua oral.

Referências bibliográficas

BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRAY, L.; VANHOEK, K.. The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. *The Forth International Symposium on Sign Language Research.* EDMONSON, W.H.; KARLSON, F. (Eds). Hamburg: Signum-Verlag Press, p. 16-25, 1990.

CRUZ, C. R. Avaliação e intervenção da linguagem na criança surda em uma abordagem bilíngue. In: MOURA, M; CAMPOS, S.; VERGAMINI, S. (Org.). *Educação para surdos:* práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

CRUZ, C. R; FINGER, I. Aquisição fonológica por crianças bilíngues bimodais e crianças surdas usuárias de implante coclear. *Letras de Hoje,* v.48, n.3, julho-setembro, 2013. No prelo.

FORTUNATO, C. A. U.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, M. P. R. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.11, n.4, dezembro, 2009.

KARNOPP, L. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira dos Sinais (Libras):* estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS, 1994.

_____. *Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda.* Tese de Doutorado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1999.

LICHTIG, I.; BARBOSA, F. V. Abordagem bilíngue na terapia fonoaudiológica de surdos. In: FERNANDES, MENDES, NAVAS (Orgs.). *Tratado de fonoaudiologia.* 2ª Edição. São Paulo: Rocca, 2009. Cap. 22, p. 210-219.

MITCHELL, R.; KARCHMER, M. Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*.v.4, n. 2, Winter, 2004.

MOURA, M.C.; LODI, A. C.; HARRISON, K. M. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Rocca, 1997. Cap.16, p.327-357.

PADOVANI, C. M.; TEIXEIRA, E. R. Do balbucio à fala: reflexões sobre a importância das atividades linguísticas iniciais e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com deficiência auditiva. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 17(1), p. 45-54, abril, 2005.

PETITTO et al., Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, V.28, 453 – 496. Printed in the United Kingdom. Cambridge University Press, 2001.

PETITTO, L; MARANTETTE, P. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. In: *Science*, New Series, Vol. 251, No. 5000, p. 1493-1496, Mar 22, 1991.

QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C.R *Línguas de sinais:* instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R; PIZZIO, A. L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

QUEIROZ, C. A. U. F.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, M. P. R. Estudo longitudinal da compreensão verbal de crianças usuárias de implante coclear. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.12, n.2, Apr. 2010.

STUCHI, R. et al. Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso do implante coclear. *Pró-Fono R. Atual. Cient.,* Barueri, v.19, n.2, junho, 2007.

TOOHEY, E. N. Phonological Development in Hearing Children of Deaf Parents *Honors Scholar Theses.* Paper 153, 2010.

SIMPÓSIO

Linguagem Matemática

Silene Pereira Madalena

Doutoranda em Psicologia Cognitiva.
Mestre em Fonoaudiologia.
Professora do SEF1, responsável pela Oficina de Matemática.

Alguns autores defendem que a aprendizagem da Matemática independe da aquisição de uma Língua natural por dispor de linguagem universal, outros, ao contrário, mostram que a Matemática somente pode ter sentido na aprendizagem se referenciada à Língua materna de seus aprendizes, privilegiando os aspectos culturais daquela população. Há ainda quem acredite que o domínio dos sistemas de representação seja a única condição de acesso ao pensamento matemático. Para Devlin (2004), pensar matematicamente é apenas uma forma especializada de usar a nossa capacidade para a linguagem e, neste contexto, a linguagem e a Matemática são ferramentas extraordinárias, poderosas e unicamente humanas. Para Vernaug (2005), a Matemática não é uma linguagem e sim um conhecimento. Pode-se observar, portanto, que há diferentes posições teóricas quando se trata da díade Matemática e linguagem, contudo é inegável a interdependência destas duas áreas, seja por interseção, justaposição ou mesmo por uma relação complementar.

Considerando-se esta interdependência, pode-se dizer que a construção e apropriação dos conceitos pertinentes à Matemática ocorrem por meio do estabelecimento de relações; relações que necessitam de ferramentas linguísticas para comunicar estados e transformações, estabelecer comparações, classificar e formular hipóteses. Inicialmente, por meio de "empréstimo" de termos utilizados na comunicação, a criança irá formar um repertório linguístico, ainda que impreciso, para pensar matematicamente. Afinal, são palavras como: muito e pouco; igual e diferente; maior e menor; antes e depois; leve e pesado; uns, alguns e nenhum, que utilizadas informalmente possibilitam construir as primeiras relações Matemáticas. É também, por meio do uso da linguagem e de práticas sociais que as crianças percebem o emprego de algumas palavras em contextos numéricos: são as palavras-números ou "palavras para contar" (FAYOL, 1996). Com elas a criança forma um acervo que passa a ser mobilizado em situações específicas de contagem e quantificação. E, mesmo sabendo que a Matemática não se reduz apenas ao campo da aritmética, são as aquisições relativas aos números e às operações estabelecidas entre eles, que mais despertam o interesse de pesquisas e estudos e, em especial, à construção do conceito de número. Desta forma, a Matemática e em especial a aritmética dispõe de um léxico limitado podendo ser considerada objeto de estudo linguístico. As palavras-números constituem a base de um sistema numérico em que a lexicalização direta permite corresponder um termo a uma quantidade. A partir de princípios aditivos e multiplicativos este sistema mostra-se econômico e eficaz

possibilitando, por meio da combinação de seus elementos constitutivos, lançar mão de uma sintaxe elementar ao formar expressões verbais que indicam numerosidades.

Pode-se dizer que, segundo o senso comum, este é um processo que ocorre "naturalmente" para crianças com desenvolvimento típico, mas como será o percurso da construção do pensamento matemático para quem não adquire a linguagem de forma natural?

Da mesma forma que os avanços da neuropsicologia contribuíram para a compreensão do armazenamento de informações numéricas em módulos, ao investigar as habilidades de cálculo e processamento numérico em pessoas afásicas e que a partir de danos em áreas específicas do cérebro, ficaram privadas de acessar um destes módulos, é possível pesquisar as relações entre habilidades numéricas e habilidades linguísticas em crianças e pessoas surdas que ficaram também privadas, só que neste caso de estímulo e *input* linguístico. Estudos na área da surdez têm mostrado que a falta de *input* linguístico consistente (MAYBERRY, 1998; QUADROS, 2008) traz repercussões importantes para a compreensão Matemática e para as habilidades aritméticas de pessoas com aquisição tardia de uma primeira Língua, como será mostrado posteriormente.

Certamente as práticas sociais vão despertar na criança curiosidade e interesse em relação ao mundo numérico em que estamos inseridos culturalmente. Contudo, é por meio do uso de diversas habilidades, e dentre elas as habilidades linguísticas aprendidas na interlocução com seus pais, irmão e amigos, que o número passa a ter seu sentido constituído e gradativamente ampliado. Conversar, compartilhar ideias acerca do tempo e das horas, de ordens e quantidades, permite o estabelecimento de relações numéricas a partir dos conceitos já construídos e possibilita o aparecimento de novas hipóteses sobre o número. A geração de novas ideias, que muitas vezes vão substituir as anteriores, cria um moto-contínuo entre a criança e o seu entorno, entre a criança e o objeto de conhecimento, dando origem a um movimento "sem fim" de apreender o mundo e de se constituir nele: são as relações entre pensamento e linguagem que possibilitam todo este movimento de construção de conceitos e de sentidos. Contudo, a grande maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, o que corresponde aproximadamente a 90% da população (SILVA, PEREIRA, ZANOLLI, 2007). As informações que poderiam contribuir para a construção do conceito de número já não são compartilhadas; as hipóteses elaboradas via linguagem, ficam bastante prejudicadas; o raciocínio lógico e dedutivo fica comprometido. Ao ter acesso à escolaridade formal, seja com que idade for, a criança surda já apresenta uma defasagem com relação à criança ouvinte, defasagem esta que se torna proporcionalmente maior e mais significativa na medida em que a idade escolar inicial é retardada e principalmente ganha contornos mais difíceis de recuperação quanto maior a idade inicial de contato com a L1, seja a língua oral ou a língua de sinais.

Algumas dificuldades podem ser prontamente observadas no desempenho de crianças surdas em tarefas numéricas diante da falta de acesso à cadeia verbal. Existe uma limitação na contagem acima de dez elementos. Os nomes dos números ou palavras

numéricas ficam, por muito tempo, ausentes: crianças surdas conseguem mostrar a quantidade de dedos nas mãos, mas sem a nomeação daquele total não tem como avançar cognitivamente. Também ocorre que quantidades acima de dez elementos não podem ser expressas pela falta de nomeação, a comunicação precisa que os elementos nela envolvidos estejam presentes para que seja possível falar sobre eles, dificultando o desenvolvimento do pensamento abstrato. Estes exemplos ilustram e evidenciam a relação entre repertório linguístico e noções matemáticas iniciais comprometendo, postergando a aquisição do número.

É importante ressaltar que não há diferença entre o potencial de crianças surdas e ouvintes, mas a perda auditiva, e consequentemente a dificuldade de comunicação, impede que o surdo desenvolva seu potencial cognitivo plenamente. Assim, pode-se dizer que ao nascer o surdo passa a ocupar uma **situação de risco** (NUNES, 2004). Esta situação de risco, provocada pelas questões comunicativas, poderia resultar em dificuldades específicas na aprendizagem e aplicação de conceitos matemáticos, principalmente nas situações de uso diário, revelando uma relação direta entre o desenvolvimento linguístico e a construção da cognição.

Ao entrar na escola é preciso que a criança surda tenha acesso, o mais cedo possível, às informações que as crianças ouvintes adquirem informalmente, minimizando desta forma a defasagem dos conceitos iniciais que irão dar suporte à aprendizagem da Matemática.

Considerando que a Matemática tem um valor formativo, que ajuda a estruturar todo o pensamento e a agilizar o raciocínio dedutivo; e que também é uma ferramenta que serve para a atuação diária e para muitas tarefas específicas de quase todas as atividades laboriais (PARRA, 1996), passa a ser fundamental que a escola trabalhe na perspectiva do letramento matemático. Assim, além de mobilizar conhecimentos associados à quantificação, ordenação, orientação e suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema, trabalhar nesta perspectiva envolve fazer com que a criança aprenda a utilizar as habilidades de letramento e habilidades de Matemática combinadas e possa dispor delas em situações do mundo real (TOLEDO, 2004).

O desafio cognitivo da criança surda aumenta na medida em ela passa a ter acesso à Língua de Sinais simultaneamente ao seu processo de escolarização. A Língua de Sinais, quando utilizada nas escolas bilíngues para surdos como Língua de instrução, precisa ser **aprendida** e **ensinada**, podendo-se observar, portanto, que este não é um processo natural de aquisição, como é a aquisição da Língua oral para os ouvintes. A situação passa a ser ainda mais alarmante quando estas crianças não têm acesso às escolas bilíngues, o que infelizmente ocorre com a maioria. Ao entrar em contato com a Língua de Sinais novos horizontes vão ser abertos, as mãos, até então utilizadas para apontar e no caso específico da Matemática para indicar grupos de até dez objetos, passa a desempenhar um papel fundamental na aquisição e construção do sistema

de numeração. As configurações de mão, que na contagem de 1 a 4 elementos, são semelhantes às utilizadas anteriormente, ampliam seu repertório ao indicar com apenas uma delas qualquer quantidade. Da mesma forma que a criança ouvinte dispõe das palavras-números para exprimir quantidades, a criança surda passa a ter acesso a um léxico limitado de configurações manuais para escrever no espaço, por meio de movimentos sequenciados, qualquer número. Contudo, neste momento, aparecem também os obstáculos cognitivos constituídos pela natureza da própria Língua de Sinais. Tais obstáculos deverão ser transpostos para o aprendizado do sistema de numeração e das operações Matemáticas. O 5 (cinco) é frequentemente contado 2 vezes quando estão começando a contar em sinais. Eles mostram 5 dedos para o 5º elemento e configuração de mão do 5 para o 6º elemento. Esta é uma questão importante: digamos que o 5 desestrutura e ao mesmo tempo possibilita um avanço quando compreendida a diferença entre o número de dedos e os sinais correspondentes a cada número. A aquisição do léxico na forma das palavras-números por escrito apresenta um enorme desafio para esta população. Para os ouvintes a escrita dos números se faz por meio da transcrição do que é falado, envolvendo o valor posicional antes mesmo da compreensão desta regra para a composição numérica. Isto não ocorre para os surdos usuários da Língua de Sinais. Para eles este vocabulário precisa ser memorizado na forma de sequência de letras e de palavras sem sentido linguístico para uma Língua visuo-motora.

Em um estudo realizado com 58 alunos surdos (MADALENA; MARINS; SANTOS, 2012), do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com idades entre 9 e 16 anos, após a aplicação de testes padronizados: Subteste Aritmética do Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994), Matrizes Progressivas de Raven (RAVEN, 1992; 2008) e Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (QUADROS; CRUZ, 2011), a amostra foi dividida em dois grupos: aquisição precoce (até 4,6 anos; AP, n=26) e aquisição tardia (AT, n=32) de Língua Brasileira de Sinais – Libras. As análises estatísticas indicaram a forte influência do período de aquisição de Língua de Sinais, como primeira Língua, na compreensão tanto de conceitos matemáticos básicos como nas habilidades linguísticas. Os dados também mostraram que houve progressão acadêmica ao longo dos anos escolares na amostra como um todo, considerando-se os conhecimentos aritméticos e as habilidades de linguagem expressiva que envolveram vocabulário e a quantidade de fatos narrados. Este trabalho sugere a existência de um período crítico para a aquisição de primeira língua e o impacto da aquisição tardia de língua no desempenho aritmético e nas habilidades cognitivas (informações mais detalhadas deste estudo encontram-se disponíveis no pôster).

Ao longo da minha trajetória como professora de surdos há mais de 20 anos, pude observar o impacto do reconhecimento da Libras como Língua oficial no Brasil (BRASIL, 2002); para essa população esta conquista representou um enorme avanço no campo educacional e político. Contudo, ainda há muito a ser feito, as metodologias de ensino precisam ser desenhadas para uma população que tem a visão como principal canal de aprendizagem. A grande preocupação com o ensino com da Língua Portuguesa precisa

abrir espaço para o ensino/aprendizagem da Matemática que acaba sendo tratada com um enfoque tradicional, em que basta o ensino das quatro operações. Uma significativa parcela da população surda conhece as quatro operações, mas não sabe quando empregá-las. Há um afastamento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento de uso social. Tenho observado que para os alunos surdos, ainda assim os conteúdos da Matemática se mostram mais acessíveis podendo ser este um caminho para que esta população tenha a chance de desenvolver seu pensamento abstrato e todo o seu potencial cognitivo. As práticas sociais de numeramento precisam ser incorporadas às tradicionais aulas de Matemática: saber reconhecer as horas e calcular as relações entre tempo e distâncias; conferir o troco no supermercado, calcular as despesas mensais para melhor distribuir a renda da família, localizar-se no espaço e no mundo são direitos de todos os cidadãos, inclusive dos surdos. Então, lutemos para que lhes seja garantido ao acesso à Língua de Sinais, tão logo seja detectada a surdez, pois sem Língua não se desenvolve a cognição e sem ela, fica impossível **Ser plenamente Humano**.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],* Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 jan. 2012.

DEVLIN, Keith. *O gene da Matemática:* o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FAYOL, Michel. *A criança e o número:* da contagem à resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MADALENA, Silene; MARINS, Monica; SANTOS, Flavia. Habilidades aritméticas de alunos surdos. *Espaço: Informativo técnico científico do INES,* v. 38, p. 60-72. 2012.

MAYBERRY, Rachel. The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach. In: Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Universite de Franche-Comte. 1998, Besançon, France. *Annales*... Besançon: Universite de Franche-Comte, 1998. v. 15, p. 349-358.

NUNES, Terezinha. *Teaching mathematics to deaf children.* England: Whurr Publishers: London and Philadelphia, 2004. 177 p.

PARRA, Cecília. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas.* Porto Alegre: Artmed, 1996.

QUADROS, Ronice. Aquisição das Línguas de Sinais. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) *Estudos surdos* volume IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 142-169.

QUADROS, Ronice; CRUZ, Carina R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

RAVEN, John C. *Matrizes Progressivas coloridas de Raven:* escala especial. 4ed. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1992. 150 p.

_____. *Teste de Matrizes Progressivas:* escala geral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada-CEPA, 2008. 71 p.

SILVA, Angélica B. P.; PEREIRA Maria C. C.; ZANOLLI, Maria L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 23, p. 279-286. 2007.

STEIN, L. M. *TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994. 35 p.

TOLEDO, Maria E. R. O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas cotidianas. In: FONSECA, Maria C. F. R.(Org.) *Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas.* São Paulo: Global, 2004. p. 91-105.

VERNAUG, Gérard. *A criança, a Matemática e a realidade.* Curitiba: Editora UFRP, 2005.

SIMPÓSIO

O Surdo como Intérprete – O Intérprete Surdo nesse Novo Cenário da Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais

Weslei da Silva Rocha

Cursando Pós-Graduação: Educação Bilíngue para Surdos no IPE-PR e Ensino.
Tradução e Interpretação na UFRJ.
Professor licenciado de Letras-Libras na UFSC.
Proficiência de Libras Superior: Instrutor de Libras.
Guia-Intérprete para surdocegos – Instituto Nacional de Educação de Surdos/SEF1.

Refletindo sobre a atuação e a importância dos intérpretes de Libras, no contexto educacional devemos lembrar que, geralmente, são aqueles que dominam pelo menos duas ou mais línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. São profissionais que atuam em congressos, em espaços educacionais e atendimentos diversos, fazendo a interpretação tanto na Língua Brasileira de Sinais como na língua oral que estiver sendo usada. Esses profissionais têm como diferencial no seu trabalho, a modalidade de tradução e/ou interpretação, que irá desempenhar: se Libras Tátil; se versão voz; tradução oral; traduzindo textos para Libras ou conversação em Língua de Sinais.

De acordo com Quadros (2004), o profissional intérprete de Libras, deve dominar não só a Língua Brasileira de Sinais, como também a língua fonte, podendo ser uma língua oral qualquer. Segundo a autora, *o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal* (QUADROS, 2004, p. 24/25), além do domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. A questão proposta nesta reflexão é se esse perfil caberia somente ao profissional ouvinte ou se poderia ser desempenhado pelo profissional surdo. No caso do profissional surdo, qual seria esse papel e perfil desse intérprete.

Diante de uma necessidade no atendimento a um determinado grupo específico na área da surdez, os surdocegos, uma indagação como sobre é realizada a interpretação para essas pessoas vem sendo levantada. Idealizando que os surdos possam se capacitar e adequar-se profissionalmente, como intérpretes de Libras: como seria o campo de atuação desse profissional como intérprete ou se ele seria identificado como intérprete surdo.

O Intérprete Surdo ou o surdo como intérprete são conceitos iguais, então é um especialista que fornece interpretação, tradução e serviços de transliteração em língua

de sinais seja brasileira ou de outro país, e outros tipos de comunicação, como a visual e tátil, utilizadas por indivíduos que são surdos, com dificuldades de audição ou visual, e os surdocegos. Como uma pessoa surda, o Intérprete Surdo seria um profissional com um conjunto distinto de experiências linguísticas e culturais, organizados ou por seu próprio estilo de vida ou pela formação que tenha, o que permite uma compreensão diferenciada na promoção de uma interação em ampla gama de linguagem visual e formas de comunicação influenciadas pelas suas características regionais, culturais e identitárias (Deaf Interpreter Institute – http://www.diinstitute.org/ – WASLI).

Os conceitos que devem ser considerados na atribuição de competências de interpretação e/ou tradução ao Intérprete Surdo segundo "NCIEC em 2007 – WASLI"

– Os intérpretes surdos descrever experiências formativas, "Deaf-mundo" compartilhados, que theirethics forma, estabelecer a sua língua e cultural fluência, e servem como base para a sua formação e desenvolvimento como intérpretes.

– Texto traduzindo para Libras: material didático, livros, revistas, etc...

– Língua Falada ao intérprete de Libras que o surdo traduzindo em Libras Tátil para Surdocegos.

– Assistência Social, Psicologia, medicina, entrevista de emprego traduzindo em Libras para surdos.

– Língua de Sinais Internacionais, Gestuno interpreta em Libras. (Deaf Interpreter Institute – http://www.diinstitute.org/ – WASLI).

A surdocegueira ou o sujeito surdocego

Esta terminologia, *surdocegueira* ou *surdocegos*, ou pessoa *surdocega*, numa expressão única, vem sendo frequentemente adotada, no intuito de dissociar do conceito de múltipla deficiência que, entende ser uma associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física) e, segundo novas diretrizes instituídas junto ao CONADE, no reconhecimento de não se tratar de um somatório de deficiências (conforme conceito do MEC, 1994), pressupõe-se que o indivíduo com deficiência múltipla constitui-se de forma diferente, singular.

O Grupo Brasil[1] define ainda a surdocegueira como "uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente; proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho".

[1] Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Rede de organizações, com profissionais especializados, surdocegos e famílias, criado em 1997 e institucionalizada como organização civil, de caráter social, sem fins lucrativos em 22 de outubro de 1999, com sede na cidade de São Paulo.

A perda ou o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão), de acordo com Cader-Nascimento (2005), combinados, acarretam *sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, consequentemente, a necessidade de estimulação e de atendimentos educacionais específicos* (WRITER, 1987; MAXSON et al., 1993; MCLETCHIE & RIGGIO, 2002 *apud* CADER-NASCIMENTO, FATIMA ALI ABDALHA ABDEL et al., 2007, p. 18). Assim como no caso das pessoas com **surdez** e com deficiência visual ou cegas, a surdocegueira pode ser identificada como fonte de formação de uma **cultura** das pessoas que pertencem a este grupo.

Por cultura surda, ainda um enigma para as pessoas ouvintes conforme Strobel[2] (2012) menciona em suas falas, pode ser compreendida como uma cultura marcada por comportamento, valores, regras e crenças que *permeiam e preenchem as comunidades surdas.* As incursões dessa pesquisadora nas diversas comunidades surdas visitadas resultaram numa coletânea, onde a autora se refere a esses dados como *artefatos culturais,* e segundo ela, são experiências visuais e linguísticas reveladas como essenciais para o povo surdo. Ela cita como exemplo, a forma de como é chamada uma pessoa surda, que diferentemente das pessoas ouvintes, por não ouvirem, não se deve gritar e sim, tocá-la levemente no braço ou no ombro, ou acenar para ela, chamando sua atenção.

Para uma pessoa surdocega, por exemplo, o fato de acenar diante dela ou somente a tocando ainda é insuficiente ou sem valor. O toque deve ser de acordo com a intenção comunicativa, se suave ou com mais precisão, e sempre precedido de uma apresentação, do interlocutor, para que ela possa antecipar e "desenhar" a imagem de quem esteja se comunicando com ela.

Um fator importante para uma maior compreensão do avanço da inclusão das pessoas surdas ou surdocegas, se deve a publicação do Decreto n°. 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10436/02 que dentre outras contribuições, abriu o espaço para a formação dos profissionais surdos e intérpretes. Há ainda mais coisas a serem realizadas no que diz respeito à formação de profissionais, além de um currículo de Libras e de uma Pedagogia bilíngue entre outros. São necessários "mais cursos e treinamentos para os professores surdos, para os professores ouvintes bilíngues, para os professores inclusivos e para os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa" (STROBEL, 2012). A pesquisadora ainda sustenta que se precisam atingir também as comunidades de surdocegos, com cursos que promovam professores-multiplicadores para guias-instrutores e guias-intérpretes, pois que os surdocegos vivem isolados, sem acesso às escolas, sem contar com pessoas que os auxiliem na interlocução e/ou interação com o entorno social, nesse caso, os guias-intérpretes seriam as pessoas mais indicadas nesse papel.

---

[2] Professora surda, militante voluntária das comunidades surdas, autora do livro sobre a cultura surda, *As imagens do outro sobre a cultura surda*, publicada pela Editora da UFSC, SC.

Todo ser humano tem em si mesmo possibilidades que estão à espera de serem descobertas (Helen Keller).

A maior parte das pessoas com surdocegueira têm ainda limitações noutros domínios. No senso comum, ao falar de alguém com surdocegueira ou surdocega lembramos logo de Helen Keller e sua professora **Anne Sullivan**, como história de sucesso ao desafio de viver sem visão e audição. Uma pessoa surdocega apresenta as seguintes características:

– Cegueira congênita e surdez adquirida

– Surdez congênita e cegueira adquirida

– Cegueira e surdez congênita

– Cegueira e surdez adquirida

– Baixa visão com surdez congênita

– Baixa visão com surdez adquirida

Os surdocegos podem se comunicar por meio de sistemas de comunicação divididos em alfabéticos e não-alfabéticos. Os alfabéticos são os conhecidos como alfabeto manual ou datilológico, que podem ser realizados letra por letra, a uma determinada distância, em que uma pessoa com baixa visão possa perceber e compreender ou, no próprio corpo ou nas mãos da pessoa surdocega. Os não-alfabéticos, são os recursos disponibilizados como o Sistema Braille, as tablitas alfabéticas em relevo, os meios técnicos com saída em Braille (Tella Touch), sistema pictográfico (desenhos em relevo), o tadoma,[3] língua de sinais tátil, as mais conhecidas.

A forma de comunicação a ser desenvolvida dependerá do estágio de entendimento em que ele se encontre. Se pré-linguístico ou pós-linguístico, que são os momentos ou períodos em que ocorreram as perdas auditivas e/ou visuais. Se auditiva primeiro ou visual, ou se quando perdeu já possuía uma língua, ou oral ou sinalizada, uma visão total ou já fragmentada. Caso seja uma pessoa surda, que já tenha língua de sinais, sua forma de comunicação continuará sendo a gestovisual, mas sendo realizada nas mãos ou em alguma parte de seu corpo.

[3] Método de comunicação utilizado pelas pessoas surdocegas, onde elas levam a mão ao rosto da pessoa que irá se comunicar com ela. O polegar é colocado em uma extremidade da boca do falante e os dedos ao longo do queixo. O dedo indicador, muitas vezes acompanha ao longo das bochechas do falante e o dedo mindinho 'pega' as vibrações emitidas pelo falante. Às vezes é referido como "leitura labial tátil". Esse método foi desenvolvido na Escola Perkins para Cegos, localizado em Massachusetts, EUA, onde se esperava que os alunos aprendessem a falar, reproduzindo o que eles sentiram no rosto do falante e garganta enquanto tocavam o seu próprio rosto. Difícil de aprender e usar e raramente utilizado. No entanto, um pequeno número de pessoas surdocegas utiliza-o com sucesso. O termo *Tadoma* vem a ser, a junção dos nomes dos filhos da professora Sophie Alcorn, inventora do método (Winthrop "Tad" Chapman e "Oma" Simpson). Helen Keller usou também uma forma de Tadoma e no Brasil temos como referência nessa comunicação, a surdocega, Cláudia Sofia.

Objetivos

EDUCAÇÃO: Aumentar e melhorar a educação intérprete de surdos-cegos e treinamento em todo o mundo.

Ajudar os países a incluir tópicos interpretação surdocegos em seus programas de educação de intérprete;

Aumentar a formação e oportunidades de desenvolvimento profissional para Surdocego interpretar em países sem programas de educação intérprete;

Promover a inclusão de pessoas com surdocegueira como educadores intérprete;

Identificar e compartilhar as melhores práticas entre os países para Surdocego intérprete educação e formação.

ACESSIBILIDADE: Elevar a consciência da Surdocegueira interpretação nas conferências em escala global.

Aumentar o número de apresentadores surdocegos e temas em conferências;

Ajudar os países a fazer suas conferências acessíveis aos participantes surdocegos;

Advogar igualdade de remuneração e condições de trabalho para os intérpretes que trabalham com surdos-cegos em conferências;

O surdocego toque a sua mão ao cérebro e sentidos se entendem!! (Weslei Rocha).

Referências bibliográficas

O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. : il.Deaf Intérpreter Institute. Disponível em: <http://www.diinstitute.org/>.

WASLI. Dsiponível em: <http://wasli.org/special-interest/deafblind-interpreting>.

SIMPÓSIO

O Surdo como Intérprete

Flaviane Reis

Mestra e Doutoranda em Educação.
Intérprete Surda de Sinais Internacionais.
E-mail: flavianereis@yahoo.com.br.

Esse artigo tem como objetivo discutir essa nova ideia sobre o processo que ocorre na construção de uma visão sob de algumas representações atribuídas aos intérpretes surdos de Sinais Internacionais há alguns anos atrás aqui no Brasil, mas já existiam os intérpretes surdos há muitos anos atrás, bem antes do congresso de Milão em 1880, como acontece nos encontros que alguns intérpretes surdos interpretavam como voluntários para os surdos que tiveram algumas dificuldades em relação da escrita para a Língua de Sinais como texto, redação, carta, algumas palavras onde tenham as informações nas ruas, traduziam os surdos que tiveram dificuldade de se comunicar como sinais caseiros, gestos, de escrita para língua de sinais. E hoje como intérprete surdo já são reconhecidas como acontece na interação de surdo para surdo, para tanto, faz-se necessário como feedback de Libras para Sinais Internacionais usando como intérprete surdo de Libras e intérprete surdo de Sinais Internacionais nos eventos e nas reuniões que serão tratadas de uma forma profissional que sejam reconhecidas que envolve o campo linguístico e referencial do intérprete surdo.

Na reflexão, há muitas pessoas que não reconhecem os surdos como intérprete de Sinais Internacionais que utilizam a sua tradução de Libras para Sinais Internacionais. A interação entre intérprete surdo de Libras, o intérprete surdo de Sinais Internacionais e palestrante estrangeiro surgem uma nova construção de conceitos como feedback, como tradução consecutivo e como tradução simultâneo, que sejam reconhecidas como intérprete profissional quanto aos intérpretes ouvintes de Língua de Sinais Brasileira. A reflexão demonstra que, nessa interação, o intérprete surdo pode usar de uma forma como tradução cultural com base nas condições referenciais e tradutórias do intérprete surdo.

Essa discussão se faz presente nos estudos que tem se realizado na área de interpretação em Sinais Internacionais, com o intuito de ser contribuição a estas reflexões. Levo para discutir este assunto à luz dos Estudos surdos, por pensar que eles dão base para questões como cultura, poder e representação.

Alguns materiais foram escritos em relação aos intérpretes surdos de Sinais Internacionais pensando sob o aspecto linguístico e cultural entre outras instâncias. Autores como Ana Regina Sousa e Campello (2010); Karin Strobel (2011) e Flaviane Reis (2013) têm levantando questões relevantes ao tratar deste tema. Mas e a representação dos intérpretes de Sinais Internacionais? O que entende esse novo termo representar e ser representado? Para os intérpretes surdos como existem? É o que tentarei explicitar a seguir.

A partir nos Estudos surdos nos coloca como o nosso de ser intérprete surdo representa nas práticas sociais e culturais no campo dotadas de uma forma interacionista entre os pares surdos. Entre intérprete surdo de Libras e Sinais Internacionais; Entre intérprete surdo de Sinais Internacionais e ASL (Língua de Sinais Americana); Entre intérprete surdo de Libras e Sinais Caseiros; Entre intérprete surdo de leitura de português para Libras dão sentido ao mundo por meio das representações culturais que constroem de uma forma tradução cultural sobre a realidade.

Assim podemos mostrar alguns exemplos do que significa representar e ser representado, isto é, quais são as representações acerca das pessoas ouvintes em relação aos intérpretes de Língua de Sinais para que sejamos reconhecidas nós como intérpretes de Sinais Internacionais também?

O que podemos entender o surdo como intérprete?

Surdo como intérprete é um especialista que fornece interpretação, tradução e serviços de transliteração em Língua de Sinais Brasileira e outro tipo de comunicação visual e tátil, utilizados por indivíduos que são surdos, com dificuldade de audição, e surdo-cegos, de tradução entre uma língua e assinado textos escritos, e de interpretação entre duas línguas de sinais. Este documento delineia as competências necessárias dos Intérpretes Surdos baseados reconhecidos pelo WASLI. O delineamento refere-se amplamente às competências na área de específicos e especialidades exigidas de todos os intérpretes, e, em seguida, mergulha mais profundamente as aptidões únicas, experiências de formação e competências que diferenciam intérpretes surdos de suas contrapartes dos ouvintes.

Como uma pessoa surda, o intérprete surdo começa com um conjunto distinto de experiências linguísticas, culturais e de vida formação que permite a compreensão diferenciada e interação em uma ampla de experiência visual e formas de comunicação influenciada pela região, cultura, idade, alfabetização, educação, saúde, classe e físico, cognitivo e mental. Estas experiências, juntamente com a formação profissional dar o intérprete surdo à capacidade de efetuar comunicação bem- sucedida em todos os tipos de interações interpretadas tanto rotina e de alto risco.

Nos *Estudos surdos* indicam que, em muitas situações, o uso de um intérprete surdo permite um nível de linguística e cultural de transcrição que muitas vezes não é possível quando os intérpretes ouvintes de Libras trabalhar sozinho.

Atualmente, os intérpretes surdos trabalham na maioria das vezes em conjunto com os intérpretes ouvintes. A nova equipe dos intérpretes surdos e ouvintes assegura que a tradução falada atinge o consumidor surdo em uma forma de língua ou de comunicação que ele ou ela possa entender, e que a explicação do consumidor surdo é transmitida com sucesso na língua falada. As principais conclusões que levaram à descrição de competências Intérpretes Surdos aqui apresentados são os seguintes:

– Os intérpretes surdos descrevem experiências formativas, “Mundo dos Surdos” compartilhados, que moldam sua ética de uma forma, estabelecer a sua língua e cultural fluência, e servem como base para a sua formação e desenvolvimento como intérpretes.

– Há um consenso entre os intérpretes surdos e intérpretes surdos (feedback) a necessidade de competências de interpretação do núcleo, bem como a formação especializada para configurações específicas.

– Os intérpretes surdos funcionam em todos locais de interpretação da comunidade, mas é mais comum em serviços sociais, consultas médicas, reuniões de negócios, eventos como nos congressos internacionais como Sinais Internacionais, legais e definições de saúde mental e educação inclusiva para as crianças surdas, onde são necessários conhecimentos e habilidades específicas de criação.

– Os intérpretes surdos são mais frequentemente chamados a interpretar para surdos usuários monolíngues Libras com pouca proficiência em português como no caso dos filhos surdos dos pais surdos, em segundo lugar com mais frequência, para os indivíduos que são surdo-cegos, e terceiro mais frequentemente, para os surdos que têm pouco ou nenhum idioma. Muitas vezes, é um desafio para determinar e atender às necessidades de interpretação do surdo.

– Os intérpretes mais surdos trabalhar principalmente em uma combinação de comunicação de Libras e experiência visual como tradução cultural.

– Quase a metade de todos os intérpretes surdos fornece tradução cultural como experiência visual entre português e Libras.

– É prática comum para intérpretes surdos para usar estratégias destinadas a envolver o surdo, pedir esclarecimentos, verificar a compreensão, manter o foco, esclarecer contexto, e construir a interpretação que é consistente com o quadro experiencial e linguística do surdo.

– Desenvolvimento e participação em programas educativos para intérpretes surdos são fundamentais para o desenvolvimento futuro da profissão Intérpretes Surdo.

O trabalho em equipe Intérprete Surdo no Brasil já têm uns 10 como intérpretes surdos profissionais, professores e pesquisadores-desenvolveram as competências. Acreditamos que este trabalho com os intérpretes surdos captura o conhecimento distinto e conjuntos de habilidades que o intérprete traz para surdos interações interpretadas. Pretendemos que ele seja usado como base para a construção do currículo para preparação formal Intérprete Surdo, como conteúdo para a educação e linguística que é o público sobre o processo e os benefícios de trabalhar com intérpretes surdos, e como base para o desenvolvimento de conteúdo e procedimentos para testes credenciamento de Intérpretes de surdos.

Assim, posso mostrar como foi o meu primeiro trabalho como intérprete surdo de Sinais Internacionais:

> Foi a minha primeira vez com intérpretes ambos surdos e ouvintes no evento do congresso em relação na educação de surdos. Meu corpo parecia mais relaxado e eu poderia honestamente expressar o que eu queria dizer. Senti-me bem, como eu sabia que podia confiar em seu trabalho.

Conclusão

Para finalizar, há uma discussão extensa e intensa sem fim que ainda fazem necessárias. O que podemos destacar as principais dos intérpretes surdos a se tornarem como profissionais dos Intérpretes Surdos demonstram a seguinte redação, cultura, comunicação e competências críticas para a efetiva interação com os surdos e ouvintes com quem ele / ela pode trabalhar:

– Competência nativo ou nativa, como em Libras, e / ou uma segunda língua de sinais, incluindo o uso espontâneo de características pragmáticas e sociolinguístico da Libras, e / ou uma segunda língua.

– Discurso da linguagem, incluindo a prosódia, o sotaque, os marcadores de transição, marcadores discursivos.

– Proficiência e flexibilidade no trabalho através de uma série de registros, gêneros e variações da Libras, e / ou uma segunda língua, atribuível à idade do surdo, gênero, etnia e cultural, região, status socioeconômico, saúde física e cognitiva, e níveis da educação;

– Capacidade de reconhecer e negociar comportamentos culturais, valores, costumes, e as características e estilos para uma comunicação eficaz discurso;

– Criatividade e flexibilidade na utilização de estratégias alternativas de comunicação visual para transmitir conceitos complexos para os surdos e ouvintes, incluindo desenho, mímica, expressão facial e corporal, Sinais Internacionais, etc;

– Capacidade de ler e escrever português para tradução de vista de formulários e instruções (por exemplo, a internação, o consentimento informado, pedidos de emprego, seguros, faturamento,) e tradução escrita de respostas do surdo;

– Capacidade de explicar e discutir os seguintes conceitos para uma variedade de partes interessadas, de forma profissional articulada de forma eficaz:

– Processo de avaliação do surdo; palestrante surdo ou ouvinte e as razões para a utilização de determinadas estratégias de interpretação e intervenções;

– Papéis, funções e processos da equipe de interpretar;

– Justificativa para a decisão de usar consecutivos ou interpretação simultânea;

– Medida em que a negociação linguística dos intérpretes e restrições de língua de sinais do surdo pode limitar o uso das partes interessadas apropriado de porções da interpretação.

SIMPÓSIO

Aquisição de Linguagem por Crianças Surdas – Projeto São Tomé e Príncipe: Emergência de uma língua gestual

Patrícia Carmo

Doutoramento sobre a língua gestual dos Surdos de São Tomé e Príncipe.
Mestre em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Crianças Surdas (Instituto de Ciências da Saúde – ICS – da Universidade Católica).
Assistente nas funções de docência, tutora e intérprete táctil convidada (licenciatura PRO_LGP da Universidade Católica Portuguesa).

Através de diversas iniciativas de identificação e diagnóstico de necessidades promovidas pelo Instituto Marquês de Valle Flôr (ONG) estima-se a existência de 5.213 Surdos (3,47% da população São Tomense).[1]

Sendo São Tomé e Príncipe, um país classificado pelo PNUD com desenvolvimento baixo devido ao seu contexto macroeconómico, político e social instável, verifica-se a persistência de fragilidades e a falta de assistência em vários setores à população em geral e, particularmente, à comunidade Surda. Trata-se de um grupo-alvo discriminado, com sérias carências e graves consequências ao nível da comunicação, aprendizagem, desenvolvimento pessoal e integração na sociedade de forma equitativa.

Desta forma surge a emergência de uma língua gestual que por sua vez irá permitir a sua plena integração na sociedade, em especial o acesso à escolaridade, que até ao momento não tem sido possível.

Nesta comunicação pretendo traçar os primeiros passos da emergência desta língua gestual.

[1] Fonte: Recenseamento da população e habitação em STP, 2012.

SIMPÓSIO

Aquisição de linguagem por crianças surdas – Proposta de Grupo: Dialogar para Construir e se Constituir

Cristina Aguirre

A proposta de atendimento de grupo para crianças com alteração de linguagem foi realizada com objetivo de criar atividades discursivas e dialógicas através da Libras, visando oferecer ao grupo oportunidade de vivenciar situações funcionais da língua.

Vivenciar atividades de prática social em grupo cria possibilidades de uso da língua em função. Atividades livres de cobrança acadêmica, voltadas para as ações lúdicas e de interesse do grupo.

Ao pensar em aquisição de linguagem tem-se em mente as práticas discursivas e interacionistas, juntamente com uma perspectiva que considera o desenvolvimento humano como processo intimamente ligado na história e cultura. Lichtig, et al. (2008) pressupõe "competência linguística de estruturas abstratas e uso apropriado das mesmas, que é denominada pragmática. O objeto de estudo da pragmática é o discurso conversacional e a maneira como os participantes, em uma situação de comunicação, processam informação verbal e não-verbal com objetivo de atingirem a comunicação efetiva".

O pouco uso dos atos comunicativos estão intimamente relacionados ao atraso de linguagem em crianças surdas independente da língua usada para comunicação. Da mesma forma em que pode interferir no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. (MOST, T. et all 2010).

Era percebido que as crianças não usavam a língua para dialogar. Respondiam perguntas, porém dificilmente iniciavam uma conversa; não sustentavam um diálogo, quando convidados a relatarem algo não diferenciava o fato que merecia ser destacado do rotineiro; não contextualizavam os eventos e fatores extra-linguísticos influenciavam na qualidade da interação.

A atividade em grupo já existia por meio da língua de sinais, porém não bastava porque esbarrava nas mesmas condições da dificuldade da veiculação da língua. O professor de Libras, mesmo sendo competente como interlocutor para que estruture uma mediação, tinha dificuldades na circulação da língua. Os interlocutores não tomavam

para si os atos comunicativos, aguardava ser conduzido no processo de interação. Foi, então, que pensamos em uma roda de conversa com dois profissionais competentes do uso da Libras, mediando as interações que desencadeassem a participação dos adolescentes construindo a expressão e representação de que se serve em sua ação sobre os outros e sobre o mundo.

Estava claro que havia uma descontinuidade do fluxo de conversação. Pelo motivo óbvio, conhecido de que estas famílias ouvintes de filhos surdos não conseguiam criar uma interação real e construtiva por não compartilhar o mesmo código linguístico. Mais do que não compartilharem uma língua faltava vida na circulação de sentidos. Não adiantava apenas adequar o código linguístico entre os pares, pois a linguagem não é somente da ordem do instrumento, tomada como meio de comunicação. Pensar nesta possibilidade limitaria adequar este instrumento aos seus interlocutores para que a função da linguagem fosse cumprida. Não bastava, há muito mais em jogo nas relações para que a linguagem constitua um ser (LEMOS 1986).

Em retorno das férias, a criança G. mostrou suas fotos de viagem: G. descreveu as imagens sem relatar os fatos. Respondeu as perguntas dos interlocutores e se mostrou passivo diante do evento trazido por ele.

A criança V.C. partilhava informações com riqueza de detalhes, porém sem organização. Precisávamos estar usando as perguntas de orientação para compreendermos e contextualizar aos colegas no grupo. V. tinha uma particularidade interessante; quando havia alguém sinalizando e ele queria sinalizar, se colocava entre os interlocutores para conseguir a sua vez. Ademais, não interessava o que o outro tinha a lhe dizer. Quando o outro contava algo ao grupo, V. desviava visualmente da relação linguística e se entretinha com outros objetos. Não parecia interessá-lo, mesmo quando pontuado por nós a importância de manter atenção aos interlocutores.

A criança A. parecia totalmente desinteressada dos temas que veiculavam no grupo. Raramente trazia algo espontâneo das suas experiências. Suas narrativas desprovidas do significativo, do singular, algo que merecesse ser contado. Relatava sua rotina a partir das suas experiências visuais e não tinha nenhuma experiência relacional fora da escola e da clínica. Fazia sempre as mesmas perguntas quando nos encontrávamos na clínica: Você trabalha segunda e quarta? Sexta você não trabalha?

Compreendemos então, que algo precisava ser realizado em uma esfera social em que o sujeito precisava ser convocado a ocupar o lugar de interlocutor a partir do uso da língua de sinais, de forma que fosse além das perguntas e respostas comuns aos espaços clínicos. O objetivo era a circularidade das ideias, das informações e do discurso. Foi proposto, então para estas crianças um trabalho de grupo com a professora surda e uma fonoaudióloga proficiente em Libras.

Paralelamente, conversamos com as famílias sobre a necessidade de compartilhar o discurso. Faltava uma língua a ser significada nas interações. Necessitava de prática

social (GOLDFELD, 2006). As crianças cresciam e não bastava mais falar do que estava ao redor, concreto, precisava ir além. A língua precisava ocupar espaços abstratos, assuntos contemporâneos precisavam ser contextualizados e explicados. Compartilhar opiniões, questionamentos e argumentações eram necessários para que realmente houvesse uma comunicação efetiva.

Ao pensarmos na língua enquanto constitutiva do sujeito, nas diferenças entre pares tão íntimos, apontamos para a relação entre mães ouvintes e filhos surdos. O relacionamento intersubjetivo entre pares que vai além da troca de informações. Buscar conhecimento do outro, estando atento para as informações não verbais das pessoas envolvidas nos atos conversacionais.

A roda de conversa iniciou tímida. As atividades eram propostas pelos adultos do grupo. Aos poucos, as rodas de interação e conversação foram ganhando sentido para todos. As crianças foram tomando para si as escolhas das atividades propostas. Começaram a entender que o espaço do grupo era deles e que era possível através das representações linguísticas: dizer, pensar, sentir, fazer – construir sentido sobre o mundo (BAKHTIN, 2000).

O trabalho buscou mostrar que a relação com o outro é fundamental para que haja construção do conhecimento. As práticas mediadoras foram determinantes para modificar a relação que este sujeito tinha com meio social. Pois se sabe que as alterações de linguagem têm graves consequências na vida da criança, criando obstáculos sociais, cognitivos e de aprendizagem que vão repercutir para a vida toda (GOLDFELD, 1997).

SIMPÓSIO

Materiais Bilíngues

Marta Morgado

Mestre em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Educação de Surdos.
Docente e investigadora (Universidade Católica Portuguesa).
Professora de Ensino Especial (CED Jacob Rodrigues Pereira de Lisboa).

O Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa (maior escolar de surdos em Portugal), em particular através da Unidade de Investigação, tem desenvolvido vários materiais bilíngues para alunos surdos, como os glossários de Língua Gestual Portuguesa (LGP) para as diferentes disciplinas.

Atualmente, numa parceria com a editora Surd'Universo, está prestes a finalizar um manual escolar bilíngue, de LGP como L1 e de Língua Portuguesa como L2, para alunos surdos, do 1º ao 4º ano de escolaridade.

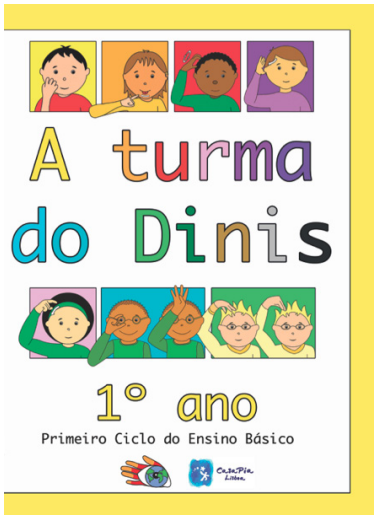
"A Turma do Dinis" é um material escolar em suporte de papel e vídeo. É uma turma de crianças surdas que podiam ser reais. Este material pretende apoiar as aprendizagens das crianças surdas do primeiro ano de escolaridade. "A Turma do Dinis" é baseada no programa curricular de Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e de Português como segunda língua para surdos, ambos do Ministério da Educação. É um primeiro material escolar exclusivo para alunos surdos.

O Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua para alunos surdos, do Ministério de Educação (2008), veio estruturar o ensino da LGP nas escolas de surdos, desde os primeiros anos ao fim do ensino secundário, orientando os professores surdos de LGP na sua prática pedagógica.

Porém, a falta de material para a área curricular/disciplina da LGP levou-nos a querer criar uma turma imaginária de crianças surdas que pudesse protagonizar as atividades sugeridas pelo programa.

Assim nasceu "A Turma do Dinis", em que cada personagem representa uma criança surda real. Por exemplo, o protagonista Dinis é uma criança orfã que vive no lar da escola. O amigo David veio de África para ter uma educação bilíngue. A colega Inês tem um implante coclear e o Manuel é filho de pais surdos. A partir destas crianças fictícias, constatou-se que os alunos surdos manifestavam bastante interesse nas histórias contadas pelos textos.

"A Turma do Dinis" nasceu no ano letivo de 2008/2009. O material começou por se chamar "A Turma do Jacob" para homenagear o nome da escola onde o projeto foi criado. Inicialmente, foi construído com base no programa curricular de LGP e foram feitos vídeos em LGP para cada tema. A partir destas produções gestuais fez-se um texto escrito e uma ilustração.

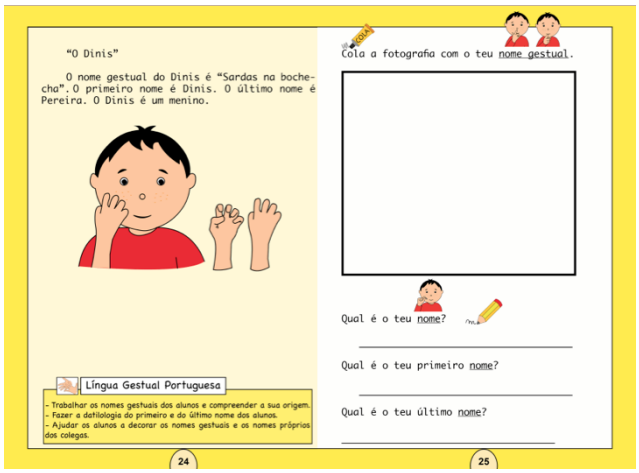


O projeto passou depois a ser implementado junto das crianças surdas, pela mão dos professores de LGP. No final do ano, foi notório o entusiasmo dos alunos que, junto com os professores, propuseram algumas alterações e novas ideias. No ano seguinte fez-se o segundo volume para o 2.º ano e, assim foi, consecutivamente, até completar o 4.º ano.

O Programa Curricular de Português como segunda língua (LP2) para alunos surdos, do Ministério da Educação (2011), veio também evidenciar a escassez de materiais para esta área curricular/disciplina. Assim, quando terminaram os quatro anos de implementação do projeto, editou-se o primeiro volume, relativo ao 1.º ano, ao qual se acrescentou material em de LP2, em articulação com a LGP.

"A Turma do Jacob" também mudou de nome para "A Turma do Dinis" para que o material não fosse associado a nenhuma escola em particular e para que todas as crianças surdas portuguesas pudessem, assim, crer que esta Turma podia ser a sua própria turma.

Este livro dirige-se a todas as crianças surdas portuguesas que estejam a frequentar o 1.º ano de escolaridade, independentemente do seu grau de surdez. O livro deve ser trabalhado sob a responsabilidade dos professores surdos de LGP e dos professores de escolaridade que têm a seu cargo o ensino da LP2.



Os recursos a utilizar pelos professores surdos de LGP são os vídeos em LGP e as caixas com sugestões de atividades, que se encontram por baixo dos textos escritos. Deixamos aqui a nota de que estas são apenas propostas que não dispensam uma exploração mais aprofundada dos temas.

Os professores da LP2 poderão basear-se no livro, mas não servir-se exclusivamente dele, procurando desenvolver outras atividades que não as aqui expressas.

É fundamental que cada criança surda possua o livro e os vídeos para seu livre usufruto.

SIMPÓSIO

Materiais bilíngues – Livro Didático Digital Libras/Português

Clelia Regina Ramos

Pós-doutora em Cultura Contemporânea pelo PACC/
Programa Avançado de CulturaContemporânea da UFRJ.
Gerente Editorial e de Projetos da Editora Arara Azul.

No dia em que recebi o convite para participar deste Congresso estava em férias na cidade de São Joaquim (estado de Santa Catarina). Chegamos no hotel de tarde, após um dia de passeio de moto desde Joinville (onde desembarquei de avião na noite anterior), passando por Florianópolis e finalmente subindo a famosa Serra do Rio do Rastro.

O botãozinho do "só penso naquilo", como gosto de brincar com nossa equipe de trabalho, que significa "SURDO 24 HS", que estava calminho há apenas um dia foi acionado... Tá bom... não tem jeito... vamos lá! E comecei a pensar nessa apresentação!

Mas, afinal eu estava de férias (aliás, por apenas dois dias...pois meu marido me deixou no aeroporto de Caxias do Sul no dia seguinte para voltar para o trabalho) e fomos todos na famosa Casa do Vinho, onde o proprietário nos proporcionou uma degustação de vinhos e queijos da região.

E uma aula de vinicultura. Fiquei sabendo, por exemplo, que a região só vem cultivando uvas e fazendo vinhos há pouco mais de dez anos! E já recebeu medalha de ouro, prata e bronze em inúmeras competições nacionais e internacionais. Como isso pode acontecer?

Para quem conhece um pouco de vinicultura sabe que esta tecnologia é até mais antiga do que a invenção de escrita pela humanidade. Recentemente encontraram na Europa recipientes de vinho com mais de 10 mil anos! E que esta tecnologia é feita de tradições, famílias dedicadas a manter o segredo do tempo certo de colheita, de castas de uvas e suas misturas, enfim, quase uma arte.

Questionamos nosso anfitrião sobre isso, que assim explicou o sucesso da empreitada: INVESTIMENTO, INFORMAÇÃO E "TERROIR". Vou explicar cada ponto.

Investimento: Dinheiro mesmo. Mas uma soma razoável... basicamente lá em São Joaquim um grande investidor (o dono de uma famosa fábrica de cerâmicas, a Cecrisa) resolveu apostar em um sonho seu de ser proprietário de uma vinícola. Outros investidores foram chegando e se estabelecendo. Dinheiro chama dinheiro, diz o ditado!

Informação: Nosso professor catarinense nos contou que hoje o Brasil conta com inúmeras faculdades e cursos técnicos com formação nessa área, inicialmente

impulsionadas pelo Rio Grande do Sul. E os melhores estudantes contam com muitas facilidades para fazerem cursos adicionais no exterior, além, é claro, dos próprios profissionais estrangeiros e renomados que periodicamente estão aqui para palestras, cursos e consultoria.

Terroir: esta palavra francesa, com origem no latim que pode ser traduzida por "uma extensão limitada de terra considerada do ponto de vista de suas aptidões agrícolas, particularmente à produção vitícola." Aliás... mais uma informação que eu desconhecia: viticultura diz respeito à plantação das videiras (ou parreiras, plantas que geram as uvas) e vinicultura à produção dos vinhos.

Mas, afinal, o que isso tudo que contei para vocês tem a ver com o nosso tema, MATERIAIS BILÍNGUES? Tudo, na minha opinião!

Desde 1857, com a fundação do INES, até a regulamentação, em 2005 (Decreto Nº 5.626), da "Lei de Libras" (Lei Nº 10.460, de 2002), um dos desafios da educação de surdos é a produção de materiais didáticos e paradidáticos com condições de acessibilidade para seus alunos. Todos aqueles que vivenciam o dia a dia de uma escola com estudantes surdos podem atestar a existência de uma lacuna nesse campo, preenchida incansavelmente com inúmeras experiências locais e que exigem um alto investimento de recursos humanos e tecnológicos resultando em uma produção bastante limitada e direcionada para as necessidades de cada instituição. Ou seja, dificilmente há o compartilhamento dessas iniciativas, inibindo assim a evolução das mesmas.

Ou seja, temos um problema no item INFORMAÇÃO... Não existem cursos para produção desse tipo de material. Aqueles que produzem não publicam sua experiência. A SECADI definiu como uma de suas prioridades a produção de materiais para surdos em suas unidades do CAS espalhados pelo Brasil. Mas ainda não tive notícias de que isso esteja ocorrendo. É urgente que compartilhemos nossas experiências!

Sobre a questão INVESTIMENTO, temos também, em termos de legislação, o compromisso do MEC para que haja a produção de materiais bilíngues. Mas os caminhos para que isso ocorra ainda estão sem muitas indicações. Temos que lutar...

TERROIR... a Libras... a cultura surda... e a formação de profissionais que possam fazer o "link" entre a Língua de Sinais e o Português escrito. Existe mas também temos que compartilhar estas informações, nos organizarmos para avaliar as iniciativas.

A Editora Arara Azul, da qual sou Gerente Editorial e de Projetos, com uma pequena equipe fixa e profissionais terceirizados contratados a cada projeto, vem tentando implantar um modelo de tradução da Língua Portuguesa escrita para a Libras, e uma metodologia de produção de livros digitais bilíngues. Em dez anos de trabalho efetivo temos mais de 40 títulos publicados, sendo 26 livros didáticos, mas temos a certeza que ainda há um longo trabalho para que possamos dizer que a proposta está correta.

Para que se possa entender melhor nossa proposta de LIVRO DIGITAL EM Libras, traço a seguir um rápido percurso histórico da mesma, focando no Livro Didático, objeto dessa apresentação de hoje.

Em 2002/2003, a partir de apoio da FAPERJ / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, foi desenvolvido o projeto de tradução de textos literários para Libras, por uma equipe multidisciplinar de profissionais, que desenvolveu metodologias e estratégias para edição deste trabalho. A parte teórica, que deu origem ao projeto, foi desenvolvida entre os anos de 1992 e 2000, na Faculdade de Letras da UFRJ/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos cursos de mestrado e doutorado em Ciência da Literatura.

A origem da proposta, porém, vem de 1991, na UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada às Ciências Sociais, curso coordenado pela professora Eulália Fernandes. Como trabalho de conclusão do curso foi apresentado o projeto que veio a se tornar o Programa *Vejo Vozes.*[1] Durante a realização deste programa, tivemos a oportunidade de conviver com alguns atores surdos, entre eles Marlene Pereira do Prado e Nélson Pimenta, que em um episódio sugeriu que seu personagem, um palhaço, contasse uma história infantil em Libras, no caso *Os três porquinhos.*

Apesar de já ter visto em vídeos americanos feitos por surdos, a narração de histórias, foi a primeira vez que vi, ou que pude compreender, por conhecer um pouco mais da Libras, o que atualmente posso denominar com certeza de Língua de Sinais poética, em ação.

Para alguém que não conhece a Língua de Sinais, um surdo "falando", com suas expressões faciais marcadas, as mãos voando pelo espaço, talvez tudo pareça um pouco incompreensível, ao mesmo tempo um tanto sensual. Poético é uma definição usual para a Língua de Sinais que tenho ouvido de pessoas com um contato superficial com a Língua de Sinais.

Mas para quem conhece a Libras, segundo os princípios linguísticos que a define como uma língua natural com todas as características e aplicabilidades de uma língua oral, existe uma clara diferenciação entre um discurso científico, um discurso religioso e um discurso poético, por exemplo.

A reflexão sobre por que os surdos apresentam tanta dificuldade com o Português escrito, sobre como funciona a narrativa em Libras para os surdos, e, principalmente, se seria possível traduzir um texto literário escrito para a Libras, exigiram uma aproximação teórica dessas questões, resultando na apresentação, em 1995, da dissertação de mestrado *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural* com os princípios teóricos do trabalho.

---

[1] Programa de televisão para crianças surdas, exibido pela TV Educativa do Rio de Janeiro, com 17 programas de 20 minutos, totalmente falado em Libras e com Português oral em *off*, que foi ao ar em 1994 e 1995.

O conceito de *tradução cultural* está fundamentado na aproximação de duas línguas e duas culturas. Assim sendo, na realização de traduções de textos escritos para a Libras sempre há a presença de, no mínimo, dois profissionais (um surdo proficiente na Libras e com um bom nível de compreensão do Português escrito e um intérprete ouvinte).

No segundo semestre de 1995, no Laboratório de Linguagem e Surdez da Faculdade de Letras da UFRJ, coordenado pela professora Lucinda Ferreira Brito, passamos a experenciar os primeiros exercícios da tradução cultural propriamente dita. O texto escolhido foi *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (da tradução para o Português do texto original, com 212 páginas), em uma dinâmica envolvendo uma pessoa surda (Marlene Pereira do Prado) e esta pesquisadora ouvinte, na qual o mergulho no texto e na fantasia construída por Lewis Carroll era o ponto de partida. A chegada era o texto em Libras e sua posterior filmagem era o objetivo final. Foram dois anos de trabalho com reuniões duas vezes por semana durante um ano e uma vez por semana no ano seguinte, resultando em uma filmagem dos doze capítulos da tradução em fita VHS e apresentação da avaliação do trabalho na tese de doutorado apresentada em 2000: *Uma leitura da tradução de Alice no país das maravilhas para a Língua Brasileira de Sinais*.

O aprofundamento de inúmeras questões pertinentes à realização destes estudos nos levou a redefinir nosso conceito de tradução (ou da interpretação, quando em situação de fala) para os surdos: não mais apenas cultural, mas também filosófica, até mesmo existencial.

Apresentamos, então, naquela ocasião, a proposta da Coleção *Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM*, que teve a produção de seu primeiro texto, *Alice no país das maravilhas*, financiada pela FAPERJ, como já citado anteriormente.

Nos anos de 2004 e 2005, demos continuidade ao trabalho, já com apoio do Ministério da Cultura (através da lei Rouanet) e patrocínio da IBM, que distribuiu gratuitamente 30 mil CD-s-ROM (10 títulos) através da SEESP/Secretaria de Educação Especial do MEC, da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e da Editora ARARA AZUL (responsável pela produção do material) para 3 mil escolas e instituições de todo o Brasil.

Paralelamente, promoveu-se a avaliação do material através de um Ambiente Virtual (Literatura em Libras) que reuniu 263 professores e profissionais cadastrados, cujos resultados estão disponíveis no site da Editora ARARA AZUL em e-book.

2. O livro didático digital bilíngue

A aprovação do trabalho por parte de professores, técnicos e alunos surdos gerou um convite para apresentação à SEESP/MEC do projeto-piloto LIVRO DIDÁTICO DIGITAL EM Libras, e a aquisição em 2006, de 15 mil kits com os dez títulos já publicados da Coleção *Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM* para distribuição pelo PNBE/Programa Nacional da Biblioteca Escolar para mais de 8.000 escolas da rede pública.

O projeto-piloto, desenvolvido durante dois anos pela Editora Arara Azul resultou no lançamento pela SEESP/ MEC, em março de 2007, do primeiro livro didático digital bilíngue com língua escrita e língua de sinais, no mundo, *Trocando ideias: Alfabetização e projetos*, com distribuição gratuita para mais de 20 mil alunos surdos das classes de alfabetização em todo o país, tendo sido publicado anteriormente, somente em Português escrito e em papel, pela Editora Scipione.

3. Coleção Pitanguá

No mês de abril de 2007, a equipe que desenvolveu a proposta do LIVRO DIDÁTICO DIGITAL EM Libras fez a proposição de mais um projeto junto à SEESP/MEC: a edição dos 20 volumes da Coleção *Pitanguá*, editada anteriormente somente em Português escrito e em papel pela Editora Moderna, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Trabalhamos em quatro etapas, de junho de 2007 a janeiro de 2009, num total de 20 meses (1 ano e 8 meses), envolvendo diretamente 24 profissionais, além de duas empresas prestadoras de serviços (Atelier Design e Sony).

Foram desenvolvidas diversas atividades que possibilitaram a tradução destes materiais. Além das atividades específicas de tradução, outras atividades, com afinidade ao ato de traduzir, assim como estudos e pesquisas para fundamentação deste ofício também foram desenvolvidas. E, para o planejamento, dinamização e organização destas atividades, assim como, o estabelecimento de comunicação rápida e ordenada entre os participantes, foi mantido um Ambiente Virtual, via Internet, para comunicação entre os participantes de quatro diferentes Estados (RJ, PR, SC e RS), entre estes profissionais surdos e ouvintes, todos na função de tradutores.

O resultado do trabalho, que destacamos ser inédito no mundo, ou seja, não existe nenhum outro país que tenha produzido e distribuído gratuitamente para seus alunos surdos materiais didáticos bilíngues como foi feito pelo MEC/FNDE: a produção possibilitará que os alunos surdos das escolas da rede pública recebam seus kits da *Coleção Pitanguá*, no total de 416.627 volumes (livro em papel e CD-ROM), incluindo a reedição do *Trocando ideias: Alfabetização e projetos*.

A *Equipe Pitanguá*, como passamos a denominar os profissionais que direta e indiretamente trabalharam nesse projeto, se depara agora com novos desafios: a avaliação do resultado do trabalho e a preparação para novos projetos.

Porém, algo que não previámos inicialmente, vem acontecendo, e passou a ser nesse momento nossa prioridade: a capacitação dos profissionais para utilização do material.

Sempre acreditamos que o material que produzimos fosse apenas mais uma ferramenta, considerando que o *Livro Digital* fosse apenas e simplesmente um *Livro* em uma mídia diferente. Porém, nos enganamos. É necessário repensar todo o histórico

da educação de surdos, as questões específicas da cultura surda e, também, o relacionamento de surdos e ouvintes com o mundo digital.

Já recebemos consultas de professores dizendo que o CD-ROM não era bilíngue, e apenas reproduzia o livro em papel (Português escrito), simplesmente por não perceber que poderiam acionar a janela em Libras através de um clique. Uma escola já nos convidou para uma Oficina, pois os professores não acreditavam que seus alunos surdos poderiam acessar os mesmos conteúdos que os ouvintes, já que tem sido assim até hoje. Outra escola pediu auxílio para que ensinássemos Libras para os professores, considerando que o fato de que os mesmos não dominarem a Libras tiraria deles o *poder de mestre*. Destaco aqui apenas estes casos, entre muitos que estamos tendo conhecimento.

É sabido também que a maioria das escolas não tem disponível para cada aluno surdo um computador individual, o que pode dificultar a utilização do material em sala inclusiva ao mesmo tempo em que os alunos ouvintes fazem uso do seu livro em papel (que em alguns casos não é um livro da Coleção *Pitanguá*).

Porém, acreditamos que cada uma destas situações problemáticas acima enumeradas e outras que surgirão com a utilização efetiva destes livros didáticos digitais em Libras poderão ser solucionadas com ações específicas e algumas vezes até coletivas (pensando-se em políticas públicas). O mais importante é que esta ação abriu uma porta que nunca mais se fechará, já que a proposta do *Livro Didático Digital Bilíngue* (Português e Libras) passou a ser uma realidade e não mais um sonho e sua utilização, avaliação adequação e ampliação, certamente, será uma questão de tempo.

SIMPÓSIO

História da Educação De Surdos: O que Dizem as Fontes Documentais

Solange Maria da Rocha

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ.
Diretora Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

"O mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo"

Marc Bloch

Pesquisa Documental: Questões da Historiografia na Educação de Surdos

Ao entrar para o campo da educação de surdos nos anos oitenta deparei-me com um debate bipolar representado pela disputa entre oralistas e gestualistas. A impossibilidade de acompanhar em modo díade as questões que me foram postas, relacionadas à educação e ao ensino das pessoas surdas, me empurrou por cada um dos lados para o seu lado opositor. Na realidade, minhas reflexões não me conduziam a nenhum desses polos. Pelo contrário, identificava elementos importantes em cada uma das proposições, não conseguindo operar dicotomicamente. Embora as questões de natureza linguística tenham sempre estado em hegemonia no campo da educação de surdos, percebi que outros tantos temas poderiam compor o debate, mas não compunham.

Nos anos que se seguiram, como professora de história no Instituto, entrei em contato com a cultura oral relativa a aspectos da trajetória da instituição e a muitos de seus personagens. Essa memória estava localizada nos conteúdos das narrativas de professores, alunos e funcionários, e também nas fontes documentais da instituição. Naturalmente era de se esperar que o Instituto, com mais de um século e meio de existência, tivesse um acervo considerável. E tem.

Como resultado de uma investigação, a princípio aleatória, percebi a riqueza de fontes documentais destacando-se três períodos. Seriam eles relativos às gestões de Tobias leite (1868/1896), Armando de Paiva Lacerda (1930/1947) e Ana Rímoli de Faria Dória (1951/1961) que à frente da direção do Instituto deixaram bem documentados seus legados.

Fotografias, filmes, Anais, livros, discursos de autoridades, despachos administrativos, diários de professores, objetos que remetiam ao ensino profissionalizante, ao ensino de artes e outros tantos, se juntavam à memória construída

por atores surdos e ouvintes que deixaram, também através de depoimentos, registros importantes de suas experiências no Instituto.

Em contato com esse repertório de memórias que poderiam compor novas narrativas, compreendi a extensão potencial do campo para a pesquisa histórica.

Acompanhando a produção acadêmica na área da surdez, a partir dos anos noventa, pude observar o quanto seus conteúdos, relativos à memória histórica, estavam distantes dessa memória que circula pelos atores institucionais e pelas fontes documentais. As narrativas sobre diversos períodos da história da educação de surdos e da história do secular Instituto Nacional de Educação de Surdos, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral no Brasil. Nesse enfoque, o recorrente debate do campo da educação de surdos – protagonizado pelo embate entre os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores do ensino através da língua de sinais – tem sido apresentado de modo antitético e posicionado.

Esse percurso de narrativa vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Os pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), são apresentados hoje, como anacrônicos em seus tempos, por não corresponderem às atuais formulações dessa perspectiva teórica, que vem se constituindo na educação de surdos desde os anos noventa.

Considero que a centralidade que essas críticas vêm assumindo nessas narrativas da história da educação de surdos opera inúmeros apagamentos, comprometendo dentre outras a percepção das interações do campo da educação de surdos com o da educação geral.

Identifica-se além desses apagamentos, encontrados nos conteúdos dessa produção, um projeto reparador para o passado que institui uma ideia de verdade única fora do tempo e, portanto, da história. Vale lembrar que o Instituto aparece nessas narrativas como tendo seguido os preceitos do oralismo ao longo de sua história. Na consulta às diversas fontes documentais essa afirmação não se confirma.

Para Bloch,

> Uma nomenclatura imposta ao passado acarretará sempre uma deformação, caso tenha por proposta ou apenas por resultado pespegar suas categorias às nossas, alçadas, para a ocasião, à eternidade. Não há outra atitude razoável a tomar em relação a esses rótulos senão eliminá-los (BLOCH, 2002, p.145).

Outro aspecto importante para examinarmos, é a concepção muito recorrente de que o debate praticado na educação de surdos manteve-se isolado da educação geral tendo

se guetificado em territórios físicos e também se guetificado no território das ideias mantendo-se distante dos debates praticados sobre educação ao longo da história. Quanto aos territórios físicos, de fato, a parte mais conhecida e estudada da educação de surdos foi a que estava circunscrita aos grandes prédios, os Institutos de Surdos[1], a partir da formação dos Estados Modernos. No entanto não podemos sustentar que no território das ideias esse isolamento, essa territorialização tenha acontecido. Dentre inúmeros exemplos destacamos dois pensadores importantes como Santo Agostinho no século 5 e Denis Diderot no século 18, que deixaram em suas obras reflexões sobre a educação de surdos.

Vale registrar ainda que do campo da educação de surdos partiram importantes contribuições para outros tantos campos do conhecimento. A Pedagogia de Montessori, a tecnologia inventiva de Graham Bell, as ciências da fala e da audição e a linguística – através das inovações surgidas nos estudos sobre a aquisição de língua oral e a aquisição de língua de sinais – são alguns exemplos da circulação de ideias no campo.

Em meados do século 18, temos registro de importante embate público sobre métodos para trabalhar a educação da pessoa surda. Trata-se da muito bem documentada discussão entre o abade francês Charles Michel de L'Epée (1721-1789), defensor do método combinado, com a utilização de sinais, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral. Esses conflitos podem se inscrever em raízes históricas que remontam às tensões entre a Reforma e a Contra-Reforma. Penso que seria interessante examinar os possíveis nexos entre o ideário da escola alemã, que defendia o domínio da linguagem oral, com os conteúdos da Reforma, principalmente quanto à defesa do acesso direto aos textos religiosos demandando habilidades de leitura e escrita. Sobre essa questão diz Nóvoa:

> O processo pelo qual a escola se substitui à aprendizagem, cujas origens remontam ao fim da Idade Média, vai se desenvolver consideravelmente no século 16, sob a influência do confronto conflituoso, e no entanto cúmplice, entre a Reforma e a Contra-Reforma. Com efeito, a Reforma introduz uma nova relação com a religião ao tornar cada indivíduo responsável por sua própria salvação. François Furet e Jacques Ozouf mostraram como ela impõe a todos a obrigação de conhecer a doutrina, não mais através de uma transmissão oral mas por meio da leitura da bíblia. " Lutero torna necessário aquilo que Gutemberg tornou possível". Assiste-se então a uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas – e à emergência de um universo cultural dominado pela escrita: Na Idade Média, mesmo a cultura erudita é toda penetrada pelo oral; a partir do século 16, mesmo a cultura popular é dominada pela escrita (NÓVOA, 1991, p. 113).

[1] Em decorrência do projeto do ascendente Estado Moderno burguês de criar escolas e popularizar a educação, e do trabalho de religiosos católicos e protestantes, inúmeros institutos foram fundados, primeiro na Europa; depois na América, EUA, México e Brasil.

Quase um século depois, no ano de 1880, um congresso realizado em Milão, com a presença de inúmeros profissionais ligados aos Institutos especializados, entende que a utilização dos sinais no processo educacional dos surdos deve ser evitada, indicando o método oral como o mais adequado. Essa deliberação vai marcar profundamente as narrativas sobre o campo contribuindo para sua dicotomização.

O efeito dessas narrativas sobre a educação de surdos e sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos é a produção desses inúmeros apagamentos que nos desafiam a buscar em meio aos escombros de ideias soterradas sob conceitos soterrantes, novos sentidos para novas narrativas.

Em relação ao Instituto sobejam fontes documentais que registram nele a circulação de ideias educacionais gerais. Destacamos, para o momento, a presença de importantes educadores, intelectuais e políticos de projeção nacional e das diversas redes de intelectuais no Instituto como as que enredaram Benjamin Constant, Tobias Leite, Meneses Vieira, no século 19; Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Armando Lacerda nos anos de 1930; Anísio Teixeira e Ana Rímoli nos anos de 1950. Esses documentos nos desafiam a lançar um outro olhar para a história desse campo da Educação e para o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

É preciso ainda que consideremos a arena na qual o debate acerca da educação de surdos se deu no Brasil e em outros países. Esse debate está circunscrito aos limites territoriais dos grandes Institutos públicos e privados. Naturalmente esses espaços assumiam inúmeros perfis em decorrência de suas condições objetivas de funcionamento e do perfil de seus alunos.

De toda sorte, para que possamos sair desse claustro de compreensão, precisamos, além de mudar o olhar para esses Institutos, desenvolver estudos de como se deu a educação de surdos nas classes mais abastadas, no âmbito privado. Os conteúdos do que se tem produzido no campo está circunscrito ao que aconteceu somente às instituições especializadas em educação de surdos. Portanto nossa intercessão com o mundo do conhecimento não está satisfatoriamente pesquisada. Desse modo, é quase impossível avançar o olhar e mudar-lhe a sorte. Se não mudar a circunscrição, sem mudar a dimensão do território só encontraremos as mesmas narrativas claustrofóbicas. Para além e para aquém dos muros do castelo, para além e para aquém do claustro, uma riqueza extraordinária espera por pesquisadores interessados em contar outras histórias.

Portanto entendo que no Brasil não foi o campo da educação de surdos que não dialogou com a educação regular ou com as políticas nacionais, como se tem dito. O que não há é pesquisa sobre esses diálogos. Faço então algumas sugestões de estudos para que possamos remover o entulho ideológico que aprisiona o campo. Podemos pesquisar os diálogos do Instituto com instituições similares em outros países, a presença do pensamento educacional brasileiro no Instituto, a atuação de Meneses

Vieira[2] na instituição, a circulação de ideias abolicionistas no Instituto, o perfil dos alunos do Instituto, a questão de gênero, a criação da fonoaudiologia no Brasil, a alfabetização das camadas populares, o ensino profissionalizante, dentre outras. A relevância desses estudos no âmbito do Instituto é por ter partido dele, principalmente, por mais de um século, o sentido da educação de surdos no Brasil. Também demandam pesquisas os modos pelos quais os surdos de classes mais abastadas desenvolveram seus estudos, inserindo nessa investigação os respectivos projetos educacionais, e com quais resultados.

Por fim, para que as narrativas históricas sobre tempos pretéritos não fiquem prejudicadas pelas nossas intenções do tempo presente penso que devemos, sobretudo, evitar nutrir expectativas relativas ao que passou. Um devir para o passado é uma armadilha para nos perdermos dele ou nele. Para enfrentarmos os processos históricos é preciso primeiramente, reconhecê-los. Devemos nos despir da tentação do ***se***. Assim como a antropologia sinalizou o equívoco do olhar etnocêntrico para o estudo de sociedades diferentes daquelas de quem debruça o olhar investigativo sobre elas, podemos apontar o equívoco do olhar cronocêntrico para a história. É recorrente, por exemplo, o tribunal armado para julgar o trabalho do médico Itard, trezentos anos depois de sua realização. Impressiona a enxurrada de ***se*** que envolve a análise do trabalho do iluminista Itard com o menino achado nas florestas de Averyon.

Referências bibliográficas

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (Orgs.). *A educação de um selvagem*: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gerando (1839). In: BASTOS, Maria Helena C. e FARIA FILHO, Luciano M.(Orgs.) *A Escola Elementar no Século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

[2] Menezes Vieira nasceu em São Luís do Maranhão, em 1848. Estudou Humanidades em sua cidade natal e Medicina no Rio de Janeiro. Especializou-se em otorrinolaringologia no ano de 1873 defendendo a tese da Surdez produzida por lesões materiais; acústica; aparelho da audição; sinais tirados da voz e da palavra. Embora tivesse um consultório dentro de uma farmácia na Rua da Carioca, exerceu a medicina por pouco tempo. Sua grande disposição era para o magistério. Em 1871, ainda estudante de medicina, assumiu a cadeira de Linguagem Escrita do então Instituto de Surdos-Mudos. Juntamente com sua mulher Carlota de Menezes Vieira, fundou o Colégio Menezes Vieira, em 1875, localizado na Rua dos Inválidos, nº 26. No livro A Cor da Escola, de Maria Lúcia Rodrigues Muller (2008) há um registro fotográfico do dia da inauguração de seu Colégio mostrando a presença de negros e brancos dentre os seus profissionais. A fotografia de autoria de Augusto Malta apresenta os professores e a diretora da escola. Vieira criou o primeiro Jardim de Infância do Brasil o qual denominava Jardim de Crianças, espaço, segundo ele, de transição suave e racional da família para a escola (pg. 570, BASTOS). Foi autor de diversas obras sobre educação geral e educação de surdos. Dentre estas se destacam: Do surdo-mudo, considerado do ponto de vista físico, moral e intelectual. Conferência Literária. Rio de Janeiro: Tip. Cinco de Março, 1874; O Ensino prático da língua materna para uso dos surdos-mudos. Rio de Janeiro: Tip. Pinheiro, 1885; A imagem da palavra. Rio de Janeiro, 1886; Almanaque dos amigos dos surdos-mudos. Rio de Janeiro: Tip Pinheiro, 1888. Foi também o primeiro diretor do Pedagogium, fundado, já no período republicano por Benjamim Constant quando Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

BURK, Peter. *A escola dos Annales 1929-1989:* a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1990.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

DUBY, Georges. *A história continua*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

GÓES, M.C.R.. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados/Unicamp,1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência:* a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget,1992.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade.* São Paulo: Revinter, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP/ Projeto História*. N.10, 1993.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.4, 1991.

ROCHA, Solange Maria. Histórico do INES. Rio de Janeiro: *Revista Espaço*/INES, Edição Comemorativa dos 140 anos, 1997.

_____. Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo. In: *Revista Espaço*/INES, n. 24, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *O INES e a educação de surdos no Brasil:* aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Memória e história:* a indagação de Esmeralda. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.* Mendonza, Argentina: Ediunc, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação de surdo no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 1999.

SIMPÓSIO

História da Educação de Surdos: o que Dizem as Fontes Documentais

Paulo Vaz de Carvalho

Doutorando da Fundação para Ciência e Tecnologia – Universidade Católica de Lisboa.
Mestre em Ciências da Educação – Universidade Nova de Lisboa.
Professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP-Lisboa).

Métodos e Fontes em História

1. O Método da Nova História

A Nova História é a evolução do conceito iniciado por Lucien Febvre e Marc Bloch, nos anos 20 do século 20. Esta corrente chamou-se "Escola dos Annales" que tinha como objectivo ultrapassar as limitações da história positivista do final do século 19, que se baseava numa história política e individualizada, para relevar a história que não dissocia o aspecto político do económico, o institucional do social. O objecto de estudo são os homens vivendo em sociedade, no aspecto económico, social, político, religioso, cultural, científico, técnico e psicológico, de modo a obter-se uma narrativa explicativa, profunda e total.

No final do século 19, o modelo positivista da História (História científica, factual, política e cronológica) era o modelo dominante. As novas correntes historiográficas (materialismo histórico), trouxeram uma concepção materialista da História onde acentuaram o papel das "massas" e não dos indivíduos. Passa-se a estudar o facto dentro do contexto onde está integrado.

A evolução científica da época e o extraordinário progresso das ciências indica-nos que o saber deixa de ser um dado concluído, acabado, para se encontrar continuamente em mudança, como os homens.

A emergência das ciências humanas e sociais faz perder à História o exclusivo do conhecimento humano, instituindo-se como ciências de novos campos de análise e compreensão de fenómenos sociais e humanos: a sociologia, a geografia humana, a antropologia cultural e a etnologia. Situação que vem colocar aos historiadores novos problemas como o conteúdo específico da História, a sua função e a metodologia.

Desta forma, o objecto da História é o " estudo dos homens ao longo do tempo", inseridos na sociedade, no quadro da dualidade passado-presente e presente-passado. Com o auxílio de outras ciências torna-se total, global e por ser mais literária é aquela que é melhor compreendida pelo público.

2. Os métodos utilizados na construção da História da Educação de Surdos

Em relação à História da Educação de Surdos e salvo raras exceções grande parte dos trabalhos publicados nesta área ainda seguem uma metodologia positivista, maniqueísta, dos heróis e dos vilões, dos bons e dos maus dando pouca ênfase aos contextos históricos, políticos e sociais que como é sabido determinam a ação dos protagonistas da história. As mudanças estruturais e conjunturais que sugiram ao longo da história da educação de surdos são poucas vezes abordadas e os factos históricos surgem isolados, descontextualizados como se tivessem um princípio, meio e fim fechados sobre si próprios. A história do surdo anónimo, da comunidade surda anónima, dos professores de surdos anónimos que alterou a estrutura da própria história não foi ainda contada. As obras publicadas no final dos anos 80 e ao longo dos anos 90 do século 20 que abordam aspetos da História da educação de surdos e da comunidade surda é uma história política que serviu um lovável propósito- a reabilitação do método gestualista- mas apenas conta uma parte da história. Metodologicamente é uma história-tribunal, inquisidora e que julga de forma descontextualizada atribuindo o título de vilões aos ditos defensores dos métodos oralistas e de heróis aos defensores dos métodos gestualistas. Não vislumbramos diferença entre estes e aqueles que fizeram a história da educação de surdos no final do século 19 que proporcionaram o congresso de Milão de 1880 transformando em vilões os defensores do método gestualista e em herois os defensores do método oralista.

Esta forma não isenta de fazer a história tanto no século 19 como no século 20 deu origem a ódios, incompreensões e conflitos que em nada têm contribuído para a evolução da educação das pessoas surdas. Esta história pré-fabricada é opinativa e parcial recorrendo pouco a fontes históricas primárias e quando há o recurso a essas fontes surgem-nos em frases espartilhadas, cortadas e coladas sem um fio condutor servindo os propósitos dos autores e não da própria história.[1]

É urgente adoptar o método da Nova História na (re)construção da história da educação de surdos e da história da própria comunidade surda. Uma história que seja isenta e que não dissocie os aspetos sociais, políticos, económicos, culturais entre outros. Uma história que caminhe para a busca da verdade e que contribua de facto e definitivamente para um reconhecimento da comunidade surda e das suas especificidades.

3. Fontes históricas

A História não pode estudar diretamente o passado, é obrigada a observá-lo e a estudá-lo indiretamente, através dos vestígios desse passado, a esses vestígios chamam-se fontes históricas.

Contrariamente ao conceito de fonte histórica, para a historiografia positivista, que se resumia ao documento escrito, a Escola Nova, auxiliada pelas “ciências auxiliares”, vai alterar consideravelmente este conceito, considerando válido todo o testemunho da

[1] As fontes históricas serão abordadas na secção seguinte.

atividade humana, independentemente da sua natureza ou forma de transmissão, embora continuando a privilegiar o documento escrito, interessa-se por todos os tipos de fontes históricas que podem testemunhar a vida dos homens nos seus múltiplos aspectos: económicos, sociais, políticos, culturais e mentais.

O historiador tem uma dupla função; cabe-lhe selecionar as suas fontes, quando elas são abundantes e preencher as lacunas, procurando novos documentos, quando as fontes são escassas.

O alargamento do conceito de fonte histórica permitiu o aproveitamento de fontes que tinham sido ignoradas até ao século 20 e obrigou a nova interpretação das anteriormente utilizadas.

As fontes históricas dividem-se em:

– fontes materiais ou arqueológicas e imateriais;

– fontes escritas;

– fontes orais/ gestuais;

– fontes audiovisuais.

As fontes **materiais** englobam todos os vestígios materiais do homem, desde os objectos à paisagem. São as mais seguras, porque são as que melhor se conservam, raramente deturpam a realidade que testemunham. Devem, ainda, enquadrar-se estas fontes no seu espaço e tempo para determinar o papel que desempenharam na sociedade que as produziu, tais como: habitat, arte, pólen fossilizado, ocupação militar, ritos funerários, industria, etc...

As fontes **escritas** são muitas e diferem quanto à sua natureza e forma e podem ser divididas em vários grupos:

Arquivistas e diplomáticas são constituídas por documentos oficiais redigidos por uma administração ou instituição, livros de actas, livros notariais, livros de contas, relatórios oficiais ou judiciais, registos paroquiais, inquéritos, etc... São documentos seguros devido ao seu carácter prático e jurídico; narrativas ou literárias, constituídas por obras históricas (anais, crónicas, memórias) e literárias (narrativas de viagens, romances, diários, jornais e revistas); epigráficas, diferentes de todas as outras por se encontrarem escritas em materiais duros.

As **fontes orais/ gestuais** são importantes pelo seu papel na história imediata. O historiador procura geralmente registá-las para evitar quer o seu desaparecimento, quer a sua deturpação.

As **fontes gravadas** ou **audiovisuais** registam com fidelidade o facto através do som ou da imagem (disco, fita magnética, fotografia, diapositivo, filme, etc...)

As fontes podem ainda ser **Primárias** e **Secundárias**:

Fonte primária é um termo utilizado em várias disciplinas. Em historiografia, uma fonte primária (também chamada de fonte original) é um documento, gravação ou outra fonte de informação, como um documento escrito ou uma figura por exemplo, criado no tempo em que se estuda, por uma fonte autoridade, geralmente com conhecimento pessoal direto dos eventos descritos. Serve como fonte original da informação sobre o tópico. Fontes primárias são distintas de fontes secundárias, que frequentemente citam, comentam sobre, ou constroem conclusões baseadas em fontes primárias.

Em biblioteconomia, historiografia e outras áreas de pesquisa, uma **fonte secundária** é um documento ou gravação que relaciona ou discute informações originalmente apresentadas em outros lugares. O conceito de fonte secundária contrasta com o de fonte primária, que é uma fonte original da informação a ser discutida. Fontes secundárias envolvem generalizações, análises, sínteses, interpretações, ou avalliações da informação original. Os termos *Primária* e *Secundária* são relativos, e algumas fontes podem ser classificadas como primária ou secundária, dependendo de como é utilizada. Um nível mais alto, chamado de fonte terciária, assemelha-se a uma fonte secundária no qual estão contidas análises, mas tenta oferecer uma perspectiva mais geral sobre um tópico de forma a torná-lo mais acessível ao leitores leigos.

4. A interdisciplinaridade

A Escola dos Annales impulsionou a colaboração com outras ciências humanas, que desde o final do século 19 estavam estanques nos seus domínios: a *Geografia* – introduz o conceito de espaço e tempo; a *Sociologia* – introduz a história social; a *Antropologia* – introduz um novo campo histórico, por exemplo a História da alimentação, a História do vestuário, a História do sexo, etc...; a *Demografia* – introduz o estudo das famílias-nascimentos, casamentos, morte; a *Economia* – introduz os ciclos económicos; e a *Psicologia* – introduz a história de mentalidades. E também com outras ciências a *Biologia* – genética, a *Matemática* – estatística e a Informática com a história quantitativa serial.

5. As fontes históricas na História da Educação de Surdos

O recurso a fontes históricas primárias ao nível da história da educação de surdos, como já referimos, tem sido escasso. Muitas obras têm sido feitas com base essencialmente em fontes secundárias.

Em relação aos tipos de fontes podemos distinguir:

As fontes materiais e imateriais: Ritos utilizados pela comunidade surda, manifestações culturais (teatro, poesia, humor), arte (escultura, pintura, gravura, desenho), vários são os artistas surdos de renome que existiram ao longo dos tempos e os temas abordados por estes artistas surdos podem e devem ser um recurso imprescindível para a construção da história desta comunidade que não têm sido aproveitados.

As fontes escritas: são aquelas que mais têm sido utilizadas na construção da história da educação de surdos, por serem as mais abundantes e à primeira vista de mais fácil interpretação. Mas nem sempre é assim. Os autores que se têm dedicado a esta área não raras vezes se esquecem que as fontes primárias devem ser alvo de uma crítica interna e nem sempre enquadram essas mesmas fontes. Como sabemos estas fontes escritas primárias muitas vezes são condicionadas por fatores políticos, económicos, sociais e culturais e cabe ao historiador fornecer essas explicações enquadrando aqueles textos na época em que foram escritos, de uma forma isenta, ajudando o leitor a compreender esses textos. Não raramente vemos estas fontes históricas espartilhadas, descontextualizadas e manipuladas para servir de propósito ao autor que escreve sobre elas e não para servir a história. Esta forma de escrever a história, como antes referimos, tem contribuído muito para a construção de uma história maniqueísta dando origem a graves conflitos que muito têm prejudicado a própria comunidade surda.

As fontes orais/ gestuais: são um meio fundamental para registar a história. São importantes pelo seu papel na história imediata. O historiador procura geralmente registá-las para evitar quer o seu desaparecimento, quer a sua deturpação. Podemos salientar aqui algumas obras do século 19 a nível iconográfico de Juan Pablo Bonet (1579-1633), John Bulwer (1614-1684), William Holder (1615-1697), Roch-Ambroise Sicard (1742-1822); Roch-Ambroise Bébian (1789-1822); Joseph-Marie Degérando (1772-1842); Pierre Pélissier (1814-1863), Flausino José da Gama (1875) entre outros. Estas fontes foram e são de um valor inestimável tanto para a história da educação de surdos como para o estudo linguístico das línguas gestuais.

As fontes gravadas ou audiovisuais: registam com fidelidade o facto através do som ou da imagem (disco, fita magnética, fotografia, diapositivo, filme, etc...). Podemos salientar a utilidade da gravação em filme ou fotografia das línguas gestuais tanto ao nível histórico como ao nível do estudo linguístico. Podemos destacar o caso da língua gestual nicaraguense (Kegl, 1986) ou na língua gestual de Cabo-Verde e da Guiné Bissau (Marta Morgado e Mariana Martins) onde foram registados em várias filmagens o nascimento e desenvolvimento destas línguas gestuais.

Conclusão

A história da educação de surdos e da comunidade surda tem sido construída sobre uma base dicotómica e de cariz positivista que resultou numa história maniqueísta e pouco isenta. Vários tipos de fontes históricas primárias têm sido pouco utilizados e quando utilizados, salvo raras exceções, surgem descontextualizados e normalmente não são alvo de uma crítica interna. Também o recurso às ciências auxiliares da história não é feito de forma coerente e eficaz.

Pelas razões apontadas, os autores que escrevem acerca da história da educação de surdos têm no século 21 a obrigação de encontrar uma nova metodologia de (re) escrever a história de uma forma isenta e que traga luz ao que tem estado há séculos nas trevas: "Aquilo que une é mais forte daquilo que separa".

Referências bibliográficas

BÉBIAN, Roch-Ambroise Auguste (1817). *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel.* Paris: J.G.Dentu.

BÉBIAN, Roch-Ambroise Auguste (1825). *Mimographie ou essai d'écriture mimique, propre à régularizer le language des sourds-muets.* Paris: Colas.

BÉBIAN, Roch-Ambroise Auguste (1827). *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets.* Tome I: Modèles d'exercices, Tome II: Explications. Paris: Méquignon.

BERTHIER, Ferdinand (1840). *Les sourds-muets avante t depuis l'abbé de l'Épée*. Paris: Ledoyen.

BERTHIER, Ferdinand (1852). *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux*. Paris: Libraries-editeurs.

BERTHIER, Ferdinand (1873). *L'abbé Sicard, célebre instituteur des sourds-muets, su sucesseur immediat de l'abbé de l'Épée*. Paris: Charles Douniol et Cie, Libraries-editeurs.

BRENTARI, Diane. (2010). (ed.) *Sign Languages: A Cambridge Language Survey.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CARVALHO, Paulo Vaz de (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'universo Livraria Especializada Lda.

CARVALHO, Paulo Vaz de (2006). *Contribuição para o estudo da formação e atribuição dos nomes gestuais nas comunidades de surdos em Portugal.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (inédita).

CLERC, Lauren (1952). *The diary of Laurent Clerc's voyage from France to America in 1816.* West Hartford: American School of Deaf.

DEGÉRANDO, Joseph-Marie (1827). *De l'education des sourds-muets de naissance.* Paris: Méquignon.

DESLOGES, Pierre (1779). *Observations d'un Sourd et Muèt sur un cours élémentaire d'education des sourds et muèts. Paris et Amsterdam: B.Morin, Imprimeur-librarie.*

ERIKSON, Per (1993) *Dovas Historia.* Daubhar- daufr- dover-dov. Enfaktasamling DEL1. Orebro: SIH Laromedel.

GALLAUDET, Edward M. (1912). *A History of Columbia Institution for Deaf and Dumb*. In: Columbia History Society Records 15.

LA ROCHELLE, Ernest (1882). *Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa avie et ses travaux*. Paris: Société d'imprimerie Paul Dupont.

LANG, Harry G. (1996). *Revisiting history: sign Language in 17th century.* In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

LE GOFF, Jacques *et alii*. (1978) *La nouvelle histoire*. Paris: CEPL, Retz.

SÉGUIN, Edouard (1847). *Jacob Rodrigues Pereira. Premier Instituteur de sourds-muets en France (1774-1780). Notice sur s avie et ses travaux et analyse raisonée de sa méthode précédées de l'Eloge de sa méthode par Buffon*. Paris: J.B.Baillére, Libraire de l'Académie Royale de Medicine.

SIMPÓSIO

Língua de Sinais no Currículo

Mariana Martins

Mestre em Educação de Surdos e Língua Gestual Portuguesa (LGP) pela Universidade Católica Portuguesa.
Docente de Linguística na Licenciatura em Terapia da Fala da Escola Superior de Saúde Egas Moniz.
Professora de Língua Portuguesa como segunda língua a adultos surdos na Associação Portuguesa de Surdos.

Introdução

O programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP) surge com o principal propósito de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação.

Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos Surdos. Entende-se por Surdo (com letra maiúscula) todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respetiva comunidade, construindo assim uma Identidade cultural própria.

Em 1954, na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, uma das Resoluções afirma que a língua materna-natural constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, (...) contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional.

São seguidas diretrizes a nível internacional e nacional para que a língua gestual faça parte integrante da educação de Surdos, nomeadamente:

– O documento A2-302/87 do Parlamento Europeu apela aos Governos dos Estados Membros para que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada país passe a fazer parte integrante da educação dos Surdos;

– A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aponta para a necessidade de se prever a utilização de língua gestual na educação dos Surdos;

– A Declaração de Salamanca, de 1994, nas Diretrizes Finais (Diretriz A, Ponto 21) reconhece a importância da língua gestual e a necessidade de garantir que todas as pessoas Surdas tenham acesso ao ensino na língua gestual do seu país;

– A Constituição da República Portuguesa, artigo 74, h) – Educação, 1997: *"Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades".*

– Em 1998, o Parlamento Europeu, na Resolução sobre as Línguas Gestuais, recomenda que *os governos tomem em consideração a concessão de plenos direitos*

às línguas gestuais como línguas oficiais e ofereçam verdadeira educação bilíngue e serviços públicos às pessoas Surdas.

A compreensão destes princípios deverá estar na base do planeamento, desenvolvimento e implementação coerentes de todo o programa escolar para o ensino bilíngue de surdos.

População-alvo

O programa curricular da disciplina de LGP destina-se a todas as crianças Surdas, independentemente do tipo e grau de surdez, da idade em que a adquirem (se numa fase anterior, simultânea ou posterior à aquisição da linguagem) e da potencialidade para a reabilitação áudio-oral.

Prevê-se que as crianças Surdas ingressem numa escola bilíngue para Surdos precocemente, de forma a interiorizar facilmente a estrutura da sua língua natural e desenvolver mestria nela.

Assim, o programa curricular deve adaptar-se a todas as crianças Surdas, tendo em conta a sua heterogeneidade, tanto em relação à idade de acesso ao ensino bilíngue, como ao conjunto de competências comunicativas com que a ele acedem. A este nível importa muito o envolvimento familiar, pretendendo-se que cada vez mais famílias utilizem a língua gestual para a interação habitual com a criança.

No conjunto das crianças Surdas incluem-se os alunos Surdos com necessidades especiais, tais como:

– Os que não tiveram oportunidade de aceder à LGP no período normal para a aquisição da linguagem, ou que perderam a audição após a aquisição da língua oral, acabam por contactar tardiamente com a LGP e por isso variam no domínio da língua, entre o desconhecimento total e um domínio insuficiente;

– E ainda as crianças surdas com problemas nos domínios cognitivo, motor, visual, emocional ou de saúde física.

Os alunos Surdos com necessidades especiais deverão ter um acompanhamento adicional individualizado por parte do docente Surdo de LGP, de forma a atingirem, ao seu próprio ritmo, as competências adequadas a cada nível escolar.

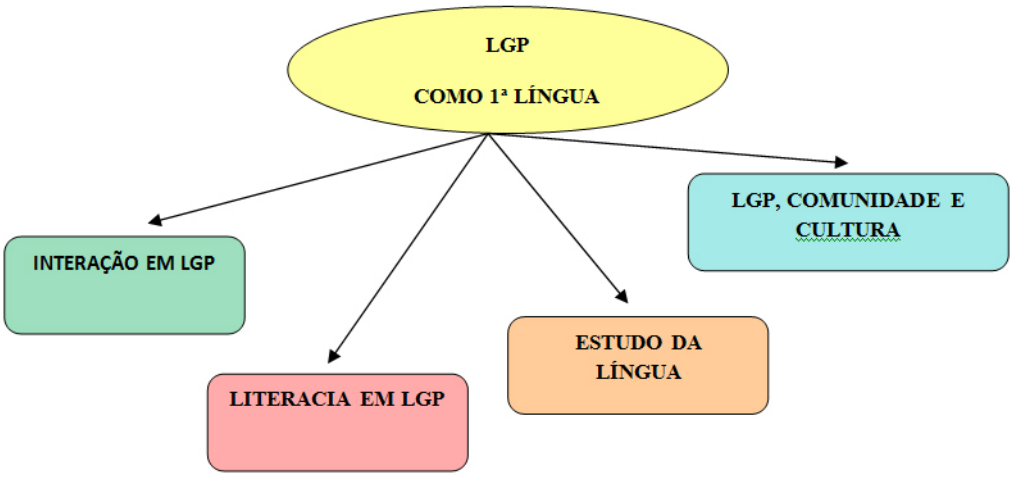
O currículo de LGP

Não se pretende que a LGP seja um apoio à educação de Surdos, nem tampouco apenas um apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa. Pretende-se sim que o seu ensino seja uniformizado para toda a população Surda escolar, em termos de objetivos propostos e competências a atingir, consoante o nível de escolaridade do aluno, procurando motivar o aluno para as aprendizagens necessárias.

Claro que a motivação do aluno está dependente de aprendizagens significativas que, para serem assimiladas, necessitam de uma relação constante com aquilo que o aluno conhece. Por este motivo o Currículo de LGP faz sentido quando emerge de uma envolvência linguística e cultural implícita em qualquer escola bilíngue para Surdos.

Está comprovado que, além de um ambiente informal em língua gestual na escola, a introdução da língua gestual de forma sistematizada e organizada na aula proporciona uma identidade mais definida e equilibrada no aluno Surdo, com uma melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito.

Esta disciplina terá de ser necessariamente leccionada por modelos linguístico-culturais, adultos Surdos falantes nativos de LGP e possuidores de uma identidade intrínseca à pessoa Surda. Terão ainda de ter formação adequada, tendo em conta as exigências complementares e aprofundamento dos conteúdos inerentes a cada nível de ensino. A presença destes profissionais no espaço escolar deverá ser bastante significativa, assim como a sua implicação nas tomadas de decisão que afetem diretamente os alunos Surdos. O seu papel é fundamental na ligação entre a escola e a família no que diz respeito à comunicação com a criança, enquanto processo contínuo de desenvolvimento.



Áreas nucleares

O programa curricular da disciplina de LGP pretende ser um instrumento regulador da sua aquisição e do seu desenvolvimento, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, nas componentes de *Interação em LGP*, *Literacia em LGP*, *Estudo da Língua, LGP* e *Comunidade e Cultura*, instituídas como competências nucleares desta disciplina.

Interação em LGP

Esta área contempla, em particular, competências ao nível da atenção visual, da compreensão (estas duas essencialmente até ao segundo ciclo), da comunicação interpessoal e em grupo, da produção, incluindo a intencionalidade, da diversidade comunicativa e de apresentações formais (esta última sobretudo a partir do segundo ciclo). O ensino secundário visa, sobretudo, a comunicação interpessoal e em grupo e as apresentações formais.

Pretende que o aluno expresse fluentemente pensamentos e sentimentos, segundo as regras de uma comunicação visual e ajustando a produção ao contexto e ao interlocutor; e compreenda facilmente enunciados formais e informais em LGP.

Literacia em LGP

A literacia engloba especificamente a compreensão em geral e a compreensão de narrativas em particular, os jogos linguísticos (sobretudo ao nível do pré-escolar), a análise literária, incluindo a análise de narrativas (mais detalhadamente a partir do segundo ciclo), a produção, o humor (com maior enfoque a partir do segundo ciclo), a poesia (de forma reforçada, a partir do primeiro ciclo), a dramatização, as funções da língua e a utilização de recursos. O ensino secundário visa, sobretudo, a compreensão, a análise crítica, as artes plásticas (no décimo ano) e as artes em geral (no décimo primeiro e no décimo segundo anos), o teatro (no décimo ano) e o vídeo (no décimo primeiro e no décimo segundo anos) e a utilização de recursos.

Procura que o aluno compreenda, produza e analise diferentes tipos de discursos em LGP, tenha prazer no uso da língua como entretenimento e arte, seja crítico e criativo, compreenda experiências e intérprete significados.

Estudo da Língua

Esta componente abrange a formação de gestos, as unidades mínimas (parâmetros dos gestos), as classes de gestos, os campos semânticos (desenvolvidos a partir do primeiro ciclo), o vocabulário, a estrutura frásica, a correção linguística, a variação da LGP (estas duas com menor relevo no primeiro ciclo), a comparação entre línguas gestuais (desenvolvida a partir do segundo ciclo), o alfabeto gestual (até ao pré-escolar) e a dactilologia (a partir do primeiro ciclo) e a comparação com a LP (sobretudo no primeiro e segundo ciclos). O ensino secundário visa, sobretudo, a formação de gestos, os campos semânticos, a estrutura frásica, a correção linguística, a comparação entre línguas gestuais e os sistemas de transcrição.

Pretende que o aluno conheça e analise os aspetos gramaticais da LGP e das suas variações socioculturais e estude a origem dos gestos e a sua evolução.

LGP, Comunidade e Cultura

A Comunidade e Cultura inclui os aspetos relacionados com a identificação (até ao primeiro ciclo), a identidade e orgulho, a valorização da LGP, a diversidade, a comunidade nacional e internacional, a história, as tecnologias, a multiculturalidade e a cidadania (estas seis a partir do primeiro ciclo). O ensino secundário visa, sobretudo, a identidade

e orgulho, a valorização da língua gestual, a diversidade, a comunidade nacional e internacional, a história, as tecnologias e a cidadania.

Procura que o aluno conheça os diversos aspetos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda, pela sua implicação direta ou indireta na vida das pessoas Surdas ao longo do tempo, e desenvolva uma identidade e um autoconceito positivos.

As quatro áreas nucleares detêm em si próprias competências específicas que se entrecruzam umas com as outras e são condição essencial para a compreensão umas das outras. Nenhuma delas faz sentido isoladamente e as competências a atingir em cada uma das áreas estão necessariamente dependentes das restantes. Ademais, parece impossível limitar o desenvolvimento das competências a cada ano escolar, mas sim enquanto um crescendo de experiências e aprendizagens que se vão acumulando, completando e aprofundando ao longo de todo o percurso escolar.

Competências gerais

A LGP é a língua oficial da Comunidade Surda Portuguesa, a língua que, por direito, deve ser dada à criança Surda como língua materna e ao aluno Surdo como língua de escolarização. A LGP é decisiva para o seu desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A língua permite um extraordinário fluxo de informação, por isso o Currículo de LGP procura criar as condições para que o aluno Surdo aprenda, processando informação e construindo as suas próprias ideias e pensamentos, de modo responsável, eficaz e autónomo. Torna-o num falante capaz de dominar e refletir sobre a sua própria língua. Proporciona ainda uma maior consciencialização no aluno, enquanto Surdo, pertencente a uma Comunidade e detentor de uma Cultura, e constrói nele um carácter positivo que lhe permite integra-se facilmente na sociedade maioritária, enquanto cidadão produtivo e autossuficiente.

A língua materna, adquirida naturalmente, é um importante fator de transmissão de significados acerca do mundo e de identidade cultural. A sua utilização correta permite uma boa comunicação e a estruturação plena do pensamento. Partindo do pressuposto que o aluno Surdo faz o seu desenvolvimento no ambiente que lhe é natural e usufruindo das metodologias pedagógicas mais eficazes, pretende-se que atinja, no final da sua escolaridade, competências ao nível da fluência do discurso, do conhecimento gramatical da língua, da adaptação sociolinguística aos contextos de utilização da língua e a consciência sociocultural do Ser Surdo.

SIMPÓSIO

A Escrita em Diferentes Contextos / A Produção Escrita de Alunos Surdos em L2: Considerações Acerca de um Projeto de Sequência Didática

Christiana Lourenço Leal

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Professora de Ensino Fundamental e Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
E-mail:christiana.leal@gmail.com.

Este trabalho apresenta um projeto de sequência didática realizado com alunos surdos do 7º ano do ensino fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos e o corpus de análise constitui-se de 12 textos produzidos em dupla. A análise que propomos refere-se a dois aspectos no ensino de Língua Portuguesa:

1. A aquisição do conhecimento de estruturas linguísticas próprias do Português;

2. A compreensão (de leitura e escrita) do gênero textual "conto de fadas".

Nosso principal objetivo com este projeto é que os alunos surdos, a partir de uma reflexão de sua própria prática escrita, possam pensar a Língua Portuguesa em sua complexidade textual e não apenas em palavras ou frases soltas e isoladas de contexto.

Já não é recente a proposta de ensino que coloca o texto, nas aulas de Língua Portuguesa, como objeto primeiro de análise. Evidentemente, não se podem ignorar os exercícios estruturais de análise linguística, entretanto a leitura e a produção de variados textos caracteriza um ensino de língua mais preocupado com a formação completa do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam a importância de se trabalhar, nas aulas de Português, com o maior número possível de textos, fazendo com que o aluno compreenda as especificidades de cada um dos gêneros textuais — objetos sociais de produção linguística. Nessa medida, a formação de um aluno leitor e produtor de variados textos pressupõe o acesso a uma pluralidade de gêneros textuais, observando, neles, questões referentes à sua estrutura própria, ao vocabulário utilizado, a aspectos linguísticos mais recorrentes etc.

No projeto desenvolvido no presente trabalho, optamos por trabalhar com o gênero textual "conto de fadas": trata-se de alunos do 7º ano do ensino fundamental que, reconhecidamente, já haviam tido acesso à leitura de pelo menos um texto desse gênero. Apresentamos a eles variados textos do mesmo gênero para que pudessem perceber características comuns na estrutura narrativa (sobretudo na introdução e na conclusão do texto), nos tempos verbais utilizados e na caracterização dos personagens.

Para tal, optamos por desenvolver a técnica da sequência didática, procedimento através do qual um conjunto de atividades escolares é organizado, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (cf. Dolz; Noverraz & Schneuly, 2004). Dessa forma, em acordo do qual fazem parte professor e alunos, determinados passos são combinados para que, no final do processo, atinjam-se os objetivos pretendidos no ensino/aprendizagem do gênero textual em questão.

Nossa pesquisa, portanto, foi dividida em três momentos distintos:

1. Produção de texto inicial, em duplas, com base em conhecimentos prévios sobre o gênero "conto de fadas";

2. Leitura e análise de diferentes textos pertencentes ao gênero;

3. Produção de texto final, ainda em duplas, que poderia ter como base o texto inicial ou ser completamente novo, a depender do desejo dos alunos.

No primeiro momento (produção de texto inicial), os alunos foram orientados a escrever textos em que se narrassem histórias típicas dos contos de fadas. Em conversa prévia, estimulamos os alunos a contarem o que sabiam sobre este gênero textual e foram anotadas na lousa as informações fornecidas por eles. De maneira geral, a maior parte dessas informações estava associada a personagens de contos de fadas reconhecidamente famosos: Cinderela, João e Maria, Branca de Neve. Nesta primeira etapa do processo, pudemos "avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência (didática) às possibilidades e dificuldades reais da turma" (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEULY, 2004, p. 98).

As dificuldades apresentadas pela turma referiam-se ao desconhecimento de um enredo comum aos contos de fadas e do tempo da narrativa (se a história se passava no passado, no presente ou no futuro). Além disso, os alunos não mencionaram possíveis personagens secundários, como a "bruxa" ou o "príncipe", nem tampouco estruturas típicas do gênero, como o "era uma vez", na introdução, e o "(felizes) para sempre" no final do texto.

A partir das características apresentadas pelos primeiros textos produzidos, conduzimos a atividade de leitura e análise de quatro diferentes contos de fadas: "Branca de Neve", "Cinderela", "João e Maria" e "Rapunzel". Os textos lidos são os de domínio público e a ficha de leitura que cada aluno deveria preencher continha as seguintes informações: personagens (principal e secundários); enredo (o que aconteceu nos textos); onde aconteceram as ações descritas na narrativa; qual o tipo de narrador; qual o tempo

predominante dos verbos do texto; como começa cada um dos textos; como ocorre a descrição dos personagens; como termina cada um dos textos.

Dessa forma, os alunos puderam perceber uma regularidade temática/de enredo nos textos do mesmo gênero: havia um personagem principal (ou dois, no caso de "João e Maria") que sofria por causa de uma bruxa (nesse caso, deve-se destacar a presença da "madrasta" nos três contos lidos), mas que, no final, recebia alguma recompensa. As narrativas ocorriam no tempo passado (o que fica evidenciado desde o início com expressões como "Era uma vez" ou "Há muito tempo") e, em geral, a "floresta" era cenário para boa parte das ações. Todas essas características do gênero textual "conto de fadas" foram sendo percebidas ao longo do processo, com a leitura dos textos propostos, as discussões em sala de aula e o preenchimento das "fichas de leitura".

Nessa segunda etapa de leitura e análise, algumas questões devem ser ressaltadas: muitos alunos perceberam que o fato de os textos iniciarem-se com "Há muito tempo" ou "Era uma vez" indicava que se tratava de narrativas no tempo passado. Além disso, vários alunos demonstraram ter percebido uma semelhança entre os textos do ponto de vista do enredo e dos personagens, caracterizando, portanto, especificidades do gênero textual "conto de fadas".

Na última etapa, as mesmas duplas de trabalho na escrita do primeiro texto foram novamente reunidas na confecção do texto final, que podia apenas apresentar pequenas alterações em relação à primeira versão ou ser completamente novo, dependendo do que os alunos considerassem que precisava ser alterado após os conhecimentos adquiridos no processo.

No momento da produção final, os alunos puderam colocar em prática os "conhecimentos adquiridos" e medir os "progressos alcançados" (cf. Dolz; Noverraz & Schneuly, 2004: 98-99). Na comparação entre os textos produzidos no início e no fim do processo, fica evidente o progresso dos alunos em, especialmente, dois aspectos: a compreensão das especificidades do gênero "conto de fadas" e a adequação às estruturas linguísticas da Língua Portuguesa.

A esse respeito, cabe destacar que a produção inicial é essencial no processo de avaliação dos alunos sobre seus próprios textos. Segundo Dolz; Noverraz & Schneuly, em obra anteriormente citada:

> Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, consequentemente, suas potencialidades. (...) A apresentação da situação não desemboca necessariamente

> em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade (p. 101).

A seguir, selecionamos alguns exemplos que ilustram a evolução dos alunos na produção textual do gênero "conto de fadas":

Exemplo 1

> Texto inicial: "Era chamando-se Renato. Ele precisa uma flor, amanhã dia dos namorados, ele tem uma namorada é uma gata, chamado-se Camila."
>
> Texto final: "**Era uma vez** chamando-se Renato, ele **precisava** uma flor **porque** amanhã dia dos namorados, mas ele tem uma namorada é uma gata, chamando-se Camila.

Neste primeiro exemplo, podemos observar a preocupação do aluno em começar seu texto com a expressão "Era uma vez" e de modificar o tempo verbal do verbo "precisar" para o passado, características típicas dos contos de fadas. Além disso, é importante ressaltar que houve, por parte do aluno, o cuidado em utilizar conectores (sublinhados no trecho destacado). Tal uso não se restringe ao gênero "conto de fadas", mas a leitura dos diferentes contos permitiu que o aluno identificasse os conectivos como elementos importantes na progressão textual em Língua Portuguesa.

Exemplo 2

> Texto inicial: "Uma menina conhece um príncipe e a madrasta não gostou dela e se transforma em bruxa e joga dentro de um poço (...) O príncipe vai atrás e vê pela televisão."
>
> Texto final: "**Há muito tempo**, uma menina conhece um príncipe e a madrasta não gostou dela e se transforma em bruxa e joga dentro de um poço (...) O príncipe vai atrás **da encantada** e vê pela televisão."

No segundo exemplo, o aluno demonstra excelente domínio do gênero "conto de fadas" já no texto inicial, entretanto, a expressão "Há muito tempo" apenas foi inserida na versão final, após a leitura de contos de fadas em que essa expressão apareceu com certa frequência. Não podemos ignorar, também, a preocupação do aluno em inserir o complemento "da encantada" tornando a estrutura sintática da segunda frase mais completa na versão final.

Exemplo 3

Texto inicial:

"Pato

Mãe dele estava grávida e quente.

Ovo quebrou e mãe dele gosta de patos lindos (...)

Mãe dele ficou chatiada! Fim!"

Texto final:

"Homem e mulher

Há tempo muito, a mulher tava sozinha e chorando na escola e homem encontrou a mulher (...) Ele se apaixonou e pediu em namoro. A mulher disse "sim". (...) Final – felizes para sempre."

Neste caso, as modificações foram as maiores. Na versão inicial, o aluno parecia tentar narrar a história do "Patinho Feio". Contudo, como, em sala, foram lidos contos de fadas em que os personagens principais eram pessoas e, na maioria dos casos, havia um encontro homem-mulher com final "feliz para sempre", o aluno optou por criar uma nova narrativa em que os personagens fossem humanos. Além disso, ele abandonou a estratégia de numerar as ações e apenas dividiu seu texto em parágrafos, como nos modelos do gênero "conto de fadas" que lemos em sala. Por fim, cabe ressaltar a presença, na versão final, da expressão "Há tempo muito", em que a ordem das palavras aparece trocada (uso típico na escrita de alunos surdos, porém de simples correção no diálogo professor-aluno), mas que, independente disso, demonstra percepção de mais uma característica do gênero estudado.

Os exemplos selecionados são apenas algumas evidências de que o trabalho com sequências didáticas no ensino de uma língua tem resultados positivos e comprova a capacidade dos alunos de reflexão sobre seus próprios textos.

No caso específico do ensino de Português para surdos, é imprescindível que os alunos acessem a Língua Portuguesa por meio de textos. A prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais resulta não apenas no maior conhecimento, por parte dos surdos, dos textos em si, mas principalmente de estruturas linguísticas específicas da Língua Portuguesa, das quais ele deve se apropriar e, consequentemente, obter cada vez mais êxito em sua produção escrita em segunda língua.

SIMPÓSIO

A Escrita em Diferentes Contextos

Susana Rebelo

Mestre em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos – Universidade Católica Portuguesa.
Professora Especializada da disciplina de PL2. a alunos surdos – CED Jacob Rodrigues Pereira.

Introdução

De acordo com Sim-Sim,[1] o domínio da escrita possibilita aceder a níveis mais elevados de instrução e o seu fraco domínio, ou mesmo não mestria, compromete ou limita o acesso à informação, ao sucesso escolar e ao desempenho profissional, sobretudo, em áreas que subentendam qualificações científicas ou tecnológicas. Graças aos contributos de várias áreas do saber, e consequentemente à mudança de paradigma relativamente ao ensino de uma língua, sabemos hoje que a escrita se assume como ferramenta de acesso ao conhecimento, é promotora do desenvolvimento educacional e do desempenho social, sendo a escola o espaço, por excelência, da sua instrução.[2]

Se nos reportarmos aos pressupostos que estão subjacentes à aprendizagem da escrita, a situação dos alunos surdos constitui uma problemática que se reveste de contornos complexos[3] uma vez que nem todas as crianças e jovens surdos, provenientes na sua maioria de famílias ouvintes, chegam à escola com uma língua natural suficientemente estruturada, i.e, uma língua para a qual estão biologicamente preparados para adquirir espontaneamente, que lhes permita aprender e utilizar com eficácia comunicativa a língua escrita, que se configura como L2,[4] tanto pela cronologia da sua aprendizagem como pela inexistência de LGP na modalidade escrita.[5]

Não só nos deparamos, na prática, com crianças com aquisição tardia da língua gestual, como ainda, por razões que se prendem com o ambiente sócio-familiar, o

---

[1] SIM-SIM, I. *A criança surda: contributos para a sua educação.*

[2] MENEZES, D.,C. A escrita em uso na educação de surdos. In: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*, Vol. I, Fonte: http://www.pgletras.com.br

[3] CAPOVILLA, F., C. & Capovilla, A., S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 8 (2), 2002.

[4] Língua Segunda – Consideramos para esta reflexão a definição que Ançã nos propõe: "Língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular (…) Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas pertence ao espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna."In: *Da língua materna à língua segunda*, Noesis nº51, Jul/Set 1999. Fonte: http://area.dgidc.min-edu.pt/. A Língua Portuguesa será sempre a sua segunda língua, pois é aquela que ela só conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida (Carmo et al, 2008).

[5] ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, 2011.

contacto com a palavra escrita é incipiente, não permitindo que a criança perceba o uso e função da língua escrita, pré-requisitos para uma aprendizagem mais significativa.[6] Recordemos que contrariamente à criança ouvinte, que domina uma língua oral, o acesso à língua escrita pela criança surda não viabiliza a mobilização dos conhecimentos implícitos que tem dessa mesma língua, o que significa ser tanto mais necessário e vantajosa a promoção, o mais precocemente possível, da língua escrita junto da criança surda, nos mais diversos suportes e intencionalidades comunicativas, de forma a permitir que as duas línguas, a gestual e a portuguesa, possam encontrar pontos de contacto posteriormente, em estágios mais avançados de escolaridade.

Relativamente à relação estreita entre leitura e escrita, consistem em processos complementares que cognitivamente mobilizam operações próximas mas distintas. Niza[7] refere investigadores recentes como Sautchuk (2003) e Vernon, Alvarado & Zermeño (2004) que centraram a sua atenção na construção e incorporação do leitor durante o processo de escrita. Segundo Niza,[8] a actividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão que implica, ou seja, o sujeito toma consciência do repertório linguístico que possui da escrita, determina que estruturas pode ou não utilizar, organiza o léxico, opta pelo uso de determinadas palavras, confronta aspetos gramaticais da língua escrita com os da sua língua, a gestual. Escreve, lê, relê o que escreve, reescreve. Enquanto a actividade de ler não implica escrever, já toda a actividade de produção escrita contém e integra em si a leitura. Deste pressuposto podemos inferir que a escrita pressupõe uma dupla abstração para a criança surda, primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade, e em segundo em relação ao interlocutor (...)".[9]

As investigações que se debruçam sobre o ensino e educação de surdos têm proliferado mas, no que diz respeito à didática da L2, os estudos são mais numerosos ao nível da compreensão da leitura e escassos sobre a produção escrita. Estes últimos revelam os fracos resultados obtidos pelos alunos surdos, constituindo o acesso à linguagem escrita e a capacidade de poderem alcançar níveis de leitura e escrita minimamente funcionais, um dos problemas mais fulcrais que carecem de maior investimento académico e científico.[10]

---

[6] Goodman salienta que a aprendizagem eficaz da leitura e da escrita passa pela importância que for dada aos primeiros contactos que a criança tem com o uso da escrita, nomeadamente, pela observação de como aqueles que a rodeiam utilizam a leitura e a escrita. GOODMAN, Y. O desenvolvimento da escrita em crianças pequenas, In: Ferreiro, E., Palácio, M. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1988.

[7] NIZA, S. A produção da linguagem escrita como uma actividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem. In: *Escrita, guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico, Versão Final* – Janeiro de 2011. Fonte: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/.

[8] NIZA, S. *A produção da linguagem escrita como uma actividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem*.

[9] SILVA, I., R., et alii (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*, São Paulo: Plexus, 2003.

[10] ROSA, C., F., G. *A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.movimentoescolamoderna.pt.

É inquestionável que a mestria da língua escrita (leitura e expressão escrita) para o indivíduo surdo é o garante do acesso pleno aos direitos inerentes à cidadania, permitindo que a comunicação se estabeleça em diferido e possibilitando a plena inclusão social e profissional no mundo dos seus pares ouvintes.

Evidências do terreno

O reconhecimento pela Constituição da República, da Língua Gestual Portuguesa (LGP), em 1997, enquanto língua da comunidade surda portuguesa, a criação e aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, que constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal e, entre outros aspetos, para a criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos, e ainda a homologação dos Programas de LGP, em 2007, e de Português Língua Segunda (PL2), em 2011, permitem-nos afirmar que já foram dados importantes passos no sentido de garantir ao aluno surdo uma escolaridade adequada à sua especificidade e necessidades cognitivas, linguísticas, comunicativas e sociais.

Acresce ainda o facto de que a classe docente adstrita a esta população escolar tem vindo a realizar cada vez mais, no decurso dos últimos anos, cursos de formação especializada na área da surdez e do ensino especial. Por outro lado, os Programas Educativos Individuais (PEI), documentos concebidos e aplicados para dar respostas educativas mais justas e ajustadas a alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente (NEECP), como é o caso das crianças e jovens surdos, são uma prática comum em todas as escolas onde se encontram alunos com NEECP. Este documento é pensado e construído para cada um dos alunos com NEECP, pela equipa que compõe um Conselho de Turma, e prevê a operacionalização e a eficácia das adequações do processo de ensino e de aprendizagem e da avaliação dos referidos alunos. Levando em consideração a atual vigência de uma política educativa de surdos que se ancora no bilinguismo[11] e a aplicação de todas estas medidas educativas, a par da crescente qualificação dos professores na generalidade das áreas escolares, poder-se-á considerar que estão reunidas as condições para que os alunos surdos alcancem patamares de excelência no contexto escolar e, por extensão, na sua vida profissional. Os resultados escolares revelam-nos, contudo, que os níveis de desempenho destes alunos,

[11] Conforme está expresso "Na nova legislação, DL nº 3/2008, o modelo bilíngue para a educação de alunos surdos em escolas de referência destrinça claramente, de outras opções educativas, a opção por um modelo específico de educação de alunos surdos em que a língua primeira é uma língua oficial portuguesa minoritária: a língua da comunidade surda portuguesa. Na modalidade específica de educação expressa no artigo 23º do Decreto-Lei nº 3/2008, todo o ensino e as aprendizagens se desenvolvem em língua gestual portuguesa existindo um programa curricular desta língua primeira (LGP). O português (LP) é aprendido e ensinado como língua segunda e as turmas de alunos surdos são reconhecidas, na sua essência, pela igualdade de oportunidades dada aos alunos no acesso ao ensino e às aprendizagens na sua língua primeira e com os seus pares surdos. Nessas escolas verifica-se uma concentração de turmas de alunos surdos, de docentes surdos e de docentes e técnicos com competências em língua gestual portuguesa promotoras da criação de uma comunidade linguística de referência. A Língua Portuguesa será ensinada e aprendida como segunda língua, na sua forma escrita e, eventualmente, falada." In: *Currículo e Programas Educação Especial*. Fonte: http://www.dgidc.min-du.pt/educacaoespecial/

essencialmente na produção escrita do Português, praticamente em todos os anos e ciclos de ensino, continuam ainda muito aquém dos esperados.

Para além da função comunicativa, "a escrita constitui-se como o mais eficiente instrumento no desenvolvimento das aprendizagens curriculares", como nos refere Niza.[12] O acesso às aprendizagens das disciplinas que compõem o currículo realiza-se através da leitura (que requer operações cognitivas de natureza distinta das de escrita) e da escrita. Os alunos surdos portugueses são avaliados nas diversas disciplinas curriculares através de respostas escritas, as quais não traduzem de forma justa e estruturada os conhecimentos que os alunos possuem sobre um determinado conteúdo programático. Como já foi referido anteriormente, temos vindo a assistir a uma vaga crescente de docentes que concluem, ano após ano, especializações e cursos nesta área e em que a aprendizagem da LGP é um imperativo. As práticas docentes nem sempre revelam, todavia, a mobilização dessa competência. Na realidade, nem todos os docentes das várias áreas disciplinares possuem conhecimento e fluência em LGP para a comunicação e transmissão de saberes e a modalidade escrita configura-se como o meio de comunicação nestas disciplinas, pelo que ensinar os alunos surdos a escrever é uma necessidade premente e deverá constituir um dos eixos condutores da prática docente do professor de PL2.

Uma outra dimensão da problemática da escrita prende-se com as solicitações de uso da Língua Portuguesa escrita, na vida quotidiana e profissional dos sujeitos surdos. A emergência e grande expansão de meios de comunicação e de socialização (redes sociais, mails, sms) veio (re) criar necessidades de domínio da escrita para se estabelecerem as relações comunicativas, de forma coerente e adequadas ao contexto. Com alguma frequência, os alunos surdos, sobretudo os adolescentes, solicitam a ajuda de um professor para a descodificação e codificação da língua escrita. A constatação de que se tem dificuldades na produção escrita e de que, sem esta ferramenta, a comunicação, a socialização e o sucesso escolar se encontram comprometidos, tem sido, na nossa experiência profissional, a alavanca que tem levado os alunos surdos a envolverem-se com mais motivação nas atividades de aprendizagem do Português escrito.

A necessidade é válida também no campo profissional, onde cada vez mais se apela à versatilidade e ao desempenho multifuncional das tarefas. A comunicação escrita do sujeito surdo não deverá ser impeditiva para o compromisso e responsabilização de cargos ou funções numa determinada área profissional.

É este o desafio que se coloca a todos os professores de Português em turmas de alunos surdos para quem "a língua escrita é artificial.[13] Como ensinar a escrever coerentemente diferentes tipos de texto adequando-os ao contexto e intencionalidade. Como promover a escrita lúdica, o escrever pelo prazer de plasmar no papel e/ou

---

12 ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário.*

13 SIM-SIM, I, *A criança surda: contributos para a sua educação.*

de partilhar com os outros o (s) mundo (s) interior(es), mobilizando a criatividade e reforçando a identidade.

Na linha de pensamento de Sim-Sim,[14] "ultrapassar as dificuldades implica tempo, informação e sabedoria", tanto mais que a introdução recente do Programa de PL2 nas escolas portuguesas, que não abrangeu ainda um ciclo de estudos, não permite uma avaliação justa do processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens surdos, à luz das práticas pedagógicas recomendadas e das orientações metodológicas relativamente às três competências específicas do PL2.

Circuitos de escrita – os diferentes contextos previstos no Programa de Português Língua Segunda para alunos surdos

O Programa de Português Língua Segunda (PL2) para Alunos Surdos, homologado em 2011, constitui um documento que respeita os princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo e as orientações e pressupostos das políticas do Ministério da Educação para os Ensino Básico e Secundário. Este documento orientador das práticas de ensino da Língua Portuguesa tem subjacente a ideia de que a aula de língua deve privilegiar o desenvolvimento das competências específicas da disciplina: a leitura, a escrita e o conhecimento da língua.

De acordo com o que está enunciado no Programa de PL2, na página 14,"entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)."[15]

São os Domínios Temáticos de Referência, cuja organização seguiu o que é proposto no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que asseguram a contextualização das aprendizagens e o desenvolvimento das competências específicas. O princípio orientador de leitura e aplicação deste Programa consiste numa linha de progressão que permite que os vários ciclos se articulem entre si, salvaguardando as especificidades linguísticas e funcionais de cada ciclo em particular.

No que respeita ao desenvolvimento da competência de Escrita no 3º Ciclo do Ensino Básico, o Programa prevê que os alunos surdos que frequentam este ciclo de estudos possam, no decorrer dos três anos, usufruir de uma prática de escrita diversificada, contínua e regular, que lhes permita tomar consciência da língua, do seu funcionamento, modos de produção bem como dos seus efeitos. A aula de LP2 deve ter como núcleo a produção escrita, no seio da qual as aprendizagens se organizam, esquematizam e consolidam. As dinâmicas de escrita devem ser concretizadas através de exercícios individuais, a pares, em grupo ou no grupo-turma. O professor deste ciclo de estudos deve igualmente planificar atividades que fomentem o gosto pela escrita significativa,

[14] ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário.*

contextualizada, explicitando claramente as finalidades, os conteúdos e propondo que o próprio aluno seja agente do seu processo, deixando-lhe alguma margem para que a criatividade e a sua individualidade (histórias de vida, experiências marcantes) se manifestem e possam servir de motivação para a prática de escrita de vários tipos de texto, segundo um critério de progressão.

O Programa preconiza ainda que, no processo de aperfeiçoamento de texto, os alunos surdos tenham um papel interventivo, expressando os seus pontos de vista, implicando-se objetiva ou subjetivamente na retextualização de acordo com critérios relacionados com a gramática do texto.

Relativamente à competência de Escrita no Ensino Secundário, o Programa de PL2 refere que as atividades deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno, segundo modelos escritos. Neste ciclo de estudos, é proposto que a aula se constitua, em determinados momentos, numa oficina de escrita. Nessas sessões, os alunos deverão construir um portefólio temático, organizado por conjuntos de textos, ou parte deles, que se assumirão como uma "memória de linguagem",[15] como se de um arquivo se tratasse e onde os alunos poderão compilar vocabulário e organizá-lo por áreas temáticas, onde sistematizarão os aspetos referentes ao conhecimento da língua, nos seus aspetos gramaticais numa ótica de enriquecimento contínuo. Relativamente ao funcionamento da língua que tal como a aprendizagem da escrita, é um processo formal, que implica uma instrução dirigida, o Programa sugere que os mecanismos de estrutura interna da língua mais complexos sejam analisados e trabalhados nestas oficinas de escrita, pois o tratamento destes conteúdos gramaticais só poderão ser reconhecidos e compreendidos em contextos significativos, integrados no discurso. No ensino secundário reforça-se uma prática de análise linguística contrastiva que permita aos alunos identificar aspetos comuns e diferentes entre as duas línguas: a LGP e a LP.

Proposta de lógicas de ação

Entendemos que, antes de mais, o professor PL2, para além de ser um modelo desta língua, deve possuir um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário mas também no que diz respeito à sua estrutura gramatical[16]. A competência na LGP viabiliza atividades de análise contrastiva entre LP e LGP e, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e consistente para o aluno surdo.

No seguimento das propostas de atuação apresentadas por Niza,[17] Sim-Sim[18] e das orientações metodológicas constantes em Educação Bilíngue de Alunos Surdos[19] e no

[15] ME/DGIDC, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário*.

[16] GOMES, M.C., O ensino da Língua Portuguesa num contexto de educação bilíngue dos alunos surdos, In: *Diversidades*, 25, 10-17, Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, 2009.

[17] NIZA, S., *Sérgio Niza escritos sobre educação*.

[18] SIM-SIM *I, A. Criança surda: contributos para a sua educação.*

[19] ME/DGIDC, *Educação Bilíngue de Alunos Surdos, Manual de Apoio à Prática*, Lisboa, 2009.

Programa de Português L2, sistematizamos um conjunto de propostas, tendo em conta as reais necessidades verificadas no processo de ensino-aprendizagem da escrita aos alunos surdos portugueses:

– Proposta de escrita centradas em temáticas da comunidade surda ou do grupo de pertença do aluno e nas suas experiências de vida (para além das atividades de expressão escrita contempladas nos Programas, que incidem sobre conteúdos de natureza mais estrutural, de prática controlada e orientada pelo professor segundo determinados modelos textuais).

– Estabelecimento de uma prática articulada com o professor de LGP de modo que alguns dos conteúdos de cariz histórico-cultural, previstos no programa da referida língua, possam ser tratados na disciplina de PL2. Este trabalho de cooperação com a disciplina de LGP reforça a "coesão de relações entre as duas línguas e as duas culturas".

– Dinamização de atividades de escrita lúdica que permitam o envolvimento da família do aluno: construção de memórias de família, criação de um diário de viagens, por exemplo.

– Promoção de atividades de escrita a pares, em grupo, no grupo-turma. Permitir que os alunos se tornem co-autores, discutam opções linguísticas, troquem conhecimentos sobre PL2 poderá tornar a tarefa menos penosa. Além disso, como nos diz Brochado[20] nestas situações podem ocorrer estratégias de auto-correção de maneira mais natural que em que qualquer outra situação.

– Redimensionar a atividade de correção e o tratamento do erro. Os erros fazem parte do processo de aprendizagem, são inevitáveis e permitem que se monitorize o processo, facultando ao professor e ao aluno dados sobre que estruturas ou aspetos necessitam de ser consolidados. Relativamente ao timing da sua correção, existem diferentes posturas e há estudos que nos referem ser a correção do erro mais produtiva/positiva durante o processo de construção de texto e menos útil quando se efetua no final do processo de textualização.[21] Niza[22] segue esta linha conceptual e salienta-nos a importância da implicação do professor na negociação de sentidos e de opções linguísticas que o aluno realiza na produção do seu texto, sobretudo em fases em que o aluno ainda não adquiriu autonomia e mecanismos automatizados.

– Promoção de uma prática equilibrada entre atividades de reflexão e análise dos textos e atividades de rotina (destinadas a automatizar desempenhos).[23]

---

[20] BROCHADO, S., M., D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2003. Fonte: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/.

[21] BROCHADO, S., M., D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira.*

[22] NIZA, S., *Sérgio Niza, escritos sobre educação.*

[23] SIM-SIM, I. *A criança surda:* contributos para a sua educação.

Considerações finais

O domínio da língua escrita, na história da Humanidade e na história de cada indivíduo, desempenha um papel crucial enquanto porta de acesso à mediação da informação e, consequentemente, ao poder. É pela escrita que produzimos, transformamos e transmitimos conhecimentos a outros indivíduos, distantes de nós no espaço e no tempo, que temos acesso e que divulgamos informação e que podemos participar ativa e criticamente nos vários grupos, familiares, sociais e profissionais.

As atuais necessidades comunicativas implicam que os indivíduos adquiram, no que respeita ao domínio da escrita, outras competências mais amplas e complexas que as requeridas no início do século passado. Exige-se que se ultrapasse a alfabetização funcional do passado e que as crianças e jovens se tornem cidadãos fluentes, capazes de ler para procurar, obter e utilizar a informação. É nesta linha que se estrutura o conceito de literacia plena, i.e., mobilizar as capacidades de utilização da língua escrita nos variados suportes e com finalidades distintas, tratando-se de um conhecimento em permanente construção. É neste contexto que, segundo Sim-Sim[24] se deve perspetivar um ensino sustentado em ambientes de aprendizagem centrados no aluno, referenciados ao conhecimento e ancorados na avaliação.

Capacitar os alunos, ouvintes e surdos, a ler e a produzir enunciados escritos de diferentes géneros, de tipologias e intencionalidades, constitui uma das premissas da equipa docente, em especial, dos professores de Português, com vista à formação de sujeitos autónomos, criativos, reflexivos e críticos, conscientes do seu papel de cidadãos e de intervenientes nos diversos atos e funções que a vida lhes solicita. Saber escrever é entrar num mundo de inferências, de registos e de formas criativas de expressão, numa ótica de jogos de duplos sentidos ou metáforicos, passíveis de serem realizados quando o indivíduo tem um consistente domínio da língua em que se expressa e quando se alcançam patamares da abstração.

Parafraseando Niza,[25] são os fluxos de escrita que (n) os transformam.

Referências bibliográficas

ANÇA, M. H. Da língua materna à língua segunda, *Noesis* nº 51, Jul/Set 1999. Fonte: http://area.dgidc.min-edu.pt/.

BROCHADO, S. M., D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*, Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2003. Fonte: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/.

CAPOVILLA, F. C. & Capovilla, A., S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 8 (2), 2002.

[25] NIZA, S. Os fluxos de escrita que nos transformam. In: *Sérgio Niza, escritos sobre educação.*

DECRETO-LEI nº 3/2008, publicado no Diário da República – I série, n.º4, de 7 de Janeiro. Fonte: http://dre.pt/.

FERREIRO, E., Palácio, M., Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1988.

GESUELI, Z. M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais.* Tese de doutorado, UNICAMP, 1998.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: A. C. B. Lodi; K. M. P. Harrison; S. R. L. Campos (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2004, 39-49.

GOMES, M.C. O ensino da Língua Portuguesa num contexto de educação bilíngue dos alunos surdos, In: *Diversidades*, 25, 10-17. Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura – Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, 2009.

GUARINELLO, A. C. *O papel do Outro na escrita de sujeitos surdos*. Brasil: *Plexus*, 2007.

ME/DGIDC, *Educação Bilíngue de Alunos Surdos*, Manual de Apoio à Prática. Lisboa, 2009.

_____, *Programa de Português L2 para Alunos Surdos*, Ensinos Básico e Secundário. Lisboa, 2011.

_____. Fonte: http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial.

MENEZES, D.C. *A escrita em uso na educação de surdos*. In: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos* Vol. I. Fonte: http://www.pgletras.com.br.

NIZA, S. *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1998.

_____. A língua gestual na educação dos surdos. In: *Gestuário*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1991.

_____. *A escola e o poder discriminatório da escrita.* A Língua Portuguesa: Presente e Futuro, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. A produção da linguagem escrita como uma actividade intrínseca à comunicação e à aprendizagem, In: *Escrita, Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, Versão Final – Janeiro de 2011. Fonte: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/

_____. *Sérgio Niza, escritos sobre educação*, Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

ROSA, C. F. G. *A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009. Fonte: http://www.movimentoescolamoderna.pt.

SILVA, M. P. A. *Construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, I., R., et alii (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem:* desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

SIM-SIM, I. *Literacia, (des) conhecimento e poder*, versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS, Évora: Universidade de Évora, 2002.

_____. *A criança surda:* contributos para a sua educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

SIMPÓSIO

Modelos de Intervenção Precoce – Frequência Bilíngue Precoce

Susana Capitão

Doutoramento em Multimédia em Educação.
Mestrado em Ciências da Fala e da Audição.
Terapeuta da Fala do Ministério da Educação (Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos – EREBAS) do Porto, Portugal.

Autores: Bruno Coimbra, Carolina Ribeiro, Fátima Silva, Isabel Dias, Joana Santos, Marta Miranda e Susana Capitão.

Resumo

Quando falamos de intervenção precoce pensamos nas famílias como centrais no processo de desenvolvimento do seu filho, sendo um elemento essencial nestas equipas educativas. Em Portugal existe uma rede de serviços de intervenção precoce na infância organizada a nível nacional ao mesmo tempo que estão criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). Neste artigo, descreve-se o funcionamento da Frequência Bilíngue Precoce na EREBAS do distrito do Porto, detalhando-se os modelos teóricos que estão na base da intervenção e descrevendo-se as caraterísticas únicas das famílias dos alunos com surdez. Por fim, realçam-se alguns desafios que ainda estão por ultrapassar quando falamos de ensino bilíngue em bebés dos 0 aos 3 anos.

Introdução

Com a criação da Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) houve uma maior concentração de alunos com surdez no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade – Porto. Inicialmente, apenas existia uma resposta estruturada para as crianças a partir dos 3 anos, mas rapidamente houve a necessidade de atender também os bebés cujas famílias procuravam informações e ajuda junto destas equipas especializadas na área da surdez. Assim, em 2009/2010 passou a funcionar a Frequência Bilíngue Precoce, com uma docente surda de LGP, uma terapeuta da fala e uma educadora de infância especializada na área da surdez. Através da troca de testemunhos entre famílias e entre profissionais, foi começando a ser criada uma rede de encaminhamento de alunos, cada vez em idades mais precoces e em número crescente ao longo dos anos.

1. Modelos de Intervenção Precoce: o caso de Portugal

"A intervenção precoce é um conceito e uma prática em permanente mudança (...) Não faz sentido hoje em dia em nenhuma parte do mundo continuar a intervir apenas nos problemas específicos da criança. Não faz qualquer sentido ignorar a família ou reconhecê-la apenas quando necessitamos de alguém que implemente atividades centradas nos problemas particulares da criança".

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) foi criado a 6 de Outubro de 2009, na tentativa de criar um modelo uniforme de serviços em Intervenção Precoce na Infância (IPI) em todo o território nacional português, através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade. O principal objetivo é o de assegurar o direito à plena participação e inclusão social de todas as crianças dos 0 aos 6 anos. No Decreto-Lei 281/2009, que cria este sistema, IPI é definida como sendo o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social". Assim, pode entender-se que estes serviços irão apoiar não apenas as crianças mas também as famílias de forma a conseguir prevenir atrasos de desenvolvimento (situações de risco), potenciar o desenvolvimento nas situações em que já existam alterações no mesmo, promover competências nas famílias para serem facilitadoras do desenvolvimento dos seus filhos, dar suporte às famílias (emocional, social, de saúde e educação) de acordo com as suas necessidades e ainda tornar a comunidade participante neste processo pela criação de mecanismos de suporte social.

A nível nacional estão criadas Equipas Locais de Intervenção (ELI) que são constituídas por vários profissionais (Educadores de infância de IP; Enfermeiro(s); Médico(s) de família/pediatra(s), outros; Assistentes sociais; Psicólogos; Terapeutas, e outros) com a responsabilidade de identificar as crianças e famílias elegíveis para o SNIP, elaborar e implementar o Plano Individual de Intervenção Precoce de acordo com o diagnóstico, identificar necessidades e recursos das comunidades, articular com os docentes das creches e jardins-de-infância onde as crianças estejam integradas, entre outras, sendo um documento que permite organizar toda a informação recolhida, registar todos os aspectos da intervenção bem como o processo que conduz à sua implementação.

Ao longo dos anos, observou-se uma evolução dos modelos teóricos de suporte à atuação na IPI. A abordagem tradicional, suportada no modelo médico, centrava-se na criança e na tentativa de tratar a sua deficiência, tendo sido substituída por abordagens mais amplas, condizentes com o modelo de intervenção centrada na família. A constatação de que a abordagem tradicional não é aplicável ao trabalho com famílias e a contribuição das Teorias Ecológicas forneceram uma melhor compreensão sobre a influência do meio, da sociedade (valores, crenças,...), das interações sociais e dos contextos físicos que rodeiam os indivíduos no seu desenvolvimento, servindo de base para uma abordagem centrada na família e contextos. Assim, defende que a intervenção precoce deverá ser contextualizada

e desenrolar-se nos ambientes naturais que a criança frequenta, com a participação ativa dos seus interlocutores privilegiados e segundo as necessidades e prioridades dos mesmos. As rotinas diárias e o seu contexto de vida fornecem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Por sua vez, o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler, veio também alertar para a natureza contínua e recíproca das relações humanas, pelo que o contexto em que a criança atua e as interações e trocas que aí ocorrem irão influenciar o seu desenvolvimento, não podendo ver-se a criança como um ser isolado, mas antes olhando para a sua família e para os seus pares sociais como passíveis de se ajustarem às suas necessidades especiais.

O trabalho em equipa tende a ser interdisciplinar havendo uma comunicação efetiva entre os profissionais das diferentes áreas. No entanto, numa abordagem centrada na família espera-se uma evolução gradual para uma equipa transdisciplinar em que há uma maior comunicação, interação, cooperação entre profissionais e pais (considerados membros da equipa) procurando-se que todas as decisões sejam tomadas em consenso.

2. A Intervenção Precoce na surdez

A Frequência Bilíngue Precoce da EREBAS do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade procura desenvolver serviços orientados pelos modelos de Intervenção Precoce na Infância descritos no Decreto-Lei 281/2009 supramencionado. Ao mesmo tempo, é feita a adequação desses serviços à especificidade do atendimento das crianças com surdez e suas famílias segundo um modelo bilíngue, tornado possível numa EREBAS, tal como pode ler-se no Decreto-Lei 3/2008 "A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário". No seguinte gráfico pode observar-se o crescimento do número de alunos atendidos pelos nossos serviços até ao presente ano letivo:

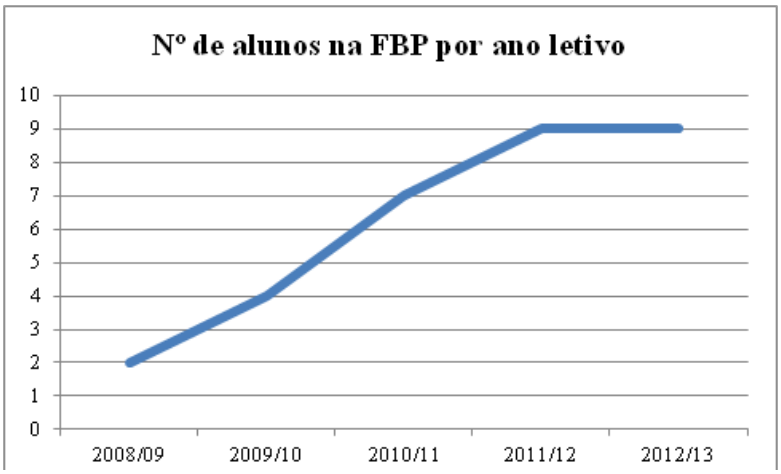


Gráfico 1: Distribuição dos alunos atendidos pela Frequência Bilíngue Precoce entre 2008/2009 e 2012/13

Na aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com surdez são de grande importância as relações interpessoais criadas através da comunicação contextualizada. As relações sociais mediadas pela linguagem oral na surdez estarão condicionadas, havendo necessidade de proceder a adaptações no sentido de potencializar as trocas de informação entre os interlocutores, promovendo o desenvolvimento de funções comunicativas e da linguagem. Apesar de uma surdez severa poder ter um efeito significativo no desenvolvimento da linguagem e da fala, não se pode afirmar que uma surdez moderada terá um efeito menor, ou que uma surdez profunda terá consequências devastadoras nesse mesmo desenvolvimento. Inúmeras variáveis influenciam este processo, nomeadamente, idade de identificação da perda auditiva, idade de início da intervenção terapêutica, frequência do apoio e metodologia seguida. Ao pensar nos aspectos da plasticidade cerebral e da maturação neurológica, torna-se fundamental uma intervenção atempada a partir do momento em que é realizado o diagnóstico, providenciando à criança e sua família um atendimento individualizado em intervenção precoce (0-6 anos). Existe uma grande variabilidade nas crianças atendidas pela FBP em termos de grau de surdez como se pode observar no seguinte gráfico, que retrata a realidade da população atendida no último ano letivo.

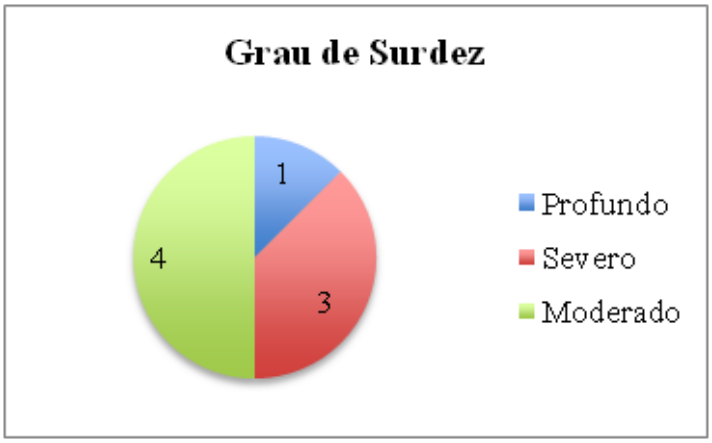


Gráfico 2: Distribuição dos alunos atendidos pela Frequência Bilíngue Precoce em termos de grau de surdez.

O rastreio auditivo neonatal universal é recomendado por inúmeras organizações internacionais, e no caso de Portugal tem sido feito um grande trabalho de informação e de implementação pelo Grupo de Rastreio e Intervenção na Surdez Infantil. Nos últimos anos, o número de hospitais onde se realiza tem vindo a aumentar, mas ainda não é uma realidade em todos os hospitais e maternidades portuguesas. Infelizmente, o encaminhamento das crianças diagnosticadas para os nossos serviços de intervenção precoce ainda não é direto e rápido, tal como alerta Galhardo (2009): "O rastreio precoce da surdez, realizado nos hospitais, maternidades e centros especializados não resolve a precocidade de atendimento da criança surda e da sua família se estas não forem encaminhadas para um serviço especializado multidisciplinar, onde as vertentes clínica, audiológica, linguística, educativa, familiar e psicológica possam ser um ponto de partida para uma referenciação educativa também precoce, sendo

factor determinante para o desenvolvimento da criança surda e uma habilitação da sua família". Assim, muitas vezes o uso da ajuda auditiva adequada também não é feito atempadamente, havendo uma grande demora no processo não só de diagnóstico mas também de colocação de prótese auditiva ou implante coclear, sendo este um dos principais motivos para haver um grande número de crianças atendidas pela FBP que não usa qualquer ajuda auditiva (ver gráfico 3).

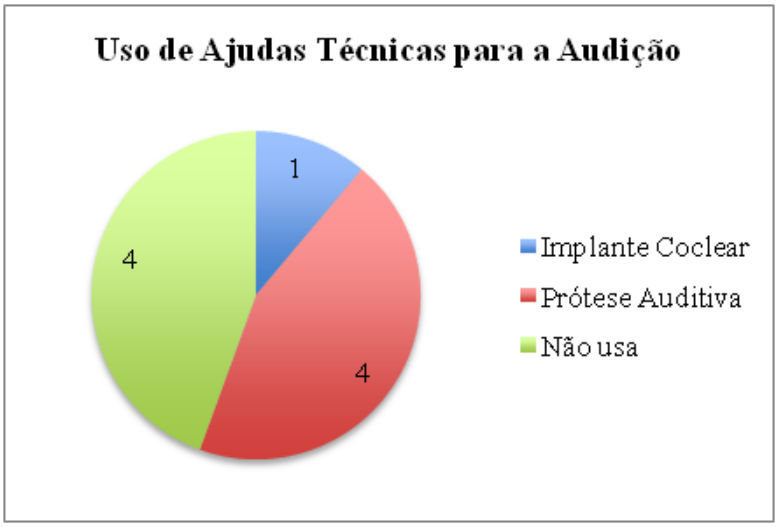


Gráfico 3: Distribuição dos alunos atendidos pela Frequência Bilíngue Precoce em termos de ajudas técnicas para a audição.

A existência de inúmeras variáveis no contexto de desenvolvimento onde a criança está inserida – qualidade de estimulação linguística, status sócio-económico, grau de aceitação da surdez por parte dos pais, entre outras – influencia as investigações que ao longo dos tempos se têm vindo a efetuar, no sentido de estabelecer qual a opção mais adequada para promover o desenvolvimento comunicativo e linguístico.

Independentemente da opção educativa selecionada ou a selecionar, um dos objectivos a trabalhar em intervenção precoce é proporcionar à criança um código linguístico adequado que "(...) deverá ser um meio válido de comunicação, de enriquecimento da interação e um veículo de transmissão e recepção da informação".

Os canais de comunicação, o respeito mútuo, a compreensão e empatia, a responsabilidade partilhada na tomada de decisões, a acessibilidade e responsividade dos serviços e a avaliação conjunta são elementos determinantes nas relações de colaboração entre pais e profissionais. A comunicação clara, honesta e bidirecional entre pais e profissionais é um dos elementos essenciais no processo de intervenção precoce e na dinâmica da equipa. Pais e profissionais possuem uma ampla quantidade de informação a partilhar na implementação de um plano individual de intervenção precoce.

A equipa da FBP é, atualmente, constituída por quatro elementos. Os pais/cuidadores que participam nas sessões de uma forma ativa colaboram na elaboração do PIIP e

promovem a generalização das aprendizagens a outros contextos. O educador de infância especializado na área da surdez que cria oportunidades para que a criança e a família vivenciem diferentes experiências que estimulem o desenvolvimento. O docente surdo de Língua Gestual Portuguesa (LGP) que funciona como modelo adulto utilizador de LGP, proporcionando a aquisição e desenvolvimento desta língua, bem como da identidade surda da criança. O terapeuta da fala, que promove o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, quer através da audição quer pela leitura de fala.

Um dos factores que trará um importante contributo para o desenvolvimento da criança com surdez é a atitude paterna face ao défice auditivo do seu filho, sendo determinante nas interações entre pais e filho. Contudo, Belsky, Robins e Gamble referiram a existência de quatro características do contexto que podem gerar stress ou apoio, promovendo ou prejudicando a competência parental: as relações conjugais, a rede social informal, o emprego e os recursos sociais formais (por ex: escola, ATL, igreja, serviços sociais e de saúde, etc.). Apoios de todo o tipo, sejam formais ou informais, parecem ter um impacto positivo na saúde física e mental, quer favorecendo a recuperação de acontecimentos críticos quer auxiliando na gestão de situações de stress. As redes sociais informais (relações com amigos, vizinhos e familiares) e o suporte recebido de serviços comunitários (segurança social, igreja, escola, ...) podem, assim, exercer funções preventivas. Os grupos de apoio parental surgem como uma mais valia no suporte e desenvolvimento de competências parentais, através do contacto com outros pais ouvintes de filhos surdos, com profissionais surdos e ouvintes.

Neste âmbito do trabalho com famílias, não poderia ser esquecida a questão da articulação e colaboração família–escola, e vice-versa, factor essencial no processo educativo de qualquer criança, ainda mais na situação da criança surda. Este processo, nem sempre fácil, constitui um grande desafio e implica mudanças nas atitudes de todos, pais e profissionais que, atualmente, constituem as equipas pluridisciplinares das EREBAS. O objectivo é conseguir a verdadeira participação e colaboração ativa nas decisões e na elaboração do programa educativo do seu filho. Na legislação que define as EREBAS esta questão fundamental também é realçada ao referir que “as respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família”. Na FBP desenvolve-se uma intervenção conjunta com base num modelo de equipa interdisciplinar, no qual os pais participam na identificação de competências dos seus próprios filhos com base no modelo de Toni Linder (o que a criança é capaz de fazer, o que está preparada para fazer a curto prazo). Há uma preocupação grande da equipa em concretizar com os pais o que o seu filho é capaz, sempre numa forma positiva, adequada ao nível de formação dos pais, pretendendo-se o seu envolvimento desde o início do processo de uma forma participada e informada. São definidos objetivos concretos, trabalhados no momento presencial de sessão com os pais, de forma a desenvolver neles competências para darem continuidade em casa. Pais e outros cuidadores estão sempre presentes nas sessões. Nestas idades, nem

sempre o diagnóstico está já identificado e as respostas audiológicas encontram-se em processo de mudança e adaptação constante até chegar ao que é ideal para a criança. Assim, é necessário regularmente e de forma sistemática adequar o plano de intervenção às caraterísticas funcionais da criança e da sua família, no sentido de encontrar o que promove o seu desenvolvimento.

Conclusão e perspetivas futuras

Tal como foi exposto, há uma grande diversidade de situações atendidas pela FBP, inerente à própria natureza desta resposta educativa que não se encerra na criança, alargando-se à família e aos seus contextos de vida. É necessária uma grande flexibilidade de respostas que se adéquem às caraterísticas da crianças e às expectativas da família, algo que só é possível através de uma atitude crítica e reflexiva contínua. Torna-se um desafio constante conseguir desenvolver processos de avaliação conjunta, realçando-se o envolvimento das famílias, no sentido da tomada de decisões em equipa.

As crianças que se deslocam à FBP, muitas vezes beneficiam também de outros serviços em creches, jardins de infância, instituições, hospitais, e etc. Assim, a articulação com uma grande variedade de pessoas e de profissionais das diversas equipas e contextos onde a família atua é também uma realidade nem sempre fácil de gerir pela equipa da FBP.

Apesar do número crescente de crianças atendidas por esta equipa ao longo dos anos, considera-se que ainda há muito a fazer para tornar mais eficaz o processo de referenciação e encaminhamento para a FBP. Deste modo, é imprescindível a articulação entre serviços e a definição de protocolos inter-ministeriais, nomeadamente entre as equipas médicas (situadas nos Centros Hospitalares) e a equipa multidisciplinar especializada (localizada na escola). A partilha de informação e de objetivos para cada criança surda individualmente e para a sua família poderá traduzir-se em medidas concertadas de apoio. Daí a grandiosa importância de se definir e decidir em função do melhor interesse da criança a partir da vontade dos pais, com o objetivo principal da aquisição da autonomia por parte da mesma. Esta parceria inter-ministerial possibilita a avaliação e o encaminhamento, de forma a iniciar o mais precocemente possível a aquisição de formas de comunicação mais eficazes face às características e capacidades da criança e sua família.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TÉCNICOS DE AUDIOLOGIA. Hospitais onde se efetua o Rastreio Auditivo Neonatal Universal. 2013. Disponível em: <http://www.apta.Org.pt/index.php/rastreio-auditivo-neonatal-universal/hospitais-onde-se-efectua-ranu>.

BELSKY, J.; ROBINS, E.; GAMBLE, W. The determinants of parental competence: Toward a contextual theory. In: LEWIS, M. (Ed.). *Beyond the dyad*. New Yoirk: Plenum Press, 1984.

BORGES, L. et al. *A família na intervenção precoce, da filosofia à acção* – projecto integrado do distrito de Coimbra. Coimbra: Ediliber Gráfica, 1995.

CRUZ, A. I.; FONTES, F.; CARVALHO, M. L. Avaliação da satisfação das famílias apoiadas pelo PIIP: *Resultados da aplicação da escala ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2003.

Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República 2008.

Decreto-Lei n.º 281/2009. Diário da República 2009.

DUARTE, I. Igualdade de Oportunidades na Criança Surda In: BISPO, M.; COUTO, A., et al (Ed.). *O Gesto e a Palavra I* – Antologia de textos sobre a surdez. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

FELGUEIRAS, I. Escola e Família: parceiros na educação da criança. In: PEREIRA, F. (Ed.). *O aluno surdo em contexto escolar* – A especificidade da criança surda. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999.

GRONITA, J. E. A. *Os nossos filhos são diferentes*: como podem os pais lidar com uma criança com deficiência. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2009.

HOFFMEISTER, R. J. Inclusão de pessoas surdas no processo de aprendizagem das famílias com crianças surdas. In: M., B.;A., C., et al (Ed.). *O gesto e a palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho, 2009. p.143-166.

LINDER, T. *Transdisciplinary Play-Based Intervention:* Guidelines for Developing a Meaningful Curriculum for Young Children (Transdisciplinary Play-Based Assessment & Transdisciplinary). Baltimore: Brookes Publishing Company, 1993.

MAYBERRY, R. I.; LOCK, E. Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language,* v. 87, p. 369-383, 2003.

MARCHESI, A. *El Desarrollo Cognitivo y Linguístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza Psicologia, 1987.

PIMENTEL, J. S. *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2005. BERNESTEIN, D.; TIEGERMAN, E. Language and Communication Disorders in Children. New York: Macmillan Publishing Press, 1993.

SERRANO, A. M.; CARVALHO, M. L. Oportunidades de Aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida – Família e comunidade. *Psicologia*, v. XVII, n. I, p. 65-80, 2003.

Comunicações

As Novas Tecnologias e a Inclusão Digital dos Surdos

Glaucielle Celestina de Sá

E-mail: glauciellec@gmail.com.

Introdução

As novas tecnologias tornaram-se ferramenta indispensável na comunicação e no envolvimento entre nações e sociedades de massa. A inclusão digital é necessária e muito importante nas sociedades, pois é a partir dela que o sujeito terá maiores oportunidades, seja na vida social ou profissional.

O coração dessas novas tecnologias é o computador, considerado instrumento fundamental na comunicação, economia e gestão do poder. É a partir desse utensílio que pessoas se conectam com diferentes países, comunidades, e a partir daí começam a interagir com diferentes culturas. As novas tecnologias estão alterando a relação das pessoas, ampliando suas mentes com as diversas informações de rápido e fácil acesso, além de serem consideradas fundamentais na comunicação das sociedades. Sendo assim, a pessoa que está tecnologicamente incluída tem maior facilidade de absorver as informações presentes no mundo virtual e de transformá-las em conhecimento.

A inclusão digital a ser tratada nesse trabalho não diz respeito somente às pessoas terem acesso às redes de comunicação com instrumentos como: computador, tablet ou telefone celular, mas sim, a partir destes, serem capazes de gerar e difundir novos conhecimentos, eliminar barreiras de acesso à informação e, principalmente, garantir o direito inalienável à comunicação. Silveira (2005, p. 30) afirma que nas sociedades informacionais a inclusão digital não é importante somente por motivos econômicos ou de empregabilidade, mas por razões político-social e por possibilitar a interação nas redes de informação.

O estudo em pauta tem por finalidade discutir algumas implicações do uso das novas tecnologias para acesso à informação por pessoas com surdez. Procura-se apresentar como se dá o percurso de ingresso dessas tecnologias na vida social do sujeito surdo, como as experiências visuais do sujeito surdo podem favorecer o acesso a novas tecnologias, o que os surdos buscam durante sua navegação na Internet, quais são as suas reais necessidades durante a navegação na Internet e por fim quais as possibilidades de interação comunicativa com pessoas ouvintes e surdas.

Surdez: história, identidade e cultura

A surdez para Pereira (2008) é caracterizada por ser uma ausência, dificuldade, inabilidade para ouvir sons específicos (tons puros), ambientais (ruídos familiares) e os sons da fala humana (tons complexos). Pode ser definida a partir de seus aspectos orgânicos, sendo classificada de acordo com a localização ou transmissão, se o impedimento for no ouvido externo ou médio; disacusia neurossensorial se a lesão for no Órgão de Corti; disacusia neural se a lesão ocorrer no nervo acústico e disacusia mista quando o fator patológico comprometer, simultaneamente, os ouvidos médios e internos.

Na antiguidade, os surdos eram tidos como um seres incompetentes, incapazes de desenvolver atividades intelectuais. Eram percebidos como coitadinhos, pessoas castigadas pelos deuses ou pessoas enfeitiçadas, por isso eram abandonados ou sacrificados.

> A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (´no princípio era o verbo') (SACKS apud GOLDFELD, 2002, p.27).

Contudo, somente a partir do século 16 têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos. Estes criaram diferentes métodos: alguns se baseavam apenas na língua oral, outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais criada através de gerações de comunidade de surdos, outros, ainda, criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua para facilitar a comunicação entre alunos surdos. Ainda no mesmo século, o monge beneditino Pedro Ponche de Leon (1520-1584) ensinou um grupo de quatro surdos a falar grego, latim, italiano, e ainda conceitos de Física e Astronomia. Ele desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), e criou uma escola de professores para surdos.

De acordo com Pereira (2008), foi no século 19 e início do século 20, em razão dos grandes avanços tecnológicos que facilitavam a fala pelo surdo, que a língua de sinais começa a ser prejudicada e o Oralismo começa, então, a ser defendido por diversos profissionais. Em 1880 em um congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão, foi votado qual método deveria ser utilizado na educação de surdos e o Oralismo vence, sendo proibido oficialmente o uso da língua de sinais.

Com a oficialização do Oralismo a educação dos surdos passa por uma grande reviravolta, pois, até este momento os surdos usavam principalmente a língua de sinais para se comunicar. A Oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas. Elas passam então a maior parte do tempo recebendo treinamento oral e o ensino das disciplinas escolares como: matemática, história, geografia passam para segundo plano, com isso o nível de escolarização dos surdos sofrem uma grande queda.

Depois de quase um século de perseguição ideológica e conceitos em vão, surge então a Comunicação Total. Para Goldfeld (2002) "Comunicação Total é o processo

comunicativo entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes". Esta filosofia se preocupa com o aprendizado da língua oral pela criança surda e defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação aceitando, dessa forma, qualquer mecanismo que facilitasse a comunicação para os surdos, inclusive a língua de sinais. Para os profissionais que seguem essa filosofia, o surdo não era visto como um doente, portador da surdez, era visto como uma pessoa, com cultura e língua própria, e sendo a surdez "uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento efetivo e cognitivo dessa pessoa" (CICCONNE, 1990 apud GOLDFELD,2002. p. 39).

A Comunicação Total defende o uso de diversas formas de linguagem, seja essa oral sinalizada ou códigos manuais, pois o importante para esta filosofia é facilitar a comunicação com a pessoa surda. Goldfeld afirma que a Comunicação Total privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas).

Com o passar dos anos, várias considerações a respeito do Oralismo e da Comunicação Total são levantadas. Diante desse contexto surge uma nova filosofia, o bilinguismo. Esta filosofia tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, podendo assim, aceitar e assumir a sua surdez. De acordo com a filosofia bilinguista, o sujeito surdo deve ser inserido nas comunidades surdas, para que assim possa se reconhecer como tal e consiga, diante desse contexto, adquirir a língua de sinais naturalmente em seu convívio com outros surdos que dominem a língua de sinais.

De acordo com Goldfeld (2002), a língua de sinais, para o bilinguismo, seria a única língua que o sujeito surdo poderia dominar plenamente e que servira para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas.

Falcão (2001. p. 10) afirma que após o surgimento da filosofia bilinguista no Brasil, a língua de sinais, Libras, tem um grande avanço e cria-se a carta de Salamanca (1994), nessa "ratifica-se o direito do surdo de utilizar a língua de sinais para a aprendizagem e escolaridade, bem como, a conquista do direito de poder ser diferente, reabre-se com esse processo, a discussão que norteia a surdez na contemporaneidade, da pessoa surda ser ou não 'deficiente', ter ou não necessidades educativas especiais e individuais, de uma Pedagogia metodológica, cultural e filosoficamente diferenciada".

Na história de movimentos surdos, encontramos lutas em diferentes sentidos, que buscam marcar diversas questões referentes à luta dos surdos pelo reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência, além de lutas que buscam mostrar a existência de uma identidade, uma cultura e uma língua próprias dos grupos surdos.

Perlin (1998) vê a identidade surda em construção, em movimento, em constante transformação. Explica que, para representar a identidade surda, há necessidade de afastar-se da visão clínica para uma visão de alteridade cultural. Os surdos procuram seus iguais, sentem satisfação em estar juntos, com eles formam um grupo e têm sensação de pertencimento.

O sujeito surdo precisa encontrar com o seu igual, estar inserido na sua comunidade, pois é a partir desse momento que o surdo consegue encontrar-se, saber quem é, quais suas reais necessidades e, o principal, que ele é um ser com as mesmas qualidades do ouvinte, porém tem uma língua e uma cultura diferente. Strobel (20008, p. 25) conta que quando criança ela associava a sua diferença com a maneira de comunicação e não com a falta de audição, diante disso ela se sentia excluída de tudo, não tinha cumplicidade com outros semelhantes e consequentemente não tinha como se identificar.

Assim, podemos afirmar que o sujeito surdo precisa receber o tratamento adequado, estar inserido em uma comunidade onde se reconheça como igual e não como um ser inferior. A inserção em uma comunidade ouvinte faz com que o surdo não se reconheça, e em muita vezes, se sinta isolado, excluído. Podemos perceber isso em um depoimento feito por Strobel (2008, p.17):

> Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes – minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolação e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos.

O sujeito surdo, em muita vezes, é considerado um ser agressivo, impaciente. Isso é um estereótipo que surge em decorrência da imposição ouvintista feita a esse sujeito, que desde muito cedo é colocado em uma cultura ouvinte, tendo que viver com pessoas que zombam da sua dificuldade e não o reconhece como um ser com cultura e língua próprias. Sobre essa afirmação Botelho (2002) apud Strobel (2008, p.16) diz que:

> os surdos geralmente são estereotipados pela sociedade como agressivos e desconfiados, porque eles temem muita opressão, há muito antagonismo e mantêm uma atitude de reserva em relação aos ouvintes. Pois os surdos sentem-se em uma posição inferior perante aos ouvintes por não saberem ler e escrever, também por eles terem contato permanentemente com um discurso ouvintista.

Diante dessa necessidade de inserção do sujeito surdo em sua comunidade, é possível entender quão fundamental é esse contato para formação da própria identidade. Strobel (2008, p. 26) faz um relato sobre essa experiência em sua vida:

> Só quando eu tive acesso à língua de sinais na adolescência, depois de muito sofrimento e de negação da surdez, é que eu pude construir a minha identidade surda e com isto abriram-se as portas do 'saber' sobre o mundo e, só ai comecei a compreender as coisas.

As comunidades surdas são um porto seguro para esses sujeitos que sempre viveram à margem da sociedade. É a partir da inclusão nas comunidades surdas e da participação na cultura surda que os sujeitos surdos começam a ter sua própria identidade, se sentem seguros, autoconfiantes e capazes de buscar a igualdade social e o reconhecimento da surdez como uma diferença, que nãos os tornam incapazes, "coitadinhos", seres inferiores aos ouvintes.

Língua de Sinais x Língua Portuguesa

A Língua de Sinais é uma língua natural, espacial visual, que utiliza como meio de comunicação as mãos, os movimentos gestuais e as expressões faciais. Diferentemente do português, língua oral auditiva que se constituí por meio de fonemas e palavras. Porém, ambas possuem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática com um conjunto de regras que regula o uso desses símbolos.

Quadros (1997) afirma que as línguas de sinais são naturais internamente e externamente, devido a estas refletirem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e devido a terem surgido da mesma forma que as línguas orais. A língua de sinais, assim como as línguas orais, são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração, porém ambas são independentes e sua existência não deriva da língua oral. Esta surgiu devido à necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade de linguagem. Sánchez, 1990, p.17 *apud* Quadros, afirma que:

> A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural (1997, p. 45).

A Língua de Sinais deve ser a primeira língua do sujeito surdo (L1) sendo adquirida naturalmente no decorrer do desenvolvimento do sujeito surdo. "A não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo" (QUADROS, 1997 p.85). Assim, é fundamental para o sujeito surdo o reconhecimento e vivência de sua língua e cultura.

O sujeito surdo que teve aquisição a sua L1 terá, assim, mais domínio de sua L2, no caso a Língua Portuguesa. Esta servirá de base para que aprenda a ler e a escrever em português (ou em qualquer outro idioma) com mais facilidade do que o sujeito que não teve acesso à sua L1 naturalmente no período propício.

Apesar de extremamente importante, para esses grupos que não utilizam o canal auditivo-oral, a língua de sinais, no Brasil, Libras demorou a ser reconhecida como a

língua oficial da comunidade de surdos, estes tiveram que ser obrigados a aprender o método oralista para poder se comunicar.

Foi somente em abril de 2002 através da Lei nº 10.436, que a língua de sinais passou a ser reconhecida no Brasil e teve como finalidade proporcionar ao sujeito surdo a possibilidade de se comunicar em sua própria língua, possibilitando assim seu desenvolvimento linguístico, social e intelectual. Além de favorecer ao surdo o acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Experiência visual do sujeito surdo e as novas tecnologias

A experiência visual é fundamentada entre os pares surdos, sendo o meio pelo qual se comunicam e se expressam. Ela é representada pela maneira como os sujeitos surdos percebem o mundo. Strobel (2008), afirma que os surdos percebem o mundo de maneira diferente, o qual provoca reflexões de suas subjetividades.

O surdo precisa se entender como tal, aprender a língua de sinais e a se comunicar, pois é somente através da visão que o surdo alcançará seus objetivos. Dessa forma, ele conseguirá significar o mundo em que vive e passará a entendê-lo através de seus olhos.

Os sujeitos surdos interpretam as circunstâncias visualmente, através das experiências que constrói com as coisas ao seu redor. A visualidade representa, para o sujeito surdo, o principal canal de aquisição, construção e expressão de conhecimento. Segundo Pinto, Gomes e Nicot (2012, p.3), a experiência visual do sujeito surdo é:

> o canal visual, que inclui também o pensamento plástico, permite a leitura do mundo pelo surdo e constitui o suporte do seu processamento mental. A imagem é, portanto, a linguagem fundamental para o uso, a forma e o meio mais completo de verificação perceptiva e de representação, desempenhando a função essencial na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação.

As novas tecnologias são, assim, um fator positivo na construção da experiência visual do sujeito surdo, pois apresentam, em sua maioria, conteúdo visual. É a partir das imagens disponíveis na Internet, por exemplo, que eles descobrem e constituem o mundo, pois tudo é visual. O sujeito surdo, inclusive, navega de forma diferente na Internet. Enquanto os ouvintes fazem pesquisa por meio de palavras, o que chama a atenção dos surdos são os símbolos, os ícones, os sinais.

A Internet proporciona, para o sujeito surdo, autonomia, participação, motivação e capacidade de decisão, pois até pouco tempo atrás esses sujeitos viviam à margem dos excluídos digitalmente e socialmente. Com o surgimento dessa nova tecnologia os surdos tiveram acesso a uma nova forma de ler e aprender o mundo.

Com as novas tecnologias, podemos afirmar que os sujeitos surdos se tornaram mais autoconfiantes, não necessitando de terceiros para transmitir e receber toda e qualquer

informação. Antes, os sujeitos surdos que queriam saber o que estava acontecendo ao seu redor tinha que pedir ajuda para um ouvinte, para que assim, esse explicasse o que estava ocorrendo. Atualmente esta realidade está mudando, os sujeitos surdos podem navegar na Internet, tendo assim liberdade de expressão e fácil acesso à informação. Em alguns canais de TV, por exemplo, podem acionar o 'closed-caption': legenda de televisão para poder, assim compreender o que está sendo falado nos jornais, novelas, documentários e outros programas. Em alguns canais, há também a presença de intérprete, contudo estes ainda são bem raros, seja pelo seu alto custo, seja pela falta de preparo da população ouvinte.

Porém as novas tecnologias surgiram, e têm distribuído seus impactos pela sociedade e alterado a organização da vida cotidiana. Essas novas formas de comunicação permitiram assim, o acesso à informação com possibilidades sem precedentes. Através da Internet, qualquer usuário pode ser emissor e receptor de informação, a nível mundial, em qualquer momento.

As redes digitais têm evoluído bastante, porém no que tange à acessibilidade digital para pessoa com surdez ainda não encontramos grandes avanços, esta ainda é precária. Em uma simples navegação em sites governamentais, educacionais, por exemplo, é possível perceber que estes, em sua maioria, não oferecem ferramentas opcionais para a pessoa com surdez, que ainda é obrigada a pedir ajuda para um parente, amigo ou para um desconhecido, para que a auxiliem a realizar, por exemplo, uma inscrição em um vestibular, ou para saber o que a presidência está pronunciando. Diante disso, percebemos que, apesar de existir uma Constituição Federal, que tem em seu texto alguns direitos e deveres, por exemplo, no Art. 5, inc. XIV – "é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional", podemos observar que isto ainda não acontece na íntegra, atualmente com a Lei nº 10.436 que reconhece a Libras como língua existe uma proposta de mudança, porém estas mudanças levam tempo e a sociedade infelizmente ainda não sabe lidar com o sujeito surdo, este ainda é visto como "anormal" aos olhos desta sociedade dita "normal".

Foi criado pelo governo brasileiro um padrão chamado e-Mag, Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico, que visa a estabelecer um conjunto de recomendações a serem consideradas para que o processo de acessibilidade aos sítios e portais do governo brasileiro realmente aconteça. Porém, apesar da existência desse projeto, percebemos que muito pouco é ofertado a pessoa com surdez.

Inclusão e exclusão digital das comunidades surdas

O conceito de inclusão digital surgiu há aproximadamente quinze anos atrás no Brasil, contudo foi somente no ano de 2000 que começaram surgir os primeiros projetos neste sentido, sobretudo no âmbito municipal, a inclusão digital era necessariamente uma política pública.

Inclusão digital não se define pelo fato de uma pessoa ter ou não acesso a um computador com rede, mas sim, a partir dele ser capaz de gerar e difundir novos conhecimentos, eliminar barreiras de comunicação e, principalmente, garantir o direito inalienável à comunicação.

O termo "inclusão digital" surgiu, contudo de uma necessidade de acabar com a exclusão digital, além ser considerada um dos caminhos para atingir a inclusão social. Para definir inclusão digital, basta falarmos das camadas mais carentes da população ou tratarmos do assunto acessibilidade. Nosso foco para este trabalho será a acessibilidade de pessoas surdas, pois estes são privados na maioria das vezes da capacidade de "interagir com os produtores de conteúdo, de observá-los, de questioná-los e de copiar seus arquivos". Sendo assim forçados a viver à margem dos excluídos digitalmente.

Entende-se que a inclusão digital faz parte da nova Revolução Tecnológica, contudo, ao falarmos dela é preciso pensar o sujeito com necessidades especiais, pois este ainda permanece excluído tecnologicamente, na maioria das vezes por não ter condições de adquirir os equipamentos e softwares que se adequem à sua necessidade. Estes artefatos tecnológicos ainda custam muito caro e muitas vezes não cabem no orçamento de muitas pessoas, que são assim, condenadas a viver à margem do "apartheid digital".

Silveira (2005) afirma que para a pessoa que está incluída na rede, a navegação estimula a criatividade, permite realizar pesquisas sobre inúmeros temas e encontrar com maior velocidade o resultado de sua busca. Já a pessoa que não tem acesso à informação, ou seja, não está conectado, desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar informações básicas, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses.

É por meio da inclusão digital, que as comunidades surdas e as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e a melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A inclusão dessa população mais carente e das comunidades surdas é fundamental para que estes possam interagir cada vez mais na sociedade brasileira conforme o artigo 5º da Constituição Federal em que se lê: "...todos somos iguais...". É necessário entender que a inclusão digital pode contribuir muito com estes sujeitos que foram e são privados, na maioria das vezes, de ter acesso aos meios de informação e comunicação devido à sua condição de pobreza ou mesmo devido às suas dificuldades físicas. Estes ainda vivem a exclusão digital. Silveira afirma que a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio de comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância (2005, p.18).

Os autores Thoma e Pellanda (2006) defendem que a inclusão digital das comunidades surdas é importante porque permite que tenham acesso a notícias, conheçam associações, leiam jornais e revistas que tratam de questões de sua comunidade. Na cultura visual dos surdos, a comunicação através de pagers, celulares, computadores e outros meios digitais possuem um alto valor, pois são formas de inclusão do surdo geradas pelo avanço da ciência e da tecnologia.

A partir da inclusão digital Quéuau (2001) apud Freire (2004) afirma que:

> "o acesso à informação torna-se um fator-chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social. Por essa razão não se pode deixar apenas nas mãos das forças do mercado o cuidado de regular o acesso aos conteúdos das "autovias da informação". Pois são esses conteúdos que vão tornar-se o desafio fundamental do desenvolvimento humano nos âmbitos da sociedade da informação. O ciberespaço deve permitir a todos o acesso às informações e aos conhecimentos necessários para a educação e para o desenvolvimento de todos os homens. (QUÉUAU, 2001, p.179 apud FREIRE, 2004, p. 5).

Diante dessa afirmação, percebemos que inclusão digital é muito mais que a pessoa ter acesso a novas tecnologias, e saber usar um determinado sistema operacional. Inclusão digital é, portanto sermos capazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e mais dinâmicas, de produção de riqueza simbólica e material.

A inclusão digital se faz necessária devido a sociedade se tornar cada vez mais a sociedade da informação. Silveira (2005) afirma que os agrupamentos sociais que não souberem manipular, reunir, desagregar, processar e analisar informações ficarão distantes da produção do conhecimento, estagnados ou vendo se agravar sua condição de miséria.

Contudo o primeiro passo para inclusão digital é a pessoa ter acesso a um computador com rede e software, sendo estes equipamentos técnicos imprescindíveis para um primeiro contato, porem isto não é suficiente para que aconteça a inclusão digital. É preciso oferecer o equipamento técnico e também orientar esses novos usuários, pois "como qualquer navegador, somente após um período de introdução e de treinamento é que se obtêm as técnicas próprias para navegar sozinho e não naufragar diante das marés e intempéries". É somente após este período de adaptação que esses novos incluídos poderão gerar novos conhecimentos, pois estes precisam ser bem orientados sobre como obter novos conhecimentos.

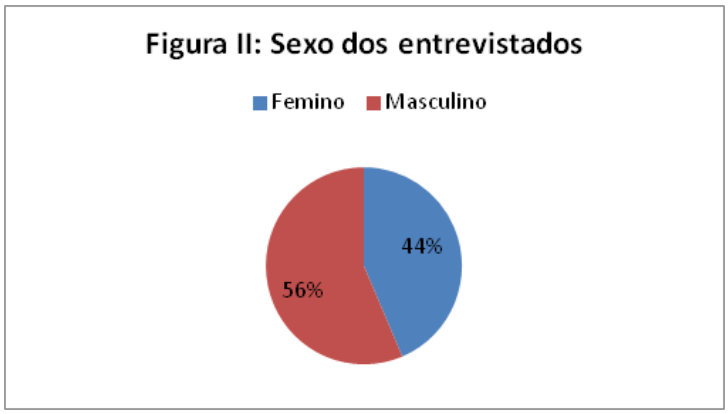
Dados da pesquisa

A pesquisa se deu através da aplicação de questionário online, visando assim a que os surdos de todo o Brasil pudessem respondê-la. Este ficou no ar um mês, para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, tivemos em média 400 visualizadores, dos quais somente 86 clicaram no botão ENTRAR. Pode-se assim perceber que tivemos uma

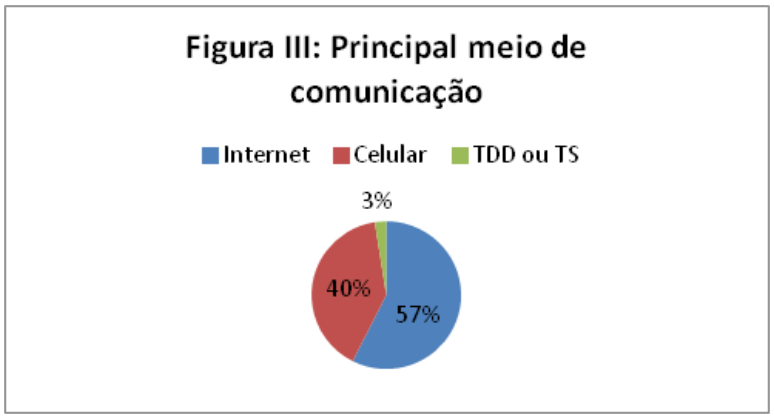
boa divulgação do questionário, que chegou a ser visualizado por outros países como Argentina, Portugal, Colômbia e Dinamarca, porém somente 53 pessoas participaram. Se fizermos uma relação com a quantidade de acesso ao site da pesquisa, percebemos que houve pouca participação, deixando a pesquisadora de certa forma apreensiva e frustrada. Tal atitude pode nos levar a questionar se existe resistência em relação à participação em pesquisas, ou ainda, se há dificuldades em lidar com as tecnologias para acessar um questionário online. Entretanto vale destacar que recebemos diversos elogios quanto ao trabalho e tivemos a ideia de elaborar um questionário com seu conteúdo quase todo em Libras, conforme figura I:

Figura 1: Questionário.

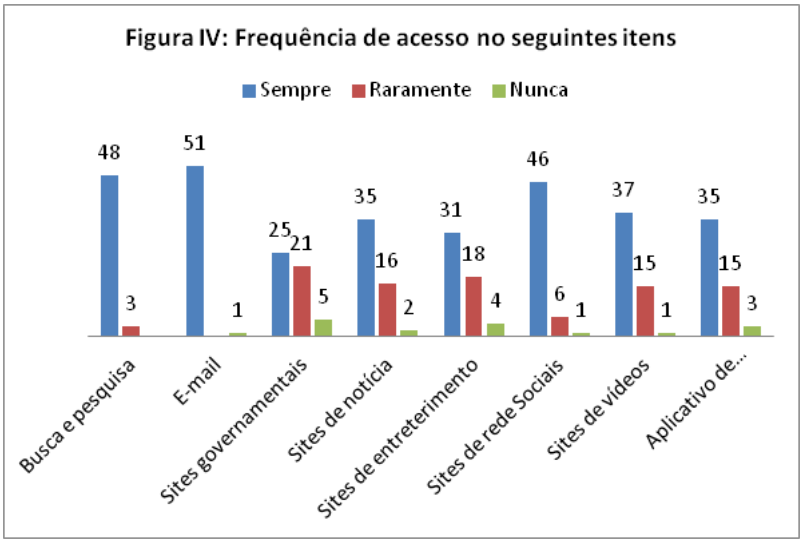
Sobre a pesquisa observamos que, a maiorias dos participantes era do sexo masculino (Figura II), 45% ainda estavam cursando o ensino superior, sendo que estes tinham idade igual ou superior a 27 anos. Esta realidade se deve, provavelmente, ao fato dos surdos enfrentarem grandes dificuldades para ter acesso à educação. Estes por muitos anos tiveram como método de ensino o Oralismo, onde o sujeito surdo não podia se comunicar na sua própria língua, o que os deixava frustrados e, em alguns casos, agressivos, fazendo com que se sentissem diferentes, inferiores aos ouvintes, se isolando da sociedade, ou por decisão da família, eram isolados e privados do contato com o mundo em que vivem.



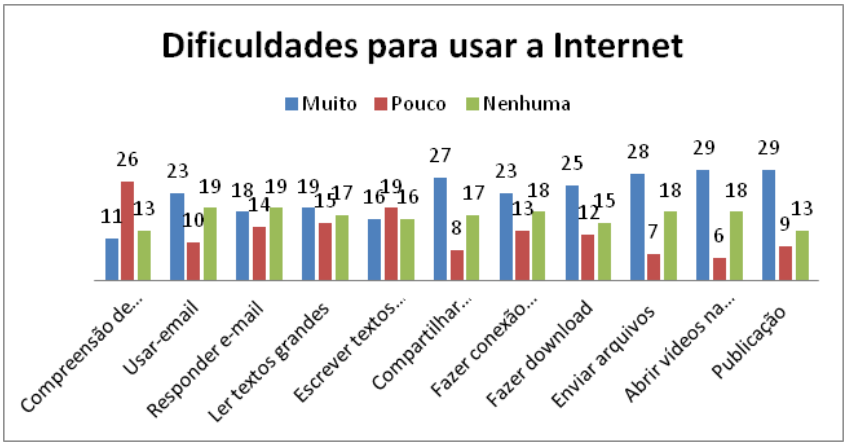
Quanto ao uso das novas tecnologias, percebemos que os sujeitos surdos preferem os recursos que oferecem um conteúdo com linguagem mais visual, carregada de imagens, como é o caso da Internet (Figura III). Esta permite que os surdos se sintam mais incluídos na sociedade, que ainda se encontra carregada de preconceito. Além de poder se comunicar com pessoas de diversos lugares sem precisar de intermediário para a comunicação, ou mesmo se deslocar até a casa ou cidade da pessoa com a qual se deseja fazer contato.



A maioria dos sujeitos surdos participantes da pesquisa usa a Internet com frequência para realizar diversas atividades (Figura IV). A principal é o acesso a e-mails, por ser um meio bem acessível e prático, oferecer ferramentas de comunicação instantânea, além de ser um canal onde o surdos podem divulgar um trabalho, ou vídeo, com outros amigos e posteriormente disponibilizá-los em sites como Youtube e em blogs. É importante lembrar que o grupo pesquisado ainda cursa o ensino superior, necessitando assim usar o e-mail, seja para se comunicar com colegas ou professores. Outra ferramenta que merece destaque é a de busca e pesquisa, pois oferece ao sujeito surdo uma forma prática e rápida de acesso à informação, além de oferecer conteúdo com muitas imagens.



Percebemos também que diversos surdos usam a internet para interagir via rede social com outras comunidades surdas ou mesmo com os amigos próximos, além de poder ter contato com diferentes culturas, seja surda ou ouvinte. A internet pode contribuir muito com o sujeito surdo no processo de comunicação, de participação interpessoal e grupal efetivos, se o sujeito surdo perceber nesse ambiente um espaço de igualdade na diferença, um meio para sua inserção comunicacional no mundo ouvinte.



Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de explorar as reais dificuldades do sujeito surdo durante seu acesso à Internet. As principais dificuldades apontadas na pesquisa foram a dificuldade para publicar um texto ou vídeo – 29% responderam ter esta dificuldade. Outro fator considerado obstáculo para 29% dos entrevistados foi abrir vídeos na Internet. Contudo, podemos afirmar que estas dificuldades não se dão pelo fato dos entrevistados serem surdos, e sim devido às novas tecnologias fornecerem serviços essenciais na vida das pessoas, não importando se tiveram ou não instrução, para poderem navegar livremente sem naufragarem. Atualmente, segundo o IBGE 2011, 46% dos brasileiros, acima de 10 anos de idade têm acesso à Internet, seja em casa, na rua ou no trabalho, porem é evidente que muitos ainda não a utilizam devidamente. Esta ainda é utilizada como um recurso para distração ou somente para acesso às redes sociais.

Conclusão

Entende-se que a inclusão digital não diz respeito apenas ao acesso à rede de informações, mas também à eliminação de barreiras de comunicação, ferramentas que se adéquem às reais necessidades do sujeito surdo, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e contextualizados que proporcionem ao sujeito surdo a aquisição do conhecimento.

As novas tecnologias constituem, assim, um fator positivo na construção da identidade e formação da experiência visual do sujeito surdo, pois as mesmas apresentam, em sua maioria, um conteúdo visual. O sujeito surdo, inclusive, navega de forma diferente na Internet. Enquanto os ouvintes fazem pesquisa por meio de palavras, o que chama a atenção dos surdos são os símbolos, os ícones, os sinais.

A Internet proporciona para o sujeito surdo, autonomia, participação, motivação e capacidade de decisão, pois até há pouco tempo atrás esses sujeitos viviam à margem dos excluídos digitalmente e socialmente. Com o surgimento dessa nova tecnologia os surdos tiveram acesso a uma nova forma de ler e aprender o mundo.

A inclusão digital é um fator determinante para que as comunidades surdas tenham acesso a notícias, conheçam associações, leiam jornais e revistas que tratam de questões de sua comunidade. Na cultura visual dos surdos, a comunicação através de pagers, celulares, computadores e outros meios digitais é muito valorizada, pois constitui forma de inclusão do surdo gerada pelo avanço da ciência e da tecnologia.

Referências bibliográficas

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

FALCÃO, Luiz Albérico. Aprendendo a Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. Recife: 2ª ed. Revisada e ampliada. Ed. do Autor, 2007.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda:* linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.* Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 24 jun.2013.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. Surdez: Aquisição de Linguagem e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos* – a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PINTO, Mariê Augusta de Souza, GOMES, Aldalúcia Macêdo dos Santos, NICOT, Yuri Expósito. *A experiência visual como elemento facilitador na educação em ciências para alunos surdos.* Manaus, ago-dez, 2012. Rev. ARETÉ, v. 5, n. 9 p.147-152. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/download/revistas/arete/vol.5/arete_v5_n09-2012-p.147-152.pdf>. Acesso em: 20 abr.2013.

SILVEIRA, Sérgio *Amadeu da. Exclusão digital*: A miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abrano, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos:* vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>. Acesso em: 03 mai.2013.

THOMA, Adriana da Silva & PELLANDA, Nize Maria Campos. *As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade.* Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 119-137, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 jul.2013.

Projeto de Implantação à Acessibilidade Comunicativa nos Museus – Uma Parceria com a FENEIS-MG

Nathália Vieira Marques

Graduada em Comunicação Assistiva (PUC-MG).
Idealizadora e coordenadora do Projeto de Implantação à Acessibilidade Comunicativa aos Museus, Intérprete de Libras, Braillista e Guia-intérprete.
CEO da Cultura em Mãos Empreendimentos.
Tradutora/Intérprete de Libras/LP (FENEIS).
E-mail: nathaliavieira.m-libras@hotmail.com.

Com a colaboração de Regina Diniz e Silva

Graduada em Comunicação Assistiva e em Fisioterapia (PUC-MG).
Coordenadora do Projeto de Implantação à Acessibilidade Comunicativa nos Museus.
Email: maninhadiniz@hotmail.com.

Introdução

José Saramago foi escritor, tradutor, poeta, editor, jornalista entre outros. E merecidamente foi reconhecido por seu trabalho ao integrar a primeira Direção da Associação Brasileira de Escritores, ser eleito Presidente da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Autores, ocupar o cargo como Diretor adjunto do renomado jornal *Diário de Notícias* e finalmente ao ganhar o Premio Nobel de Literatura em 1988. Ou seja, de línguas esse homem realmente foi um perito, ou pelos de uma língua; a língua Portuguesa. E, é por isso, que suas palavras quando nos diz "Há Línguas em português" nos toca fundo e nos faz refletir o quanto a língua diz mais sobre a cultura, a identidade e a história de um povo e de cada um de seus integrantes do que apenas um meio de comunicação, um grande conjunto de palavras e estruturas gramaticais (Fundação José Saramago).

Com essa concepção em mente é que a Cultura em Mãos Empreendimentos está desenvolvendo o trabalho em busca da inclusão cultural de minorias que relatamos a seguir.

A sociedade, em geral, vem reconhecendo ao longo dos anos – no Brasil desde 1980 e, principalmente, nesta última década – a importância de progressos significativos e

consistentes, tanto ideológicos como comportamentais, manifestados através de ações inclusivas em prol das pessoas com deficiência. Contudo, infelizmente, nota-se que tais progressos têm sido voltados mais em termos de medidas arquitetônicas para o público com mobilidade reduzida do que para a população com necessidades comunicativas diferenciadas. Esse cenário é ainda mais evidente quando se trata do acesso aos espaços culturais tais como museus, teatros, cinemas, exposições culturais e outros. Este é o caso das comunidades surda, cega e surdocega em Minas Gerais, para as quais este trabalho está voltado.

Uma das principais autoras engajadas nessa linha temática, Regina Cohen, juntamente com suas companheiras foram felizes ao assegurar que

> "Assim como Manuel de Barros afirma: "O artista é um erro da natureza", para logo em seguida complementar: "Beethoven foi um erro perfeito"; assim como Caetano Veloso insiste em cantar: "de perto ninguém é normal"; assim também é possível dizer que a acessibilidade aos museus não passa e não está pautada pela ilusão da existência de uma **normalidade**. Trata-se de outra coisa, trata-se de olhar para os museus a partir de outra perspectiva; uma perspectiva que seja ao mesmo tempo, abrangente e específica, local e global, singular e plural, poética e política" (COHEN, DUARTE e BRASILEIRO, Alice, 2012).

Em concernência com isso a Cultura em Mãos, que como já aludimos antes, é uma empresa que visa a acessibilidade comunicativa em espaços culturais, apresentou à FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) de Minas Gerais a proposta de parceria no Projeto de Implantação à Acessibilidade Comunicativa nos Museus, pois é essencial que o público-alvo participe ativamente desse processo. Para que o povo surdo (incluindo os surdocegos) seja representado através de sua principal expressão cultural, sua língua, a Libras, deve estar devidamente presente. Assim, a democratização da cultura acontecerá em aspectos multiculturais, garantindo o acesso desses cidadãos às produções culturais da sociedade a que pertencem.

E, visto que, a FENEIS MG diz ter como "VISÃO: Manter o reconhecimento como entidade que trabalha nas áreas da educação, saúde, assistência social, prestação de serviços e fomentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras", como "MISSÃO: Desenvolver ações que promovam a qualidade de vida dos surdos nas áreas pessoal, profissional e social, valorizando seu potencial humano" e prega os "VALORES: Ética e Responsabilidade Social" percebemos que nos completávamos em nossos objetivos e estabelecemos a parceria.

Justificativa

É natural que os museus, como morada da cultura e da arte, tenham intrínseca em sua definição a principal das razões pelas quais mobilizam-se esforços e recursos em prol de projetos de acessibilidade como este. O próprio *Cadernos Museológicos: Acessibilidade a Museus* expressa isto de forma eloquente ao declarar:

> "O que dá sentido à preservação é a comunicação. Preserva-se com o objetivo de comunicar, com a finalidade de educação e lazer; preserva-se para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Assim, pode-se dizer que, além de preservar, é fundamental garantir o acesso, garantir a acessibilidade como um direito de cidadania" (COHEN/DUARTE/BRASILEIRO, 2012, p. 12).

Portanto, devemos refletir a abrangência desta declaração e a disparidade com a realidade atual ofertada às comunidades surda, cega e surdocega.

O Decreto 6.949, de 30 de março de 2007, assinado em Nova York, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Tal convenção estabeleceu os seguintes princípios gerais:

"a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;

b) A não-discriminação;

c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

e) A igualdade de oportunidades;

f) A acessibilidade;

g) A igualdade entre o homem e a mulher;

h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade" (BRASIL, 2007).

Ao lê-los sabemos que estamos longe de atender plenamente a tais princípios. O que temos visto no dia a dia é na realidade a discriminação às pessoas surdas, cegas, surdocegas e outras nos espaços culturais em geral. Afinal, entendemos, como definido na Convenção, que a discriminação às pessoas com deficiência significa

> "qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável" (BRASIL, 2007).

Além disso, a legislação vigente também assegura o direito das pessoas surdas à acessibilidade comunicativa, pela Lei N°10.098, de dezembro de 2000, cuja regulamentação foi feita através do Decreto N° 5626, de dezembro de 2005. Essa Lei também respalda os direitos das pessoas cegas e das pessoas surdocegas ao garantir no seu Capítulo VII a

"Acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, a presença dos profissionais Intérpretes de Libras e dos Braillistas em espaços públicos e/ou privados" (BRASIL, 2005). Ademais, a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social através da Corde (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) apoderando esta a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, além de disciplinar a atuação do Ministério Público, definindo crimes e tomando outras providências (FUNDEP, 2008, p. 43).

E, por fim, a Lei 11.904, de 14 de Janeiro de 2009, ao criar o Instituto Brasileiro de Museus estabelece em seu Artigo 2º "o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social" além de firmar "o compromisso com a gestão democrática e participativa" (BRASIL, 2009).

E, em pertinência com o disposto na legislação, espera-se que todas as instituições públicas e/ou privadas tomem providências para assegurar o direito dessas pessoas; o que, obviamente, inclui os museus.

Diversas instituições, como a Fundação Vale, do Memorial Vale Minas, afirma retratar uma "Minas polifônica, as várias culturas, as várias linguagens, os vários tempos, os vários níveis de realidade, [o] diálogo das diversidades" (VALE: NOSSOS VALORES). Essas instituições não podem se escusar desse movimento social.

Por isso, esperamos que nossa proposta seja acolhida, pois visamos, com o Projeto de Implantação à Acessibilidade Comunicativa, identificar as barreiras comunicativas, buscar e implantar soluções tecnológicas, metodológicas e de serviço que as superem.

Como comentado acima, ações têm sido apresentadas em função da demanda crescente e cada vez mais urgente de medidas de acessibilidade aos museus em geral. O IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) tem demonstrado sua responsabilidade em relação à inclusão por dispor em seus "Planos de Ação Anuais" o "Programa Museus e Acessibilidade" e já desenvolver ações que podem ser listadas como "diagnósticos, projetos básicos e anteprojetos, projetos executivos, intervenções físicas para adaptações dos edifícios dos museus" e outras mais.

Uma grande vantagem do nosso projeto em relação àqueles até então relatados é uma visão mais avançada em relação à inclusão comunicativa, acompanhando as tendências e preocupações internacionais, mais especificamente com as pessoas com múltipla deficiência sensorial como os surdocegos (COHEN/DUARTE/BRAILEIRO, 2012, p.12).

E o próprio Decreto 6.949, já supracitado, nos diz sobre a importância de auxílio técnico especifico para alcançar a tão sonhada democratização da cultura, quando nos fala:

> Desenho universal significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O "desenho universal" não excluirá *as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência*, quando necessárias." *Grifo nosso* (BRASIL, 2007).

Em concernência com isto, a formação na Graduação de Tecnologia em Comunicação Assistiva se define como sendo essa ajuda técnica desejada e necessária, visto que ela permite a um só profissional pesquisar, desenvolver e utilizar técnicas que compensem uma ou mais limitações sensoriais da pessoa com deficiência na área da surdez e/ou cegueira para que ela possa superar as barreiras da comunicação, com uma visão interdisciplinar. Poupa-se, assim, a assessoria de diferentes profissionais, um da área da surdez, outro da área da cegueira e ainda mais um para a surdocegueira, o que permite mais facilidade e agilidade ao apontamento de soluções, resultando em um projeto menos dispendioso e com maior durabilidade, ou, até mesmo, em soluções permanentes para a estrutura do museu como um todo, promovendo, assim, o status à instituição de engajamento à responsabilidade social. Além disso, tem-se a oportunidade, se expandirmos essa iniciativa para os demais polos culturais nacionais, de sermos reconhecidos como o circuito cultural mais acessível.

Sem mais delongas, é com prazer que apresentamos a premissa do Projeto de Implantação à Acessibilidade nos Museus. Desejamos que esse seja apenas o inicio de uma parceria frutífera em busca de resultados memoráveis com a FENEIS e demais instituições representativas do nosso público alvo.

A Produção de Texto por Sujeito Surdo: Uma Análise da Coesão Sequencial

Izabelly Santos

Faculdade Decisão. Paulista. Mestre em Ciências da Linguagem.
Professora do curso de Pedagogia.
E-mail: izabellycs1@yahoo.com.br.

Introdução

Vivendo em um mundo globalizado como o nosso nada mais usual que encontrarmos uma diversidade de pessoas não compreendidas pela sociedade. Pessoas diferentes se constituem sempre objeto de admiração, curiosidade, assistencialismo, o que provoca reações em cadeia de todos os segmentos da sociedade.

As Línguas de Sinais são de modalidade gestual-visual, e o espaço é o canal de comunicação. Nele, frases, textos e discursos são determinados e articulados através dos sinais. São entendidas como línguas naturais, pois surgiram da interação espontânea entre indivíduos. Elas possuem gramática própria, além dos todos os níveis linguísticos, fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático, o que permite aos seus usuários expressarem diferentes tipos de significados, dependendo da necessidade comunicativa e expressiva do indivíduo.

A coesão textual faz parte do sistema de uma língua e refere-se à presença de ligação entre os elementos do texto, formando sequências com sentido por meio de mecanismos que marcam algumas relações entre enunciados ou partes deles. Apesar de se tratar de uma relação semântica, é realizada pelo sistema léxico-gramatical. Ao estabelecer relações de sentido, a coesão relaciona-se aos recursos semânticos pelos quais uma oração se liga com a anterior.

Assim sendo, neste estudo, o objetivo é investigar a coesão textual por usuário da Língua de Sinais Brasileira[1] em produção orais por um adulto surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, que atualmente, é comparada em termos de complexidade e expressividade as línguas orais. Através da língua de sinais os surdos expressam suas ideias, complexas e abstratas. A Libras, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos através da visão, possuindo uma gramática própria, o que torna uma língua natural.

[1] Língua de sinais brasileira, doravante Libras.

Um aspecto a considerar em pesquisas com esta população é o fato de que os surdos utilizam diferentes formas de comunicação. Torna-se, portanto, interessante investigar se essas diferentes formas de comunicação influenciam as habilidades coesivas.

A língua de sinais

A surdez é vista pela sociedade em geral como uma incapacidade auditiva que acarreta dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus, do mais leve (que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (que pode impedir o indivíduo de adquirir a linguagem oral) (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007).

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 1,5% da população mundial possuem algum tipo de comprometimento auditivo (CORDE, 1996). No Brasil, estima-se que 10 milhões de pessoas possuem perdas auditivas (IBGE, 2010), um número bastante significativo em termos de saúde pública, uma vez que, se estes sujeitos não receberem um atendimento adequado e desenvolverem uma competência linguística, terão sérios problemas para constituírem-se como sujeitos ativos e participantes de uma sociedade.

Considerada a língua natural dos surdos (ALMEIDA, 2000), a língua de sinais possui características próprias, utilizando os gestos e expressões faciais como canal de comunicação substituto da vocalização. Muitos estudos mostram as fases que marcam o processo de apropriação da língua de sinais por parte de seus usuários: inicialmente gestos sem um significado preciso; posteriormente sinais específicos relacionados a objetos, adquirindo, então, um significado estável; até um momento em que vários sinais se combinam para formar uma sintaxe.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos e possibilidades nessa vitória para a comunidade surda.

Durante muito tempo as Línguas de Sinais eram designadas linguagem de sinais, mas, a partir de estudos sobre o assunto, foi provado seu status linguístico – o termo linguagem caiu em desuso, passando-se a considerá-las línguas naturais. Pode-se fundamentar esta afirmação nas seguintes definições:

> [...] linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Para Saussure, é impossível descobrir a unidade da linguagem. Por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos. A língua é diferente. Ela é uma parte bem definida e

> essencial da faculdade da linguagem. Ela é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para o exercício da faculdade da linguagem. A língua é uma unidade por si só. Para Saussure, ela é a norma para todas as demais manifestações da linguagem. Ela é um princípio de classificação, com base no qual é possível estabelecer uma certa ordem na faculdade da linguagem (SAUSSURE, 1916).

Adverte-se que língua e linguagem têm definições distintas. A primeira é um produto social da faculdade da linguagem, enquanto a segunda é a capacidade que o homem tem de produzir conceitos relacionados a língua.

Elas não compreendem somente as línguas orais – pesquisas linguísticas já comprovaram que as línguas de sinais são naturais, pois a sua estrutura permite que diferentes conceitos sejam expressos através dela, dependendo da intenção e necessidade comunicativa do indivíduo. As línguas naturais são consideradas essenciais ao homem, um sistema linguístico usado por uma comunidade.

Karnopp & Quadros conceituam língua natural como:

> (....) uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frase. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os usuários (KARNOPP & QUADROS, 2004, p.30).

Brito (1998, p.19) faz a seguinte afirmação sobre se considerar línguas de sinais como naturais:

> As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais sugiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 1998, p. 19).

Um dos primeiros estudiosos a desenvolver pesquisas acerca das línguas de sinais e a constatar seu status linguístico, Stokoe (apud Quadros & Karnopp, 2004) comprovou a sua complexidade, na medida em que, assim como línguas orais, as línguas de sinais possuem regras gramaticais, léxico, e permitem a expressão de conceitos abstratos, e a produção de uma quantidade infinita de sentenças.

Ao mesmo tempo, pode-se ratificar que elas não são pantomimas e nem universais – a língua de sinais americana (ASL) difere da língua de sinais britânica (BSL) que difere da brasileira e assim por diante. Elas apresentam variações regionais, e suas estruturas

gramaticais não dependem das línguas orais. É uma língua de modalidade gestual-visual, seu canal de comunicação se dá através das mãos, das expressões faciais e do corpo.

Considera-se ainda que a língua de sinais deve ser a língua materna dos surdos, não somente por ser língua natural, mas por estar veiculada a um canal que não é o oral-auditivo, pois esta modalidade não oferece ao surdo uma aquisição espontânea da língua, ao contrário da gestual-visual, que garante uma percepção e articulação mais fácil, coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

Outro ponto importante a ser observado nas Línguas de Sinais é a iconicidade e arbitrariedade do signo linguístico presentes nessa língua. Reflexões acerca das definições destes fenômenos das línguas ocorreram desde a época de Platão e se estendem até os dias de hoje. Podem-se citar, dentre as reflexões de filósofos gregos, questões sobre a linguagem e sobre a relação dela com o mundo. Crátilo, Hermógenes e Sócrates foram interlocutores que dialogaram acerca desta relação, discutindo a ligação existente entre nome, ideia e coisa. Crátilo defendia o conceito de iconicidade; Hermógenes, de arbitrariedade. Sócrates, por seu turno, integrava as duas concepções.

Para Crátilo, a língua é o espelho do mundo, o que significa que existe uma relação natural e, portanto, similar ou icônica entre os elementos da língua e os seres por eles representados. Para Hermógenes, a língua é arbitrária, isto é, convencional, pois entre o nome e as ideias ou as coisas designadas não há transparências ou similaridade. Sócrates, por sua vez, tem o papel de fazer a integração entre os dois pontos de vista (WILSON & MARTELOTTA, p. 71, 2010).

Direcionando tais definições às línguas de sinais, muitas vezes elas são consideradas puramente icônicas por serem de uma modalidade diferente, acreditando-se que os sinais são criados a partir da representação do referente. É certo que um sinal pode ser realizado de acordo com a característica daquilo que se refere, mas, de acordo com Strobel & Fernandes (1998), isto não é uma regra, já que a maioria dos sinais em Libras é arbitrário, ou seja, não mantém uma relação de similitude com o referente. Strobel & Fernandes (1998) também definem os sinais icônicos como aqueles que fazem alusão à imagem do seu significado, sendo que isto não implica na igualdade de todos os sinais icônicos em todas as línguas de sinais, pois cada grupo social absorve aspectos diferentes da imagem do referente convencionando a representação do sinal. Para os autores, os signos arbitrários são os que não trazem nenhuma relação de semelhança com o referente.

Nas línguas de sinais, a palavra é denominada sinal. Este é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo (uma parte ou um espaço em frente ao corpo). Estas articulações das mãos, comparáveis aos fonemas e às vezes aos morfemas, são denominadas parâmetros. Felipe (1988; 1998) e Ferreira Brito (1995) afirmam que as línguas de

sinais se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades maiores e mais complexas, possuindo diversos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Uma característica dessa língua é a ausência das conjunções, preposição e artigos, estruturalmente ela é composta por SVO (sujeito+verbo+objeto), que pode obedecer a essa ordem, mas também pode assumir formatos aleatórios. No entanto algumas conjunções vêm sendo utilizada na comunidade surda, a fim de atingir o objetivo da comunicação, compreender e ser compreendido, como exemplo, as conjunções: mas, porque, como, se.

Nas línguas de sinais o termo "sinal" é utilizado para designar o mesmo que a palavra ou item lexical como é referido nas línguas orais. Os sinais são formados pela combinação do movimento das mãos, com um determinado formato, em um determinado lugar (que pode ser uma parte corpo: testa, tórax, rosto, entre outros) ou no espaço neutro (localizada em frente ao corpo). O conjunto dessas combinações são chamados os parâmetros da Libras.

A questão levantada por inúmeros estudiosos na área é se esta forma de comunicação visual pode ou não ser considerada como língua. Recentemente, os pesquisadores demonstraram que a língua de sinais não apenas satisfaz as necessidades cognitivas, comunicativas e expressivas de seus usuários, como também apresenta todas as propriedades fundamentais de uma língua.

Segundo Stockoe (1960), Ferrari (1990) e Ferreira Brito (1995), dentre outros, as línguas de sinais são comparáveis em complexidade e em expressividade às línguas orais, pois possuem estrutura e regras gramaticais próprias, tendo, assim, valor linguístico semelhante às línguas orais.

Coesão textual

Diante dessa perspectiva, pretendo, neste artigo, desenvolver alguns passos rumo a uma sistematização geral de aspectos observáveis na produção, construção e recepção de textos produzidos por surdos. Meu interesse é mais prático que teórico, tendo como objetivo o aproveitamento da linguística textual em função do ensino de uma língua no aspecto textual.

De acordo com teóricos da linguística textual (FÁVERO & KOCH, 2000; KOCH, 1989), a coesão é um dos princípios constitutivos da textualidade que se expressa através de marcas linguísticas na superfície do texto, assegurando-lhe a continuidade, a sequência e unidade de sentidos.

Segundo Halliday e Hasan (1976), a coesão está relacionada ao modo como o texto se estrutura semanticamente, referindo-se às relações de significado que se estabelecem, fazendo com que o texto seja mais do que uma sequência de frases. A coesão permite

a interpretação de um elemento no discurso que é dependente de outro que o antecede (coesão anafórica) ou que o segue (coesão catafórica).

Para Marcuschi (1983), os fatores que regem a conexão sequencial (a coesão) "dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos" (p. 25).

A coesão se refere à organização dos elementos na superfície do texto de modo a promover a continuidade, a progressão e a unidade semântica subjacente, tendo como propriedades essenciais: promover e assinalar a continuidade da organização superficial do texto; o estabelecimento dos fundamentos macro-estruturais que garantem a unidade tópica do texto. Estas funções relacionam-se com a dimensão local dos vários segmentos textuais e com a dimensão global do texto.

Segundo Marcuschi (2009) a conexão sequencial (coesão), forma parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação sequencial superficial do texto; referindo-se não só aos princípios sintáticos, mas também a uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

A elaboração de um texto de qualidade implica no domínio de diversas habilidades, entre elas a dos procedimentos de conhecimento da língua e de mundo, além de aspectos como coesão e coerência.

A coesão sequencial, tema a ser abordado nesse trabalho, segundo Koch (2001) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio do quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Desenvolvimento da pesquisa

Participou deste estudo descritivo qualitativo, um (01) adulto surdo sinalizador, fluentes em Libras, da comunidade surda da cidade do Estado de Pernambuco, indicado nessa pesquisa como P1. Foi apresentado ao sujeito um vídeo sobre o assunto lixo eletrônico e em seguida foi solicitado sua opinião sobre o entendimento do vídeo. Esse diálogo foi mediado pelo pesquisador que possui fluência na Libras.

P1 é do sexo feminino, com 27 anos de idade, e tem perda profunda bilateral. É formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho) e especialista em Estudos surdos pela Faculdade Santa Helena, professora em diversas instituições das disciplinas de Libras. Usa a Libras fluentemente e faz uma excelente Leitura Orofacial.

Foi realizada a gravação em vídeos do sujeito considerado como material de pesquisa pelo participante sobre o tema lixo eletrônico, onde o vídeo aborda o assunto e conta com a presença de um intérprete de Libras.

Para a realização da pesquisa, apresentamos aos sujeitos, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os principais itens do projeto, esclarecendo os motivos que nos levaram a indagar sobre tema proposto no devido artigo. Portanto, todas as dúvidas foram esclarecidas. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada a coleta de dados. Para o presente estudo, os participantes se reuniram durante 1 (um) encontro, com duração 1 (um) hora cada um, em um local conveniente para os participantes.

Os dados foram analisados qualitativamente, quanto ao conteúdo, tendo como critérios de analise dos textos a identificação dos fatores de contextualização presentes na produção de surdos estabelecendo uma em relação à situação problema da pesquisa, com base nas referências destacadas na fundamentação teórica deste projeto. Seguindo-se a esta fase, os dados foram dispostos em quadros e tabelas, e, imediatamente comentados.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos neste estudo estão de acordo com os apontados em outras pesquisas sobre as produções dos surdos. É importante apontar a existência desses dados para comunidade ou profissionais que trabalham com os surdos, mostrando a eles a interferência da Libras na produção do discurso, por parte de surdos.

A língua de sinais tem suas próprias regras e recursos de linguagem, que se diferenciam das regras da Língua Portuguesa, e isso deve ficar claro, para que a comunidade em geral conheça a construção linguística dessas duas línguas tão diferentes.

Nesse sentido, observa-se que, o participante P1, desempenhou um discurso coeso, pois atingiu elementos de coesão que são relatados por Koch (2001) como: enunciados, partes do enunciado, parágrafos e mesmo sequências textuais. A seguir temos a transcrição do discurso produzido pelo participante em português escrito (preservando a estrutura da produção da Libras).

Transcrição:

P1: oi tudo bem eu ver vídeo pouco explicar lixo eletrônico como jogar (Movimento de mão como se estivesse jogando num cesto) sujar, perceber agora clarear mente. Importante exemplo câmera fotográfica, pilha (movimento da mão representando um depósito) só própria jogar (Movimento de mão como se estivesse jogando num cesto) sujar se misturar (movimento de mão representando um mistura intensa) ruim melhor

separar (movimento nas mãos representando vários depósitos) pilha separar (movimento nas mãos representando um depósito) exemplo computador ter problema quebrar jogar separar (movimento nas mãos representando um deposito) separar diferentes pilha computador problema jogar (movimento de mão jogar os dois componentes num mesmo depósito) entender porque misturar ruim organizar separar (movimento de mão separando vários depósitos) igual exemplo lixo plástico jogar separar papel igual lixo eletrônico *também*.

Ao ler a transcrição, verifica-se que o sujeito procurou passar seu entendimento sobre o assunto, realizando uma ponte com outros argumentos (conhecimento de mundo). Nessa pesquisa são investigados os elementos coesivos sequenciais, sendo divididos em dois diferentes tipos: sequenciais parafrásicos e frástico (Koch, 2001).

Os elementos como: recorrência de termos, recorrência de estruturas, recorrência de conteúdos semânticos, recorrência de recursos fonológicos segmentais e recorrência de tempo e aspecto verbais, todos esses elementos coesivos sequenciais parafrásticos estão destacados na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos elementos coesivos sequenciais parafrásticas

Recorrência de termos	...misturar misturar misturar (5 linha)
Recorrência de estruturas	...Jogar (1, 3, 8 linha)
Recorrência de conteúdos semânticos	... exemplo (7 linha)
Recorrência de recursos fonológicos	Não possui
Recorrência de tempo e aspectos verbais	Não possui

Com observamos na tabela 1 que dos 5 (cinco) elementos sequenciais parafrásticos elencando por Koch (2001) o sujeito apresentou 3(três), estando os dois últimos ausentes em sua produção. Essa ausência pode estar associada ao fato de que a língua de sinais não contar com a existência de uma invariação, como: metro, rima, assonância,

aliteração, etc; presentes na recorrência de recursos fonológicos. E outra característica da língua de Sinais é que quase nenhum verbo sofre conjugação, estando na forma do infinitivo, diferentemente da Língua Portuguesa que possui uma variedade de tempos e modos verbais.

Os elementos frásticos também estão presentes nas produções dos surdos, apesar de ser uma característica da língua de sinais a ausência de conectivos e preposições, conseguimos observar uma séria de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação. O texto produzido se desenrola sem rodeios o que provoca um fluxo de informações, tendo assim, portando, uma sequenciação afrástica.

No recorte 1 observaremos que os procedimentos de manutenção temática do texto é garantido, muitas vezes, pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico (HALLIDAY & HASSAN, 1976).

Recorte 1: Elementos coesivos de sequenciação frásticos: procedimentos de manutenção temática.

> P1: oi tudo bem eu ver vídeo pouco explicar *lixo* eletrônico como *jogar* (Movimento de mão como se estivesse jogando num cesto) *sujar*, perceber agora clarear mente.

Através desses termos, o esquema cognitivo é ativado na memória do leitor/ouvinte, de modo que outros elementos do texto serão interpretados dentro desse segmento, que permite, por exemplo, avançar nas perspectivas sobre o que deve vir em sequencia no texto.

No recorte 2 observaremos os elementos de encadeamentos que permite as relações semânticas e/ou discursivas entres os enuunciados.

Recorte 2: Elementos coesivos de sequenciação frásticos: encadeamento.

> P1: separar diferentes pilha computador problema jogar (movimento de mão jogar os dois componentes num mesmo depósitos) entender porque misturar ruim organizar separar (movimento de mão separando vários depósitos) igual exemplo lixo plástico jogar separar papel igual lixo eletrônico também.

No recorte 2, discutiremos dois pontos importantes, o primeiro deles se refere às relações lógico-semânticas que estabelecem uma relação de casualidade expressas pelas conexões de duas orações, uma encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra, observada no enunciado sublinhado. O segundo ponto são as conjunções que estabelecem uma relação discursiva efetuada por meio do operador que aparece no recorte *em itálico*.

Conclusão

A competência da elaboração de um texto mostrou-se adequados a um o nível de escolaridade e seu domínio da Libras, o que se evidenciou no participante dessa pesquisa.

Os texto analisado apresentou uma coesão textual sequencial, percebendo que o sujeito possuía um domínio da Língua Portuguesa e da Libras. Além disso, foi possível observar que, quanto melhor a coesão textual, menor a necessidade de explicações adicionais para que o leitor compreenda a mensagem, e vice-versa.

Como afirma Brito (1998), a Libras é regida por princípios gerais que se estruturam linguisticamente, permitindo aos seus usuários o emprego da língua em diferentes contextos, correspondendo às diversas funções linguísticas que são manifestadas na interação nosso cotidiano.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. O. C. (2000). *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1996). *Mídia e deficiências*: Manual de Estilo.

FÀVERO. L. L., & Koch, I. G. V. (2000). *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez Editora.

FELIPE, T. A. (1988). O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos do brasil (LSCB). Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife

_____. *Introdução à gramática da Libras. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais* (Vol. III, pp. 81-107). Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC.

FERREIRA-BRITO, L. (1989). Classificadores em LSCB. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL* (p. 640-654). Recife.

HALLIDAY, M. A. K., & HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. A. *coerência*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006). *Censo demográfico*. Retirado em 03/05/2009 do http://www.ibge.gov.br/.

MARCUSCHI, L. E. (1983). Linguística de texto: como é e como se faz (*Séries Debates* 1), Universidade Fedral de Pernambuco, Mestrado em Letras e Linguística, Recife.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MARTELOTTA, M. E; WILSON, V. Arbitrariedade e Iconicidade. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2010 (p.71-86).

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. de (1916). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. B. P.; PERREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. *Mães ouvintes com filhos surdos*: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Psicologia. Teoria e Pesquisa, v. 23, p. 279-286, 2007.

STOCKOE, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*. Maryland: Linstok Press.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

O Curso de Língua De Sinais Brasileira na Formação de Estudantes da Área da Saúde da Universidade Federal de Juiz de Fora

Carlos Henrique Rodrigues

Professor (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF).
E-mail: carlos.rodrigues@ufjf.edu.br.

Kamila Vilela Eiras Rosa e Paiva

Acadêmica (Curso de Medicina da UFJF).
E-mail: kmila.paiva@gmail.com.

Renato Cesar Vaz Guimarães

Acadêmico (Curso de Medicina da UFJF).
E-mail: rcvguimaraes@gmail.com.

1. Introdução

1.1 O modelo de atenção à saúde

A partir do Congresso de Alma-Ata, em 1978, surgiu a proposta de um novo modelo de atenção à saúde, objetivando o acesso universal aos serviços e às ações integrais para saúde. Como consequência, ocorreu a mudança da concepção de saúde, que deixa de estar restrita a noção de ausência de doença e passa a ser considerada como resultante de fatores sociais, psicológicos e econômicos que promovem uma vida saudável (RIBEIRO, 2007). Nesse novo modelo, o componente principal, denominado de tecnologia leve por Merhy (2004), refere-se ao conhecimento dos profissionais de saúde e a relação interpessoal. Desse modo, o paciente torna-se o centro do cuidado e não simplesmente sua patologia.

Segundo Guimarães, Medeiros e Paiva (2013, no prelo), as "habilidades de caráter interpessoal do médico definem, consideravelmente, o nível de satisfação e de conformidade do paciente bem como influenciam positivamente os resultados de saúde". Dentre essas habilidades, destacamos a centralidade da linguagem, a qual pode ser compreendida, a partir da concepção de Travaglia (1997, p. 23), como "um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico". Portanto, a linguagem é (BAKHTIN, 1999, p. 123),

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Sendo assim, uma comunicação inadequada ou o insucesso da comunicação, ocorre quando o profissional da área da saúde é incapaz de compreender e/ou se fazer compreendido, o que pode acontecer quando os interlocutores desconsideram os aspectos culturais que perpassam a interação (SOAR FILHO, 1998, p. 42). O contato malsucedido afetará a relação do profissional da saúde com o usuário e, consequentemente, poderá comprometer todas demais ações. Com base na centralidade da linguagem na interação médico-usuário, questionamos a acessibilidade[1] da pessoa com surdez aos serviços de saúde.

1.2 O atendimento clínico à pessoa com surdez

Faz-se necessário, por parte dos profissionais de saúde, para o (re)conhecimento da pessoa surda, a compreensão dos aspectos identitátios e culturais da(s) comunidade(s) surda(s). Sendo imprescindível, para isso, a adoção da concepção da surdez numa perspectiva sócio-antropológica, a qual diferencia a pessoa com deficiência auditiva da pessoa surda. Nessa direção, as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que não aceitam a condição da surdez, fazendo uso de próteses e de implantes, e negando o uso Língua de Sinais, comunicando-se por meio da língua oral. E o termo "surdo" seria usado para fazer referência àqueles que se reconhecem como membros de uma comunidade surda, valorizam a experiência visual e se apropriam da Língua de Sinais como forma de comunicação e expressão, partilhando uma identidade cultural (RODRIGUES, 2011). Portanto, entendemos que "o que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade identificada, é o uso de comunicação visual, não essencialmente a língua de sinais, mas a constituição de signos visuais na comunicação" (PERLIN, 1998, p.33). Some-se o fato de que há uma diversidade de sujeitos surdos, cada um com características singulares e distintas.

[1] Compreendemos acessibilidade nas seis dimensões apresentadas por Sassaki (2006): arquitetônica, atitudinal, metodológica, comunicacional, instrumental, programática.

Segundo Chaveiro, Porto e Barbosa (2009), a Língua de Sinais ainda é negligenciada nos serviços de saúde, mesmo com a homologação do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000. No que se refere à saúde, é garantido o "atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação" (BRASIL, 2005).

Verificou-se na literatura relatos de profissionais da saúde a respeito da dificuldade em se comunicarem com o paciente surdo. Segundo o artigo de Britto e Samperiz, na pesquisa realizada com enfermeiras do Hospital Israelita Albert Einstein (HIAE), "dificuldades em explicar os temas de interesse do paciente foram (...) as respostas de 66% de todos os entrevistados (64). Para 31 entrevistados (32%), a dificuldade estava em entender o paciente com base em seus meios de comunicação (...)" (2012, p. 82, *tradução nossa*). Para tentar solucionar o problema, os participantes do referido trabalho relataram que procuraram estratégias para se comunicarem com os seus pacientes surdos. Eles se valeram de mímicas, leitura labial, língua na modalidade escrita, auxílio de acompanhantes ou intérpretes, e 1% apenas disse ter usado a Libras. É importante mencionar que a leitura labial, é inviabilizada por barreiras físicas, tais como máscara e lábios muito finos. Além disso, a escrita da língua oral pode ser ineficiente, devido, dentre outros, ao fato de muitos surdos não dominarem a língua escrita ou o vocabulário, à má caligrafia e à sintaxe diferente entre as línguas (STEINBERG *et al.*, 2006). Além disso, para muitos indivíduos que têm a língua de sinais como primeira língua, o aprendizado do português não é fácil, por se tratar, nesse caso, de uma segunda língua (CHAVEIRO, BARBOSA, 2005). Por fim, a presença de um acompanhante intérprete (familiar, amigo ou intérprete profissional), que é uma alternativa valorizada até mesmo pelos surdos, pode trazer sérios prejuízos à privacidade do paciente (CHAVEIRO; BARBOSA, 2005; CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006). Vemos que o uso da língua de sinais no atendimento aos surdos favorece a interação profissional-usuário e viabiliza o acesso dos surdos à saúde.

1.3 O curso de extensão "Libras e Saúde: acessibilidade no atendimento clínico"

Considerando-se esse quadro, defendemos que os profissionais deveriam esta aptos a se comunicar com o paciente surdo. Uma vez que, pensando no médico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, instituídas pela Resolução CNE/CES n. 4, de 7 de novembro de 2011, preconizam um profissional capaz de se comunicar, informar e educar os seus pacientes e familiares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Percebendo esta necessidade, um grupo de alunos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), filiados a *International Federation of Medical Students Associations of Brazil* (IFMSA-Brazil), em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), da Faculdade de Educação da UFJF, e com a Pró-reitoria de Extensão (PROEX) implementaram no ano de 2011, o primeiro curso de

extensão “Libras e Saúde: acessibilidade no atendimento clínico” destinado aos acadêmicos e aos profissionais de saúde da universidade, bem como da cidade de Juiz de Fora e região. O objetivo do curso foi o de despertar nos profissionais da saúde e acadêmicos interesse pelo melhor atendimento às pessoas com surdez através do conhecimento da realidade da comunidade surda com suas peculiaridades e desafios, além de proporcionar o conhecimento da Libras. O curso foi realizado no período de 26 de agosto a 04 de novembro de 2011, com carga horária total de 30 horas, distribuídas em aulas com duração de 3 horas cada, algumas teóricas, ministradas por profissionais da Faculdade de Educação da UFJF, capacitados em Libras, as quais abordaram o contexto social e cultural dos surdos e sua inserção na sociedade, enfatizando a importância e as implicações da língua de sinais no contexto atual. Nas aulas práticas, ministradas por profissionais surdos instrutores de Libras, sem a presença de intérpretes, focou-se no ensino da Libras por meio do uso da própria língua dentro da sala de aula. Um total de 53 pessoas concluíram o curso, sendo acadêmicos dos cursos de medicina, enfermagem, odontologia, farmácia, fisioterapia e psicologia. Apresentamos, neste trabalho, a transformação do modo de os cursistas pensarem as questões da surdez e o impacto do curso em sua formação.

2 Desenvolvimento

2.1 A realização da pesquisa

Foram aplicados quarenta e quatro questionários aos cursistas no último dia de aula, sendo quarenta e três acadêmicos e um profissional da saúde. O questionário era composto por dez questões, variando entre abertas e fechadas. Dessas, selecionamos seis questões que julgamos serem adequadas ao objetivo do presente trabalho. As perguntas foram referentes (1) ao contato prévio dos cursistas com a Libras; (2) ao como entendiam a Libras antes do curso; (3) a qual a definição de Libras ao final do curso; (4) a quem era a pessoa surda; (5) ao como deveria ser realizado o atendimento clínico do surdo e (6) a qual foi a importância do curso na formação do profissional da saúde. As respostas dos questionários foram digitalizadas em planilha do programa Excel para posterior análise. As respostas às questões abertas foram interpretadas a partir da identificação de termos comuns entre elas com posterior categorização das respostas.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declarando estarem cientes do uso das respostas em pesquisas e de que sua identidade não será divulgada. Para isso, ao longo do artigo, usaremos o termo “Cursista” seguido do número de identificação da ficha de resposta quando for necessário explicitar a reposta.

2.2 Refletindo sobre o impacto do curso de extensão sobre os seus participantes

Ao serem questionados sobre se já haviam tido algum contato com a Libras antes de iniciarem o curso, 13 participantes responderam positivamente e 31 disseram que não, conforme apresentado pelo Gráfico 01 abaixo:

Gráfico 01 – Relação do número de cursistas que tiveram contato prévio com a Libras, Curso de Extensão "Libras e Saúde", em 2011.

Observamos que a maioria (70,45%) dos cursistas teve o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais no curso de extensão.

Porém, ao analisarmos as respostas afirmativas (29,55%), percebemos que o contato prévio de alguns cursistas com a Libras deu-se de forma breve e de maneira superficial, não permitindo o aprendizado da língua, ocorrendo, principalmente, através da observação de pessoas na rua, em eventos ou na televisão, mas também pelo contato com parentes e amigos surdos, como pode ser verificado no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Descrição sobre o contato prévio com a Libras, relatos dos cursistas do Curso de Extensão "Libras e Saúde", em 2011.

Cursista	Relato
Cursista 5	Sim. Foi interessante, mas não cheguei a fazer nenhum curso. A irmã de um amigo meu era surda, então tive interesse em Libras.
Cursista 07	Sim. Foi um contato muito breve, apenas observando indivíduos na rua ou nos meios de comunicação visual, mas foi suficiente para desenvolver certo fascínio pela Libras.
Cursista 16	Sim. O contato da Libras se deu na igreja durante algumas programações especiais em que um intérprete de Libras transmitia o que ocorria no culto.
Cursista 18	Sim. Tenho parentes surdos, porém meu contato foi mais oralmente do que em Libras, por ser uma língua que tinha pouco ou nenhum domínio. Além disso, minha mãe e minhas tias sempre realizaram cursos de Libras e também lidavam com alunos surdos, despertando sempre meu interesse.
Cursista 20	Sim. Não soube me comunicar, então o contato se restringiu a sorrisos e escrita.

Cursista 23	Sim. Já tentei me comunicar com uma pessoa que utilizava língua de sinais, mas, infelizmente, não obtive sucesso.
Cursista 25	Sim. Apenas observando em eventos, televisão e em contato com surdos.
Cursista 26	Sim. O contato foi muito pouco, tenho amigas que sabem Libras e também um parente (só que mais distante), que é surdo.
Cursista 30	Sim. Esse contato se deu com uma criança (amiga de um parente). O interesse em aprender foi grande, por isso pegava alguns livros, mas sempre esquecia o aprendido logo depois por falta de pratica.
Cursista 34	Sim. Breve, sabia apenas o alfabeto e os números, ensinados por um professor que deu uma palestra no colégio onde cursei o 2º grau.
Cursista 38	Sim. Apenas na rua vendo as pessoas se comunicando.
Cursista 40	Sim. Foi de grande dificuldade, pois não houve comunicação.
Cursista 41	Sim. Minha tia é intérprete em Liberdade-MG, onde conheço dois surdos que sabem libras.

Através do relato dos cursistas 5, 7, 18 e 30 fica evidenciado que o breve contato com a língua de sinais já foi o suficiente para despertar o interesse em querer aprender mais sobre ela. Desta forma, acreditamos que o primeiro passo para a difusão da língua de sinais é criar oportunidades que permitam as pessoas conhecerem a língua.

Podemos inferir que a maioria dos participantes iniciou o curso com os conceitos trazidos do senso comum. Até mesmo aqueles que já presenciaram o uso da língua de sinais. Sobre a definição de Libras, antes e depois do curso, organizamos as respostas agrupando aquelas com "sentidos" próximos em uma determinada categoria. Assim, o Quadro 2, abaixo, representa a síntese geral, construída a partir das respostas dadas pelos alunos.

Quadro 02 – Definição de Língua Brasileira de Sinais (Libras) antes e ao final do curso, respostas dos cursistas do Curso de Extensão "Libras e Saúde", em 2011.

Antes do curso	Ao final do curso
MEIO DE COMUNICAÇÃO "Uma maneira de comunicação." "Uma língua brasileira de sinais através da qual os surdos-mudos se comunicam."	ACESSIBILIDADE (interação surdos-ouvintes) "Linguagem de interação de surdos com a cultura de falantes. Interação e inclusão de vários grupos em ambientes como escolas, cinema e outros. Universalização da cultura." "Uma linguagem ampla e de fundamental importância para os surdos, tanto para sua inclusão social quanto para seu desenvolvimento cognitivo [...]".

LÍNGUA DE SINAIS "Língua de sinais usada por surdos e mudos."	ELEMENTO CULTURAL "Entendo hoje que Libras é um língua como qualquer outra capaz de caracterizar uma determinada população/comunidade. Compõe a cultura surda, ou seja, é parte fundamental do processo histórico dos surdos, modificado e integrada ao convívio de forma dinâmica."
UNIVERSAL "Uma linguagem dos surdos, universal, sem diferenças regionais."	LÍNGUA NÃO UNIVERSAL "Uma língua de sinais utilizada pela comunidade surda que possui características próprias que difere entre países, estados, regiões. É dinâmica, sofrendo influências culturais."
CONJUNTO DE GESTOS E MÍMICAS "Mímica" "Linguagem de sinais e gestos."	UMA LÍNGUA COM SUAS COMPLEXIDADES E PECULIARIDADES "Linguagem de Sinais Brasileira, utilizada pela comunidade surda como sua língua natural. Possui aspectos gramaticais (morfossintáticos, semânticos) como qualquer língua oral." "É a língua utilizada pelas pessoas surdas se comunicarem. Não é a tradução do português, mas sim uma língua com todas as suas particularidades"
TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS "Uma língua de sinais utilizada por qualquer pessoa com perda de audição. Um conjunto de símbolos que traduzia o português."	
DIFÍCIL (acesso) "Antes eu não tinha tanto interesse e achava difícil." "Uma linguagem totalmente inacessível pra mim."	MAIS ACESSÍVEL "Mais acessível pra mim." "Hoje entendo que faz muito mais sentido que eu imaginava e muito mais interessante e fácil."
DESCONHECIDA "Uma linguagem que desconhecia completamente, complicada e com um vocabulário restrito, muito diferente da linguagem oral."	

Percebemos que no grupo havia pessoas que reconheciam a Libras apenas como uma forma de comunicação utilizada pelos surdos e outras que a viam também como língua. Além disso, conforme o esperado, alguns participantes trouxeram a concepção de que a Libras seria uma língua universal; outros, a de que ela seria um conjunto de gestos e mímicas, alguns, inclusive, tinham a ideia de que seria certa transcrição do português por meio de gestos.[2]

[2] Pelo fato de termos aplicado o questionário ao final do curso, acreditamos que, as respostas dadas pelos cursistas referentes aos seu conhecimentos prévios sobre a Libras possam ter sido enviesadas, já que haviam aprendido o que é a língua de sinais.

As primeiras observações corroboram as afirmações de Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585), que afirmam que "muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral". De acordo com Silveira (2008), em seu estudo sobre a representação dos surdos em matérias de jornais e revistas brasileiras, apesar de ter sido notado o uso correto do termo Língua de Sinais, ainda há muita confusão na denominação e na definição do que seria a Libras. Dessa forma, esta representação implica na formação do senso comum, uma vez que "jornais e revistas são lidos por todo o mundo e muitas vezes são considerados como tendo linguagem correta e apresentando o que é melhor e mais atualizado" (SILVEIRA, 2008).

Todavia, ao observarmos as respostas sobre a definição de Libras após o curso, notamos a mudança do conceito, completa ou parcialmente, em praticamente todos os casos, mantendo-se exatamente iguais apenas duas respostas:

Cursista 13

"Linguagem que os surdos utilizam para se comunicar."

Cursista 20

"Da mesma forma (Linguagem Brasileira de Sinais. A forma de se comunicar com pessoas com déficits na audição e fala)."

O surgimento de novas visões demonstrou que o curso conseguiu provocar mudanças de paradigmas a respeito da língua de sinais, possibilitando que os cursistas passassem a consideradar a Libras como uma língua completa que faz parte da cultura surda e que permite a interação entre surdos e ouvintes. E para quem a Libras era considerada inacessível e difícil, após o curso, tornou-se mais acessível.

Outro aspecto pesquisado foi a compreensão de quem é o Surdo após a realização do curso. Algumas respostas foram desconsideradas pelo fato de terem abordado questões de direitos do surdo, o que não era o foco da pergunta. A análise se deu também por meio da categorização de respostas (Quadro 03).

Quadro 03 – Concepção sobre a pessoa surda, respostas dos cursistas do Curso de Extensão "Libras e Saúde" ao final do curso, em 2011.

Definição	*Respostas do questionário*
Usa a Libras	"Assim como qualquer outro, fala, se expressa, tem necessidades e vontades e que, para isso, utiliza, não como língua acessória, mas como primeiro idioma a linguagem de sinais, aprendendo como língua acessória o português". "Se comunica através de uma linguagem de sinais".

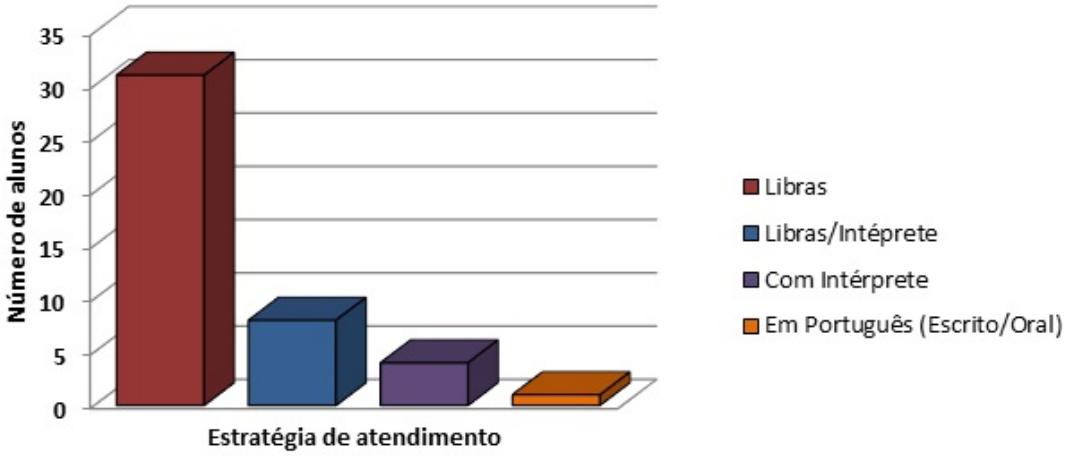
Tem percepção visual/ outros sentidos do mundo	"Que vivencia o mundo através da visão, percebe o mundo de uma maneira diferente e tem outros sentidos aguçados que de certa forma suprem a deficiência auditiva". "Devido a uma deficiência em seu aparelho auditivo e portanto interpreta o mundo de modo visual, principalmente, pelo cheiro e pelo tato". "Interpreta o mundo e se comunica através da visão". "Contata o mundo através dos demais sentidos que não o da audição".
Faz parte de um Grupo Cultural	"Que participa de um grupo linguístico e cultural diferente do que nos é usual. Engana-se quem pensa ser o surdo apenas aquele que tem uma deficiência auditiva. Infelizmente a sociedade em que estamos inseridos nos passa valores distorcidos". "Compõe uma comunidade com cultura, linguagem e características próprias".
Tem uma deficiência auditiva	"Não consegue ouvir sons. E a partir disso ('ausência de audição') desenvolve uma grande capacidade para uma comunicação e compreensão do mundo de uma forma alternativa". "Apresenta deficiência auditiva e por isso utiliza a língua de sinais". "Não pode escutar e se comunica por Libras".

Podemos observar que encontramos as duas concepções sobre o sujeito surdo: o modelo socioantropológico e o modelo biomédico[3] . Dentre aqueles que definem o surdo a partir da visão biomédica (a minoria), alguns não deixaram explícita a sua concepção, usando termos como "não consegue ouvir" e "não consegue escutar". E outros até complementaram abordando a questão da língua e da cultura, mas enfatizaram a perda da audição. Os demais, mesmo não explícitando, compreenderam a surdez como uma diferença cultural e não como uma perda.

Uma das propostas do curso é contribuir para a promoção da acessibilidade à saúde do surdo. Questionamos aos cursistas, então, como deveria ocorrer a consulta médica de um paciente surdo (veja no Gráfico 02).

[3] O modelo biomédico da surdez a concebe como um desvio da normalidade, uma doença, passível de correção. Esse modelo também é conhecido como patológico, clínico e/ ou clínico-terapêutico.

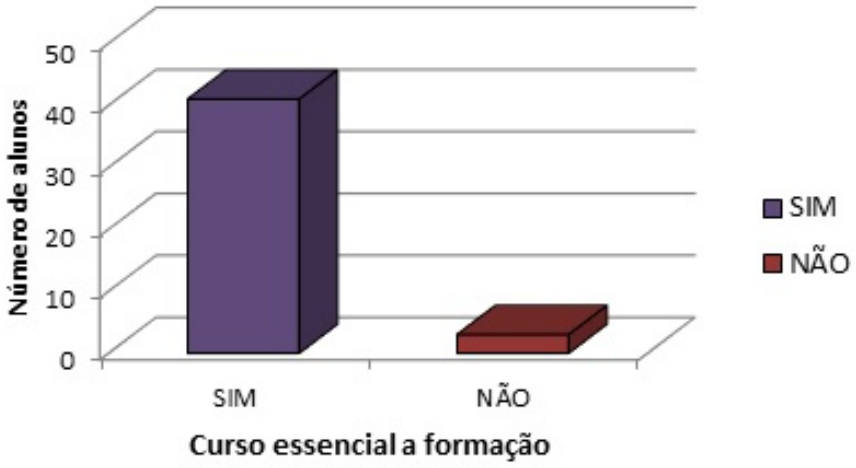
Gráfico 02 – Melhor estratégia para o atendimento do paciente surdo, Curso de Extensão "Libras e Saúde", em 2011.



Do total de participantes, 88,64% mencionaram a Libras como meio adequado de comunicação com o surdo durante um atendimento; 27,27% dos alunos discorrem sobre o atendimento com o auxílio do intérprete; e 2,27% optaram pelo uso do Português, seja através da modalidade escrita ou oral. Esse resultado afirma a importância de um curso como este na formação do profissional da saúde, no qual os acadêmicos possam receber as orientações a respeito dessa realidade, que acreditamos não existir pela não abordagem dessas questões nos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, foi perguntada a opinião dos cursistas sobre a importância de um curso de Libras no currículo dos cursos da saúde. O resultado está representado no Gráfico 03 abaixo:

Gráfico 03 – O curso de Libras como sendo essencial a formação na área da saúde, segundo os cursistas do Curso de Extensão "Libras e Saúde", em 2011.



Analisando o gráfico acima, notamos que a maioria dos cursistas (93,18%) julgaram o curso de Libras como essencial à sua formação. As justificativas foram diversas, destacando a importância para a criação de uma boa relação médico-paciente, o cumprimento do princípio da "universalidade"[4] defendido pelo Sistema Único de Saúde, a humanização do atendimento e o diferencial no mercado de trabalho.

Três cursistas, 6,82%, responderam NÃO à pergunta, e tiveram justificativas semelhantes, destacando a importância do curso, mas não considerando o conhecimento da Libras como essencial à formação, defenderam que, dependendo do empenho e da disposição do profissional, existem outras ferramentas que ele pode lançar mão para estabelecer uma comunicação com o paciente surdo, atendendo suas expectativas e necessidades. Enfim, podemos concluir, que os alunos consideram o curso importante para sua formação. Como afirmam Chaveiro e Barbosa (2005, p 420), diante das dificuldades em relação ao acesso à saúde relatadas pelos surdos: "Por que, então, não se preparar? Para aceitarmos o surdo precisamos aceitar sua língua, sua forma de comunicar e entrosar-se com o mundo. Cabe aos profissionais da saúde, às faculdades o importantíssimo papel de prepararem-se para essa realidade".

3. Conclusão

De uma maneira geral, o curso mostrou-se efetivo no cumprimento dos objetivos propostos. Conseguiu proporcionar mudanças de paradigmas a respeito da Libras e do surdo, promovendo a compreensão da surdez como uma diferença cultural e não como mera deficiência. A maior parte dos alunos percebeu a importância da língua de sinais para a garantia da acessibilidade do surdo à saúde.

Por fim, acreditamos que o atendimento assistencial à saúde da pessoa com surdez é um tema que deve ser amplamente discutido, pois os profissionais da saúde, em sua expressiva maioria, não se consideram preparados para realizá-lo de uma maneira eficaz e com qualidade. O foco dos profissionais da saúde não pode estar na cura da surdez do ouvido, visto que o principal na acessibilidade do surdo aos serviços de saúde é a promoção integral de sua saúde. Arriscamos afirmar que as instituições de ensino superior que formam profissionais para a saúde precisam observar a importância de se inserir a Língua Brasileira de Sinais como disciplina optativa em suas matrizes curriculares, conforme preconiza o Decreto 5.626/05. Esperamos que estas reflexões sirvam de motivação para a acessibilidade dos surdos aos serviços de saúde por meio da Libras.

[4] O princípio da universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência (BRASIL, 1990) refere-se a garantia de assistência a saúde de todas as pessoas, independentemente de qualquer característica.

Referências bibliográficas

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Lei orgânica n. 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 30 ago.2013.

BRASIL. Decreto de lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 jul.2013.

BRITTO, F. da R. SAMPERIZ, M. M. F. Communication difficulties and strategies used by the nurses and their team in caring for the hearing impaired. *Einstein*, vol. 8, n. 1 Pt 1, p. : 80-85, 2010.

CARDOSO, A.H. A. RODRIGUES, K. G. BACHION, M. M. Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda a cerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, vol. 14, n. 4, jul/ ago. 2006.

CHAVEIRO, N. BARBOSA, M. A. Assitência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. Revista Esc de Enfermagem USP, vol.39, n. 4, p.417-422, jul. 2005.

CHAVEIRO, N. PORTO, C. C. BARBOSA, M. A. Relação do paciente surdo com o médico. *Revista Brasileira de Otorrinolaringolia*, vol. 75, n. 1, p. 147-50, jan/ fev. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>.

DIZEU, L. C. T. de B. CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

GUIMARÃES, R. C. V. MEDEIROS, D. V. PAIVA, K. V. E. R. e. O ensino de Libras como promotor de acessibilidade no atendimento clínico e a diversidade linguístico-cultural da/ na comunidade surda: reflexões e problematizações. No prelo. Anais do 1º Seminário Internacional Diferenças e Educação: temáticas atuais e novas perspectivas. Editora: UFJF, 2013.

MERHY, E. E. O ato de cuidar: a alma dos serviços de saúde. In: BRASIL Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. VER-SUS *Brasil: cadernos de textos*. Brasília. Editora Ministério da Saúde, 2004. p. 110-139.

PERLIN, G. T. T. *História de vida surda: identidades em questão*. Porto Alegre, 1998. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RIBEIRO, M. S. A inserção da saúde mental na atenção básica de saúde. In: RIBEIRO, M. S. (Org.). *Ferramentas para descomplicar a atenção básica em saúde mental*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007. p. 15-26.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. *Revista da Feneis*, p. 30-34, dez./fev. 2011.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVEIRA, C. H. Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras. *Revista Educação*, vol. 33, n. 01, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a11.htm>. Acesso em: 30 ago.2013.

SOAR FILHO, E. J. A interação médico-cliente. *Revista Ass Med Brasil,* v. 44, n. 1, p. 35-42, 1998.

STEINBERG, A. G. *et al.* Health Care System Accessibility: experiences and perceptions of Deaf people. *J Gen Intern Med*, vol. 21, n. 3, p. 260-266, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

O Movimento como Matéria-Prima

Ramon Santos de Almeida Linhares

> Hoje eu atingi o reino da imagem, o reino da despalavra. (...)
> Daqui vem que todos os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas. (...) Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos. Que os poetas podem fazer o mundo por imagem, por eflúvios, por afeto.
>
> Manuel de Barros em *Despalavra – Ensaios Fotográficos.*

> O estado estético possui uma riqueza superabundante de meios de expressão, (...) [nele] entende-se com os músculos, lê-se mesmo com os músculos (...) nunca se comunicaram pensamentos; comunicam-se movimentos, signos mímicos a partir dos quais chegamos ao pensamento.
>
> Friedrich Nietzsche em *Fragmentos póstumos*, primavera de 1888.

Introdução

Neste estudo nos debruçamos sobre as representações discursivas de artistas surdos e ouvintes no que se refere as suas concepções de uso do movimento pelo gesto como elemento manipulável em suas composições. Dessa maneira o movimento é aqui compreendido como matéria-prima, e será analisada como ação de pensamento, como pensamento do corpo. Nesse modo de conceber o movimento pelo gesto, se reconhece também uma condição fundante do pensamento que toma gesto como operador semântico primal; e institui a possibilidade de um pensar por movimento em contraposição e ampliação do pensar por palavras.

Buscamos as orientações conceituais mais fundamentais emergentes nas representações discursivas construídas por surdos e ouvintes, na condição de adultos, artistas e educadores residentes e atuantes no Rio de Janeiro, e com formação de nível superior. Orientamo-nos central e inicialmente pelas investigações de Rudolf Laban (1978), artista e educador que dedicou sua vida a indagação e elaboração das habilidades e competências de um pensamento em termos de movimento em contraposição de outro por palavras. Utilizamo-nos também, para embasamento teórico e análise de dados, da unidade ontológico-filosófica encontrada na ótica dos princípios fenomenológicos de Merleau-Ponty (2007; 2013), na filosofia da diferença de Deleuze (1962; 2006) e na crítica aos fundamentos de gramaticalização da existência pela concepção de identidade como fixação em Nietzsche (1888).

Caminhamos nessa direção, primeiramente pelo desejo de denunciar que as lógicas de elaboração sobre surdez e de suas possibilidades de individuação de sujeitos (surdos e ouvintes) sinalizantes imersos nas comunidades surdas, seguem alguns padrões originários dos modos fonocêntricos de elaborar a existência que tomam a identidade nominal como fixação do ser. Assim, porque não se diferenciam, mas se fundamentam na contrapolarização dos modos de existir ouvinte, constroem-se sob as lógicas positivistas de normalização e não da diferença como condição de todo modo de existência. E em uma segunda instância, cremos contribuir para a elaboração da comunidade surda pela afirmação da diferença como condição ontológica de construção da própria existência de seus participantes. Nisso sabendo o ato criativo – comumente desdobrado nas artes, mas também estendido para além dela – como um modo de construção de saber pelo corpo, um modo primeiro de elaboração de conhecimento e reconhecimento do movimento como algo que não nos inclui no mundo, mas nos traz a consciência de sê-lo.

Imaginamos participar da construção de novos campos de investigação sobre a Surdez e seus modos particularidades de subjetivação. Contudo, não mais pela conformação do pensamento as mesmas lógicas de normalidade construídas na base em um revanchismo que não nos deixa perceber que nossas elaborações ainda são tardiamente gregárias e atualizadamente neoliberalistas. Cremos que novos encaminhamentos, nos campos de estudo e publicação sobre a comunidade surda – que incluam surdos e ouvintes em um mesmo campo de elaboração da vida como diferença – não nos renderá apenas a aceitação dos modos de subjetivação surdos como possibilidade de existir. Mas também nos abrirá espaços para a crítica e denúncia de que todo modo de existir, seja de ouvintes ou surdos, é uma invenção naturalizada pela eficácia e conforto de algumas técnicas no asseguramento do corpo e de suas condições de existir no mundo.

Desse modo, ao formatarmos nosso desejo de investigação aos espaços formais, elencamos alguns objetivos tomados não como metas a serem alcançadas forçosamente durante a pesquisa, mas como orientação a busca que sempre é – de algum modo – circular, pois constantemente retornamos transformados a pontos que nós mesmos determinamos nos entendimentos ganhos ao longo da investigação. Esses são:

I – conceituar a possibilidades de pensamento pelo gesto;

II – analisar fatores que reforcem ou inibam práticas de ampliação cognitiva pelo movimento;

III – analisar como os artistas surdos e ouvintes (se) percebem (n)esse processo;

IV – contribuir para uma reflexão que opere pelas lógicas de encaminhamento das forças, tão comuns as práticas artísticas, como estruturação de um pensamento criante fundador de uma ontologia do ser como mundo.

Ainda nos adequando às formalidades, alinhamos nossa questão de pesquisa acompanho-a de uma possível resposta. Vale ressaltar que dizemos “adequar as

formalidade" não pôr descrédito dos modos epistemológicos de elaboração de estudos – pois compreendemos seu lugar em meio a muitos outras maneiras de elaboração sobre a vida –, mas pela consciência de que a organização apresentada só nos foi possível, tal como se apresenta, no fim da investigação.

Perguntamo-nos então: Quais representações discursivas sobre as lógicas de um pensamento pelo movimento (LABAN, 1978), emergentes nos discursos de artistas surdos e ouvintes, tornam-se significativas para compreensão e tomada do gesto como operador semântico na composição de obras de arte que tenham o corpo como suporte?

E cremos na seguinte possibilidade de resposta: A competência para elaboração de pensamentos por movimento se daria pela manipulação de impressões de acontecimentos experimentados por indivíduos constituídos pela condição de sencientes-sensíveis (MERLEAU-PONTY, 2013, 2007). De modo que o tratamento do movimento se faz possível pelo exercício de transposição/conformação dos acontecimentos em sistemas gestuais complexos arbitrários, mas de motivação icônica (NIETZSCHE, 1888). O pensamento por movimento dá-se pela manipulação de entendimentos gestuais feitos do mundo como inteireza movente e de si como mundo.

Adotamos dois procedimentos em nossas investigações, o primeiro de levantamento bibliográfico sobre produções que aproximem arte e surdez, e em seguida de embasamentos que sirvam de crítica aos modelos identitários contidos nessas produções. Como segundo procedimento, optamos pelo modelo de entrevistas semiestruturadas como pesquisa de campo, realizada com dois poetas surdos sinalizantes e uma coreógrafa-bailarina de dança contemporânea. Como apresentação desses dados então, já aproximamos os conceitos teóricos antes citados aos elementos fundamentes do fazer artístico pelo gesto. De modo que essa é também a ordem na qual estruturamos e apresentamos a continuidade desse texto; seguindo-o, por fim, de uma breve conclusão.

Revisão bibliográfica – As órbitas do pensamento e o deslimite da palavra pelo gesto

1.1 Os estudos surdos e o fazer artístico como afirmação

O principal objetivo da produção poética em Língua de Sinais é, para Sutton-Spence (---), a diferenciação entre o "ser surdo" (deafhood) e o "ser a surdez" (deafness). Em nossas palavras, no primeiro caso a pessoa surda e seus modos de existir são afirmativos, produção criativa de subjetividade e individuação a partir das considerações de um pensamento que se dá como experimentação da condições que constituem o ser surdo: a visualidade como canal de aquisição e inferência de impressões sobre si e o mundo. Trata-se ainda de um caso de descoberta, "uma jornada positiva de descoberta" (ibid., p. 330). Uma manifestação das técnicas de corpo (MERLEAU-PONTY, 20??) espontâneas – e não naturais, na condição de estruturação arbitrária – nas quais se erguem esses sujeitos como agrupamento empático nas formas de uma comunidade visual coletiva.

Já o segundo caso, é uma situação de luta entre forças e mais ainda das interpretações feitas sobre essas potências como possibilidades de desdobramento da vida em suas multiplicidades. O modo ouvinte de existir, dado como naturalidade substancial de Todos os seres, irá transformar e transtornar a jornada de descoberta de si em uma jornada negativa, em um encontro com a própria incompetência para ser o que todos deveriam ser normalmente – isso não só para os surdos, mas também para todo ouvinte que não bem couber nos sistemas que fazem validação das competências, ou não, para se existir. Para os ouvintes, a situação parece se mascarar pelo modo como educamos as pessoas ao domínio da boa fala como prova das ordenação interiores do ser, ou seja, parecem todos os ouvintes serem um mesmo ouvinte, quando os educamos a falar como se soubessem antes mesmo de saberem empurrando suas existências para ilusão de uma mesma direção. Contudo, e justamente por ser tratar de um encaminhamento das competências de fala como domínio discursivo, e desse domínio como asseguramento do "bom pensamento". Não ouvir não só exclui a pessoa surda das informações, mas também dos modelos de existências pautados no domínio do saber como de saber de fala. Um falacioso saber discursivo que mais é a instauração um comportamento que declara concordância com os modelos já estabilizados como único modo de existir, do que aquisição e criação de conceitos pelas vias da existência como descoberta positiva de si.

Por isso, quando falamos de surdos imersos nesse mesmo processo gregários que os modos pautados no que é entendido por ser ouvinte construiu sobre a vida, falamos da surdez, e dos próprios surdos, como uma incompetência para plenitude da vida, como algo a ser superado. Daí, "ser a surdez" (deafness), torna-se "um estado de ser que é determinado audiologicamente e pode ser construído de maneira fundamentalmente negativa" (SUTTON-SPENCE, ibid.), pois "Quando a força reativa separa a força ativa do que ela pode, esta última, torna-se, por sua vez, reativa" (DELEUZE, 1976, p. 42), levando-nos a identificar nas produções artísticas dos surdos como um modo de empoeiramento que não só afirma seu modo de existências, mas os diferencia de outros que muito já lhes foram impostos (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 117).

1.2 A crítica do pensamento como identidade e a experiência estética do deslimite

Temos acesso a uma pequena parte do pensamento, não só porque usamos parcialmente as áreas potenciais do cérebro, mas porque condicionamos toda possibilidade de pensamento à particularidade desse órgão. Em meio a uma rede histórica de desvios e equívocos conceituais sobre corpo, percepção e mundo, condicionamos o pensamento a uma falsa ideia de consciência que achamos nascer das condições indispensáveis de uma percepção sempre inteligível, de um corpo que não é mundo, de um sapiens cada vez menos *homo*, menos carne. Insistimos na consciência não só como ato de perceber, mas sim de um perceber ordenado, ou dizendo de outra maneira: tratamos por consciência *a ação de domínio e controle das habilidades de "arquivamento" e "manipulação" da percepção* (controle das lembranças, memórias, entendimentos e, assim cremos, dos comportamentos).

Contudo, não nos enganemos, tais formulações conceituais nada têm de ingênuas. Somos levados a achar que percepção, pensamento e consciência devem subjugar-se a produção de um mesmo domínio que se levanta na ilusão da *razão* como luz e expansão de um (auto)controle sempre desejante de poder, fixação e segurança. Somos levados a crer na racionalidade do pensamento como único dispositivo elaborativo sobre as coisas do mundo – e ainda sobre as próprias coisas do pensamento. E assim, prosseguimos ignorando que a *inteligibilidade sistemática* é uma parte dos múltiplos procedimentos de composição do pensamento. E a elevando como única ferramenta de controle e iluminação do cognoscível, ignoramos a tridimensionalidade do ser, com suas cavidades, curvas e partes obscurecidas.

Ainda que a consciência seja usada para cisão entre o homem e o mundo,

> ela nasce com uma ponte, um meio de comunicação entre a interioridade e a exterioridade, sua função é (...) traduzir as forças da vida, que nos são sempre inconscientes, para o mundo dos códigos, da linguagem; a consciência é um aparelho de conhecimento (MOSÉ, 2011, p. 177).

No entanto, não somos educados a saber o consciente como uma delimitação provisória, movente e dinâmica, mas como um encerramento do pensamento sobre si mesmo, e comumente de um pensamento imputado nas condutas do corpo sem qualquer indicio de reflexão.

Tomar a consciência e a razão por um único modelo de pensamento é partir do pressuposto que a vida resida fora dos corpos, fazendo deles apenas receptáculos para captura de coisas externas a ele. Todo modo de crer que significa o pensamento como causa anterior à própria carne, figura no sujeito a falta e a culpa de ser incompleto como parte, a não ser que pense como "Todo". Por isso, só bem exercerá suas funções sociais na particularidade identitária que lhe cabe se os sujeitos assumirem a "rostidade" que lhe for atribuída. Só se recompensará aquele que pensar corretamente "cobrindo os traços", ou "seguindo os passos", do modo correto de conceber sua própria existência. E como dissemos, isso é o que funda a sociedade majoritária constituída por ouvintes, e por mais que as comunidades surdas tenham ferramentas para incitar a denúncia dessa invenção, o que se parece desejar é apenas um espaço para ser normal tal como se inventou ser.

E então, sem força criativa, compreendemos a esfera profunda daquilo que denunciamos com um *reprodutivíssimo*, não só discursivo, mas *cognitivo*. Pois não é somente educação para a reincidência dos padrões de comportamento, mas antes de mais nada, a reincidência e homogeneização de padrões de pensamento.

Certamente, reproduzir é uma habilidade importante no desenvolvimento integral do Homem, mas não é, em larga escala, o suprassumo da inteligência, ou ainda, a dinâmica original de plenitude do pensamento. Cabe-nos então dizer que nem a consciência entendida como iluminação racional, nem o estado de *singularidade identitária*, comuns ao discurso modernoso de centralização do Homem distanciado de suas condições mundanas, insurgem espontaneamente da vida enquanto potência de vitalidade primeira.

Pois são induções, esquemas de subjetivação, modos de ser fundados sobre os alicerces de uma *ética da tristeza* (SPINOZA, 2010). Nesse pensamento, é pela diminuição dos corpos, separando-os da natureza de suas humanidades carnais, levando, *por consentimento*, aos estandartes do Homem racional que o bem coletivo será posto como justificativa da autonegação.

Há um "acordo" feito, uma concessão desde o início de nossas formulações e descrições do pensamento, um contrato com Parmênides, Sócrates e Descarte, ou melhor, com a lógica fundante de seus pensamentos: a estabilidade da fixação; a paragem das forças. De modo que ainda hoje o direito de pensar seja tomado – e propositalmente confundido – com o direito de ser grupo, ser identidade coletiva, ainda identidade nacional, de ser em plenitude como um "bem caber" no *rebanho* . Daí, consciência logo responderá por cultura, um modo esquemático de instituir coletivamente os mesmo princípios de fixação e estabilidade. Nela a culpa e a dor de ser carnal encontra alívio na negação e no esquecimento perverso não só de quem se é, mas de todas as possibilidades daquilo que infinitamente se pode vir a ser. O dizer que reforça e institui a segurança manifesta no poder da grande voz da afirmação coletiva que cerca as terras da nação, não como território, mas como modo de existir.

Para pensarmos com os códigos e estruturas do grupo, para ecoarmos a mesma voz, sujeitamos o desejo aquilo que nos faz sujeitos de conhecimento – assim como prega a modernidade, afastados do Deus onipotente que queria por nós, nos fazendo seu duplo, o eu se torna centro de uma produção de querer que nada tenha haver com a manifestação de uma volição instintiva, mas com a invenção disso dos nossos processos de auto dominação que se sujeita ao *eu* (a querer ser paragem, assegurados nos freios da identidade como vitória sobre o medo da solidão, da diferença).

Guiados por essa busca caçamos uma parte que nos falta, algo a ser ganho por uma disciplina que nos eleva para as plenitudes dos estados de humanidade, para longe do animal que primeiramente somos – e que nessa perspectiva, devemos esquecer "ter sido". Assinamos assim um contrato com as linguagens prontas do mundo, entregamo-nos às palavras como alguém que abandona a vergonha da nudez em nome de um falar que é a ascensão, a luz e a glória, o próprio estandarte por sobre as cercas do pensamento que institui a palavra como única síntese das forças de vida. Sendo a condição de sujeito formulada e sustentada pela identidade da palavra – como propõe Parmênides –, o sujeito cartesiano nada mais é do que uma ficção de asseguramento, um *hábito gramatical* (MOSÉ, 2011).

Assim o pensar torna-se uma "simplificação da pluralidade instintiva" (ibidem). Achamos pensar se atentamos as certezas da *poderosa voz que vem* no interior de nossa caixa craniana, mas os corpos em seus múltiplos encontros e diálogos de forças estão pensando infinitamente em muitas direções e camadas, e isso independe de qualquer "concentração", ou tão pouco nos obriga a algum estado neurótico de alerta. Pois o

*. Cf. Nietzsche em *A Gaia Ciência*, § 354.

pensamento não é um estado estático de meditação, ele é o giro, e a consciência uma causa, que não necessitava ser reativa, pois o saber que se está sempre se dando pelas impressões de acontecimentos, pelo movimento do giro – do homem-mundo que retorna constantemente a si mesmo como diferença.

1.3 O ato criativo e a afirmação da diferença como condição do ser

Girar é o próprio *devir* do movimento que inclui a Todos nas fluências de suas interioridades. Ele independe dos substratos de saber, daquilo que produzimos como visível e enunciável em nossas construções históricas e mnemônicas (DELEUZE, 2005). Trata-se da *presentidade* de um fazer existir que nasce da extensão de um tempo espalhado, que não se culpa ou ressente penosamente no reconhecimento do peso de seus próprios desejos. Um tempo que não se dobra em um passado guardado nas lembranças de discursos "sobre" (negando e esquecendo-se daquilo que recorda o corpo), ou nas dobras das expectativas de algum futuro bom, de uma felicidade sempre por vir, mas que nunca chega.

Sobre a imagem do giro se dão os diálogos entre as forças, apontando que esse é o real imperativo para *ser vivo* no mundo – pois independente de *saber-se vivo*, se existe, e por isso há conversação entra as forças. O pensamento se faz, então, por condição e condicionamento simbólico, uma "manipulação" interpretativa subsequente dos deslumbramentos que temos dessas forças manifestas em fisicalidades indicativas de sentido: o que fazemos interiormente são sínteses simbólicas das impressões de acontecimentos possíveis à percepção humana.

Sendo o ato de pensar um tratamento dos valores atribuídos a conjuntos e acordos de imagens produzidas pelas dobras físico-significantes de sons e gestos encaminhados por meios de luz e ar. Não nos referimos a palavras, gestos, sinais ou símbolos, pois quando o pensamento reflexivo reclama o conceito, o faz por crer nas imagens virtuais de esquemas de entendimento que atravessam e se atualizam nas experimentações vivas das forças que incluem as conversações e trocas simbólicas.[2]

Compreende-se então o raciocínio como um modo inteligível de reconhecer os giros desse tratamento simbólico de valores atribuídos às forças. Vemo-nos assim em um jogo de indicação e apontamento de sentido que exige sempre ser desvendado, transladado mesmo que nas aparentes univocidades de nossas línguas maternas. É um engano crer que com a língua se podem acorrentar as coisas do mundo a códigos, no entanto o que se faz é dispor de regras para indicações sempre renováveis de sentido.

Há sempre necessidade de algum processo tradutório nas relações vividas com as sínteses simbólicas criadas na linguagem, mas *maravilhosamente* – se assim nos é permitido dizer – não é esse, o da inteligibilidade lógico-gramatical, o único modo de um corpo produzir pensamento. Existe uma liberdade do pensamento, dada nos giros

[2] Cf. a segunda citação na abertura desse artigo.

de atribuição de valores e construção de sínteses simbólicas que ocorre nas forças que atravessam e sustentam os corpos, e essas forças se permitem a muitos caminhos de expressão – não se restringem a vias lógicas de uma língua(gem) ou aos postulados hierárquicos construídos ao redor delas. "Libertar a percepção do predomínio da inteligência significa imbuí-la de uma potência exploratória e inventiva, para assim torná-la um instrumento do pensamento que, no seu deslimite, ultrapassa o que pode a inteligência" (SOUZA, 2011, p. 65).

Se nossos modos de agrupamento nos tivessem levado a enxergar assim, o *pensamento seria sempre um ato criativo*, onde a produção de sentido nos transbordaria e viveríamos, na pluralidade do *vir a ser* sendo todo o potencial expansivo – tanto das materialidades como das virtualidades – de nossas produções simbólicas. No entanto, jaz o furor das eternas continuidades em nome do nascimento das identidades estáveis, dos agrupamentos sociais e do fim de um nomadismo não só dos corpos, porque quando os homens pararam, temendo o movimento da vida, reduziram também os seus pensamentos às vontades de fixação, e inventaram a verdade como algo firme que os antecederia e se continuaria além deles. Esqueceram-se da autoria dessa inversão, e acreditaram que o mais correto, ou moral, era *buscar* ser parecido com essa verdade, e, pelo equivoco da ideia de busca, se entenderam na falta – vivem a "metafísica da cenoura", penduraram o desejo por sobre as costas, veem pendular frente aos próprios olhos a vontade como falta – e como teimosos asnos postos em movimento –, hoje vivem a busca de uma "plenitude inalcançável" que nós mesmos inventamos e colocamos lá como falta, do lado de fora, distante e tão perto.

Desse modo a falta que impomos aos surdos, é antes de mais nada ratificação e modo de afirmação por negação da diferença, uma afirmação dos modos de ser inventados pela comunidade majoritária de ouvintes para segurar-se de si mesmo frente a diferenciação do giro imposto a tudo que vive. E infelizmente o que reclamam as comunidades surdas, é um lugar para – da sua maneira – ocupar o mesmo espaço e alimentar o mesmo sistema de negação da diferença. Daí então, o que temos em nosso tempo como emergência da diferença dá-se como multipolarização de estados de normalidade, de fixação do ser sob um nome. E essa ainda é uma instância esvaziadora da diferença como condição do ser no tempo; ou seja, não só das forças que distinguem um ser do outro, mas aquilo que distingue ele de si mesmo.

Observamos no exercício do *ato criativo* a intensificação e o aprimoramento das competências cognitivas necessárias para um *estar no mundo sendo-o*. Somente a partir dos estados latente de conhecimento – ou seja, do saber como processo e não como fixação – será possível construir para si significância naquilo que se faz e se é; uma significância sempre inaugural na condição de instância ativa de saber; um saber que não captura mas elabora porque é potência de afeto. Faremos constante referência a uma *inteligência criante* que produz sentido naquilo que que negocia com os sentidos do mundo, naquilo que sabe que distinguir-se do mundo é uma prática inventiva, um jogo de abstração, e por isso – de alguma forma, ciente ou não – compreende a percepção, não

como captura do mundo pelo corpo, mas como retorno do corpo ao seu estado irrevogável de mundo. Dizer dessas coisas não é defender uma ideologia, mas um modo de saber (-se) ainda negado nas atualidades dos nossos processos educativos reprodutivistas; assim classificados não só por induzir e dedicar-se a transmissão acrítica de ideias, mas por fixar a consciência dos sujeitos ao mito de um único modelo de individuação fundado na promessa de que (se provarmos nossa competências como cabíveis cidadãos desse mundo organizado) seremos plenos. O problemático para nós não é reproduzir, pois a reprodução é uma competência admirável, mas sim defender que aquilo que se reproduz é o único modelo de verdade do pensamento.

Desse modo, observamos no *ser criativo* a fuga não só de pensamentos cristalizados, mas de estruturas e concepção do ato de pensar erguidos sobre o pressuposto da acuidade dos nomes como Verdade. Ser criativo é o desvio proposital e *irrelutável* do ser, é competência para a inutilidade primeira que esvazias as coisas – não para morte, mas – para vitalidade inefável. É uma inteligência fundada naquilo do ser que se percebe existindo enquanto existe, naquilo que se elabora enquanto realiza, é o diálogo das complexas configurações de integridades entre pensamento e corpo. E, para nós, é essa uma competência de extrema relevância também para aqueles que não exercem nenhum ofício (ou mesmo "ócio") no campo das artes. E por isso, é o que ocupa lugar central nas proposições direcionadas a discutir possíveis congruências entre arte e surdez pelas vias da produção de subjetividade.

Análise dos dados – Compondo por lógicas de acontecimento

1.4 O fazer artístico como obra: a construção/seleção dos fundamentos

Os elementos iniciais, ou fundamentais, elencados no início das composição das obras correspondem a uma temática, que não significa necessariamente a existência de um título, direcionada pelo artista e seus gostos pessoais – o que releva que a elaboração de si e a construção de sentido por esses processos, ocupam um lugar especial no processo de composição desses artistas.

Então, com as bases iniciais pré-elaboradas, construíram-se novas estruturas ao redor dessas bases ainda ideal, estruturas que têm por objetivo não só aperfeiçoar a obra em sua composição, como redirecioná-la completamente em outra/s direção/ões não vislumbrada no início da composição.

Os artistas surdos demonstraram que os impulsos de suas obras se concentravam na vontade de comunicar algo sensível por meio da Língua de Sinais, mas que mesmo identificando isso como uma característica política em outros ramos das discussões sobre a surdez, suas produções tinham mais haver com o desejo de comprovar a possibilidade de elaborar com clareza suas próprias expressões em qualidades sensíveis e imagéticas pelas estruturas metafóricas possíveis em línguas de sinais.

Já a Ana Vitória, ratifica que seus eixos orientadores são sempre móveis e que se há algo que lhe "persegue", ou seja que permanece em sua obra, isso é a organicidade; o que se repete nos poetas surdos, Ricardo Boaretto e Valdo Nóbrega, quando declaram extrema acuidade no planejamento e execução espontânea de suas obras.

1.5 A poética: formulando a obra

Quando o pensamento orienta a obra e seus elementos (narrativa, temática, público, e espaços de apresentação), observamos que o encaminhamento das forças, ou a "lógica", que orienta a composição da obra dá-se enquanto uma construção *sensível que busca elaborar uma compreensão singular da linguagem*, do homem e da natureza (SOUZA, 2010, p. 15). No contexto especifico das modalidades de arte na qual se dedicam nossos entrevistados, a questão da ordenação dá-se como questão de sequencialidade de acontecimentos. Desse modo, a ordenação dos elementos da obra como um todo, pois desde a modernidade nos encontramos sob as derivações das propostas vanguardistas de libertação dos métodos representativos, seguida de planejamento excessivamente geometrizado, para a simplificação formal até chegarmos à abstração. Assim todo esse percurso nos levou às propriedades de novas noções de sequencialidade e planejamento de uma obra de arte. Na perspectiva de Canton (2009), as condições se dariam em um modo de construção comum a fragmentação e ao alto grau de interatividade informativa da vida contemporânea, se trataram de narrativas enviesadas. "No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentados, sobreposição, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém não necessariamente resolvem a própria trama" (p. 15).

O que nos parece enviesado aqui não é só a lógica de apresentação da obra enquanto acontecimento, mas a própria concepção de tempo. Não se trata de dispor "peças" para o exercício de um rearranjo mental das pequenas partes de acontecimentos da obra, mas do próprio retorno do tempo sobre si mesmo. Não se trata de rearranjo porque "poesia não é pra entender, mas pra incorporar" (BARROS, 2010, p.219), pelo que, uma obra de arte "é capaz de nos fazer sentir, por *sensação*, um conceito" (SOUZA, 2010, p. 19); e sim, trata-se de tempo porque constrói no espectador *impressão de memória*, fazendo da obra não um emaranhado de partes, mas o relembrar de uma memória alheia – onde sempre se encontrará semelhança por empatia, porque no fundo é isso que se busca.

A sensibilidade para a abstração nesses novos modos de elaboração que nos permitem a arte frente as condições contemporâneas de ordenação da própria sociedade revela uma competência de fazer, que é o próprio exercício da condição de *senciente-sensível* (MERLEAU-PONTY, 2013; 2007). Pois no saber humano sempre se inclui o próprio sujeito no processo de saber. Por isso, as possibilidades e escolhas do fazer artístico de nossos entrevistados, revelou na verdade, uma instância onde o sujeito-artista posiciona o ato criativo na congruência entre estados racionais e intuitivos, colocando esse encaminhamento sob a perspectiva de um fazer que se gerencia pelo/no próprio fazer.

1.6 A enunciação: formulando os suportes

Na perspectiva que aqui adotamos, o corpo, o espaço, o pensamento e suas lógicas de ordenação (como competência dramatúrgica), seriam, para nós, as instâncias básicas de implementação e visibilidade do ato criante. De modo que toda elaboração cognitiva dada na manipulação do "conjunto de impressões de acontecimentos na mente de uma pessoa" (LABAN, 1978, p. 42) torna-se o eixo e a convergência desses elementos.

Sobre a compreensão do *Corpo*, os relatos se concentraram, não inesperadamente, no reconhecimento da potência expressiva e comunicativa do corpo. Além dessa generalização inicial, outros apontamentos surgidos foram da indicação do corpo como local da implementação e da visibilidade da cultura para – especialmente para os surdos. Assim sendo lugar de elaboração de todo saber produzido. Em entrevista o poeta Ricardo Boaretto afirmou que *"o discurso das linguagens artísticas mostra o que mostra, por que essa linguagem oferece informações ao corpo e nos recebemos por meio do corpo diversas questões que nos são ali apresentadas"*. O que ainda é reforçado na definição de Ana Vitoria, ao entender o corpo como *"um receptáculo de histórias, de memórias e emoções, ao mesmo tempo em que é um organismo plasmado ao espaço e ao tempo – nunca descolado disso"*.

E dessa maneira além de lugar da elaboração o corpo se faz também o lugar da captação, absorção, das coisas a ele apresentadas. Elaboramos enquanto assistimos e assistimos não só no sentido de contemplarmos, mas também no de darmos suporte, "assistência", na construção do sentido das coisas sensíveis – quando "assistimos" a uma obra estamos a estendê-la, ao mesmo tempo em que nos estendemos nela.

Quanto às representações sobre a imagem do Espaço, nos deparamos com incidência de um espaço que é sempre provocativo, tanto em suas qualidades internas e externas. O poeta Valdo Nóbrega, coloca, em controvérsia a Laban, que o espaço é algo, para ele "vazio", mas completa: *"Não é um vazio negativo, não. É um vazio que as pessoas precisam enquanto vazio, pra que possa preencher com alguma coisa, pra ocupar"*. O que reforça nossas colocações do espaço como um lugar propício às possibilidades de criação – cabíveis ao campo do ato e da imaginação. Como aponta Ricardo Boraetto, *"É o lugar do acontecimento. Aquilo que faz o motivo. É de onde pegamos as coisas e onde colocamos as coisas. Por meio da imaginação podemos construir esses espaços onde nos vemos correndo, um copo caindo – tudo é possível quando falamos de espaço e de imaginação. O espaço é onde localizamos as coisas. Na imaginação é o lugar da alma. É onde nos orientamos também no nosso próprio corpo e também nas localidades ao nosso redor. (...) quando vemos essas noções [espaciais] sendo aplicadas, vemos as coisas fazendo sentido. E isso é imenso, é como um mundo. O planeta é gigante e essas medidas estão em concordâncias, todas dentro da nossa imaginação."*.

E é justamente a conexão entre o espaço e a imaginação que nos leva ao próximo conceito pesquisado, o do *Pensamento*. No campo da livre associação, afirma Ana vitória, é onde o pensamento ganhará o teor poético que necessita para ser arte. Chegamos

também a conclusão no relato de Boraetto que *"Existe também um pensamento sobre o lugar, sobre os objetos e sobre os movimentos do corpo. O pensamento identifica essas coisas no espaço e, as relacionando, traz essas impressões pra dentro de nós. Existe, por causa do pensamento, uma espécie de fantasia entre as coisas que estão dentro de nós, e isso é algo que não se mostra".* E nessa qualidade é possível dizer que as proximidades entre pensamento e espaço, são justamente as matérias-primas para elaboração de uma obra de arte que se manifesta nas qualidades efetivas de manifestação de sentido no/pelo movimento.

Finalizamos esse trecho da conversa direcionando então para o conceito que parece fechar o conceito organizador da vista geral de uma obra de arte, a *Dramaturgia*. E parece que chegamos então a cerne de uma questão já indicada por Laban quando ele afirma que as lógicas dos pensamentos que operam por movimento se dão pelas qualidades em que "O pensar por movimentos poderia ser considerado c*omo um conjunto de impressões de acontecimentos na mente de uma pessoa,* conjunto para o qual falta uma nomenclatura adequada" (LABAN, 1978, p. 166 – grifos meus).

Ana Vitória aponta que seu desejo de dramaturgia segue a necessidade de qualidades orgânicas, uma dramaturgia orgânica, diz ela. E a obra só os alcançaria essa qualidade pelas associações livremente feitas num espaço que ultrapassa interioridades e exterioridades. Na indicação de Boraetto, *um ótimo modelo dramatúrgico vem da observação dos acontecimentos ao nosso redor. Acho que precisa se construir uma conexão muito forte entre essas ideias e o real. (...)* [E] *são todas essas ações uma questão de imaginação. Acredito que qualquer modalidade de arte, se qualifica, ou não, pela maneira como explicita as questões culturais mais gerais que cercam o contexto dessas obras. E essas questões envolvem língua, grupos, enfim, tudo de maneira integral. Creio que são essas coisas que trazem qualidade e prazer no momento da observação da obra.*

Entendendo que as ordenações dessas impressões de acontecimentos se dão pela inflexível presença das qualidades de negociação entre ideia e matéria na construção do sentido da obra, há sempre uma espécie de avaliação dos conteúdos das matérias conforme elas vão se constituindo na obra. Segundo Valdo Nóbrega, não há melhor forma de organizar as impressões gerais de uma obra, se não em sua composição, para ele, é nesse instante em constante negociação entre o *desejo de dizer* e a *formulação do que se diz*, que se organizará o que aqui optamos em chamar de uma dramaturgia das impressões.

1.7 A intensão: formulando e orientando o desejo de fala.

A competência criante não age e nem deseja do espectador um reconhecimento ou reencontro com as *coisas substanciais por de trás das coisas do mundo*, mas por introdução de coisas que o próprio artista colocou no mundo (GIL, 2004; NIETZSCHE, 1888; BARROS, 2010).

Nesse sentido perguntamos aos entrevistados se eles sabiam identificar algo de objetivo naquilo que eles gostariam de comunicar. Então indagamos: "Comunicar o que?". E nos pareceu unanime que o desejo sempre releva o sujeito, suas questões pessoais de leitura e compreensão do mundo como centralidade do processo. Ana Vitória diz: *"Meu desejo é comunicar Ana Vitória."* E assim se referindo na terceira pessoa do singular a intenção pode até nos parecer egocêntrica. No entanto, a sinceridade dessa fala se repete de modo diferente na fala dos outros entrevistados.

Boraetto se questiona *"o que eu vou conseguir dar para as pessoas que estão me assistindo? Satisfação, insatisfação, é difícil de falar, realmente não sei. Acredito que eu desejo alguma identificação, como se eu estivesse dizendo aquilo que eles queriam dizer mais não sabiam como. Quero emprestar pra elas minhas maneiras de falar sobre a vida; acho que poesia faz isso com a gente.".*

Manuel de Barros (2010) nos diz que "inventar aumenta o mundo" (p. 357) e que cabe ao poeta "aumentar o mundo com suas metáforas" (p. 129); Nietzsche (apud SOUSA, 2010) nos diz algo parecido, quando afirma que: "O homem, em última análise, somente reencontra nas coisas aquilo que ele mesmo nelas introduzira: o ato de reencontrar chama-se ciência; o ato de introduzir denomina-se arte (p. 53).

Por isso dizermos que o desejo de fala, nas instâncias de um pensamento criante, dar-se-á sempre como desejo de comunicar a si mesmo, porque toda elaboração do mundo é, primeiramente, uma elaboração de si. Assim como, afirmamos que em uma poesia sinalizada ou execução coreográfica, o que se está a fazer não é copiar movimentos do mundo, mas inserir movimento no mundo (GIL, 2010). Pois a denúncia que o ato criativo faz a *ordem moral do mundo* é de que nada se replica ou duplica na existência singular das coisas, e que sabendo o ser como variação de existências pelas coisas nas próprias coisas (ou seja da diferença de si não só para com os outros, mas para consigo mesmo), dispomo-nos à mutabilidade das sensações e não mais, ou só, à fixação do pensamento como captura de Verdade.

1.8 O método: formulando sobre o próprio fazer

Os ideais, enquanto variante discursiva, ocupam o lugar de orientador metodológico tanto quanto algum procedimento específico, fazendo do método algo fluido e mutável. Ou seja: o método enquanto regra dá lugar ao ideal como ficção; e o poder do acordo não se dá com base no esquecimento e na sublimação, mas sim na consciência de que os ideais são invenções que orientam a individualidade e a coletividades das forças, essas são a própria Vida como afeto e pulsão.

Para Ana Vitória, buscar atualizar seus próprios ideais como artista é estar em contato com seus próprios desejos, e assim fazer manutenção de tudo aquilo que circula no plano ético de quem tenta realizar-se em meio a "vontade do mundo" (como natureza, cultura e ordenação tecnológico-social). Boaretto afirma: *"Posso até ter alguns procedimentos que se repetem, mas acredito nisso como regra. Faço as*

coisas na medida em que acredito que são boas pra mim e pro que estou compondo.". A gramaticalização das Línguas de Sinais, também foi relevada como um ganho, um orientador que para mais liberdade*: "agradeço muito ao curso de Letras por indicar a existência de regras as quais eu nem imaginei que existissem. Muito menos que as compreendendo eu pudesse me desenvolver ainda livremente"* (Fala de Boaretto com grifos nossos).

Para nós, aquilo que poderíamos chamar de uma abstração sincera, insurge no acordo de que toda produção de ideal humano dá-se como invenção de orientação para as forças inefáveis da vida. E isso explicitaria que sempre agimos nas lógicas do "como se", e que por esse procedimento somos capazes de equacionar nossa própria existência achando-nos mais seguros frente a profunda *inominalidade* da vida.

1.9 Concepções explicitas sobre a capacidade de pensar com movimentos: formulando sobre as ações de pensamento.

Como último bloco de questões, incitamos o falar livre sobre a possibilidade de se pensar com movimentos. Solicitando aos artistas entrevistados que elaborassem como creram que esse fenômeno ocorresse em seus próprios processos de composição. E tivemos por resposta, uma qualidade significativa de possibilidades que se encerram nos contextos da fala de cada artista, e ao mesmo que se abrem como uma possibilidade de procedimentos gerais de uma espécie de *raciocínio sinestésico*.

"Meu corpo é meu pensamento", afirma Ana Vitória, *"é nele que, mesmo após a teoria, vão ser validadas as maneiras de elaboração do sentido da obra de arte. É nele em que vão ser inscritas as relações de sentido mais concretas."*. E por isso dizer que uma obra de arte gerencia e opera os seus sentidos nos gestos de um pensamento que, em algum grau, reconhece que se dá enquanto efeito de corpo. *"O corpo sempre está aderindo tudo, e dessa maneira elaborando em si suas impressões sobre o mundo. Como quer pôr poros, as coisas saem e entram o tempo inteiro"*, reforça Ana.

Observamos que no caso dos poetas surdos sinalizantes a discussão se instaura com mais clareza a relação opositiva entre o uso do gesto e da palavra nos processos de elaboração do pensamento. Visto a modalidade das língua de sinais ser gesto-visual e toda discussão sobre as disputas de poder, o surdo politizado e crido dos ideais da Comunidade, se vê entre o direito de se expressar e pensar em língua de sinais mesmo frente a imposição dos modelos normativos "ouvinte/falante", modo de subjetivação apresentado como princípio invariável de normalidade.

E quanto a isso Boraetto, posiciona que: *"nesse processo* [de pensar com movimentos na composição poética] *é possível o uso da palavra, sim. Mas não é uma coisa que me agrada muito, pois acho que se perde muito dos sentidos construídos pelo canal visual. Acho que s****e a palavra esta contextualizada pelo movimento, vale que ela fique****. Vejo que o movimento está no pensamento que nasce por meio das imagens das*

mãos sinalizando e isso é o que deve justificar o uso de qualquer palavra em minhas poesias" (Grifos nossos). E ainda sobre as possibilidades de construção imagéticas pelas línguas de sinais, Boaretto afirma que muito se inibe pelo influência dos processos de aportuguesamento das ordens frasal do gesto sinalizados. Boraetto diz: *"Ao chegar ao campo da poesia, se verá que não há necessidade de ser rigidamente compromissado com as ordens dos textos escritos. E que nunca é uma questão só de se olhar para fora enquanto se sinaliza, mas uma postura de olhar pra si mesmo – e depois sim, olhar pra fora com paciência/generosidade. Porque ao fazer isso aumentamos nossas possibilidades de expressão. E então dançando escrevemos e tal, porque nos ampliamos e percebemos melhor a cultura e mundo em que vivemos".*

Valdo Nóbrega, ainda nos dá elementos para apontar que as qualidade de uma competência imagética se orienta pela *competência de armazenamento de lógicas de acontecimentos;* fenômenos entendidos pelo movimento e que devem ser observados e colhidos nos comportamentos mais corriqueiros da vida cotidiana. O recolhimento dessas impressões é possível por uma aguçada acuidade visual para o movimento gestual, sabendo por movimento principalmente as qualidades de postura, formas e deslocamentos, aparentes em micro e macro níveis de acontecimentos. O poeta-tradutor sugere ainda que não é só uma questão de acúmulo, mas também de bom uso desse vocabulário de impressões. Ele mesmo diz que uma boa construção gestual releva os "*cacoete das coisas e pessoas*". Para nós ele se refere a uma espécie de condição de movimento que, na transposição gestual, foi mantida como *identidade icônica do personagem* ou objeto; poderíamos ainda dizer uma espécie de fluência interna nas coesões dos elementos gestuais envolvidos, para se atingir uma coerência do texto como sabido como acontecimentos.

Com isso, a partir das investigação desse último trecho – e em relevância do que o antecedeu – nos foi possível elencar três graus de concepção sobre o ato de pensar por movimentos na concepção de nossos entrevistados e das escolhas teóricas que aqui fizemos:

a. O pensamento como uma das possibilidade de extensão do corpo só é possível pela condição primeira do próprio *corpo ser aquilo que produz o pensamento*; embora o inverso seja, por efeito histórico-discursivo, o que parece ser mais forte;

b. *Pensar por movimento* não exclui o som ou a palavra, pois esses são coisas moventes do mundo – e como tal, impressões de movimento manipuláveis pelo gesto; e

c. Para se elaborar e manipular o movimento gestual como matéria-prima *deve-se construir um vocabulário de impressões de acontecimentos*, adquirindo assim, consciência e sensibilidade para ordenações de movimentos que emergem da vida como natureza física e como possibilidade de ficção.

Conclusão – Para pensar por entendimentos

> No que o homem se torne coisal, corrompem-se nele os veios comuns do entendimento. (...) Instala-se uma agramaticalidade quase insana, que empoema o sentido. Aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguramento de falas.
>
> Manuel de Barros em *O Guardador de águas*.

O gesto no mundo, ou seja da natureza como algo movente que nos inclui, é para nós o campo das transposições, de todo "diálogo" de sentido, e como tal é também é o estado de corpo que possibilita a humanidade constituir-se como seres criantes de sua própria existência no/como mundo. Entre a *palavra e o gesto* historicamente colocamos o pensamento já o distinguindo do corpo pelas qualidades dos atributos que lhes fazemos caber como substituição representativa daquilo que pra nós é afastamento, ausência. Essa fragmentação é consequência da valorização de uma interpretação do pensamento como competência de raciocínio, e esse como o alcance da razão pelo bem "afinar" do juízo pessoal as Verdades da vontade coletiva; e isso para nós, trata-se de um modo (entre muitos) de encaminhamento das percepções, um modo de orientação do estar no mundo. Postando então a governança do logos refletido na palavra em detrimento ao gesto percebido como atitude sensível de referenciar-se corpo – elemento negado nesse processo discursivo, por ser classificado enganoso e confuso.

Sabemos então, que a construção arquitetada tanto da poesia sinalizada como na dança contemporânea constroem no entorno na palavra e do gesto interpretados como forças a serem valoradas e tradas como matéria do mundo que nos inclui o corpo. Pensar dessa maneira revela-nos que o desejo de fala, antes de ser gramatical, se dá por blocos de entendimento; fazendo do pensar orientado por palavras um dos níveis que compõem o pensamento como composição de sentido. Não se tem o entendimento como se tem as palavras, o primeiro abre-se em suas possíveis lógicas combinatórias das impressões dos acontecimentos guardadas em suas qualidades intensivas de rastro, enquanto o segundo procede por lógicas de encaixes gramaticais.

Pois se compreende entendimento aqui por um bloco de impressões derivadas de alguma qualidade de experiência para com o mundo. A memória, a lembrança – seja no pensamento das imagens nascidas de palavras ou gestos – assim *trançadas* ao corpo, sempre faz da observação uma ferramenta de manutenção das referências no mundo. Atualizar um conceito corresponde a *destemporalizá-lo* como projeção até que ele tome um estado de presentidade no qual a experiência do instante faz a ampliação do entendimento.

Dessa forma a imagem se inscreve e transcreve como impressão/registro dinâmico da percepção caleidoscópica do meio e de si como fundamento de toda referências. Na lógica do pensamento por entendimento operada por imagens gestualmente tratadas

permitem-se as palavras desde que as mesmas tridimensionalizem o pensamento e a fala. Pensar é negociar de possíveis combinações (unívocas e dispares) com a manipulação de qualidades das percepções até então obtidas.

Dessa maneira, um pensamento quando elaborado por entendimentos, por sensação de imagem (ou imagem de sensação) se trata da busca de outros símbolos que pudessem recodificar a vida reinaugurando-a a cada olhar, a cada nova enunciação. Quando estamos falando de um modo de fazer artístico fundado no movimento, estamos falando – como já dissemos – da compreensão da vida como dinâmica de composição. E dessa maneira, entendendo a composição como um pensamento manifesto no espaço da criação de novos símbolos materiais do sentimento humano (LANGER, 2006).

É sobre as medidas do gesto como tradutor e enunciador semântico que nos inclinamos a crer que o pensamento por movimento, não só é possível, como é o fundamento das organizações corpo-cognitivas, de onde insurgem não só as inteligências, mas também as ignorâncias humanas. E assim, a vida não é um ponto que se desloca sobre uma reta. Mas uma breve faixa que o olhar nos permite, uma impressão de início e fim de um movimento sem começo nem chegada.

Se a existência é movimento, não é por linha reta que se faz, mas por escoamento, espalhando-se para todas as direções. E o tempo, como duração, é infinito para dento e para fora de si – em nós e além de nós mesmo – e presume-se que por isso somos capazes de não só pensar com movimento, mas de vê-lo como meio gerador de toda possibilidade de vida.

Sejam surdos ou ouvintes, o movimento é aquilo que indistintamente a todos inclui por diferença e não por padronização; fazendo emergir a força em coletivos/comunidades que se formam nas lógicas da semelhança e da distinção e não por generalidade e crença na igualdade substancial dos seres. E se esse artigo não coopera para ratificação da identidade como fixação (seja de surdos ou ouvintes), é porque cremos que toda luta que assim faz, opera por lógicas de fixação do ser como se ele pudesse constantemente retornar igual a si mesmo. Ou seja: toda luta que distingue o outro de si, é porque ainda não compreendeu que o princípio da distinção é algo que incide primeiramente no ser sobre si mesmo, e ainda que essa força (e não a identidade nominal como invenção de asseguramento por impressão de paragem,) é o que faz da vida potência de vitalidade – como bem nos ensina o ato criativo do fazer artístico orientado por afetos, da produção de conhecimento como produção de si.

Referências bibliográficas

CANTON, Katia. *Narrativas enviesadas – coleção temas de arte contemporânea*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

GIL, José. *Movimento Total – a dança e o corpo*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2004.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espirito*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MORA, José Fernando. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NIETZSCHE. *Fragmentos póstumos* – de 1888 a .???

QUADROS, R. M. e SUTTON-SPENCE, R. Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda. In: Quadros, Ronice Muller de (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. *Manuel de Barros: a poética do deslimite.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUTTON-SPENCE, R. "Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em Língua de Sinais." In: QUADROS, R.; VASCONCELLOS, M. (Org.) *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 329-339.

A Apropriação da Linguagem Escrita pelas Crianças Surdas

Ednalva Gutierrrez Rodrigues

Claudia Maria Mendes Gontijo

Ângela Maria Vieira Pinheiro

Introdução

Um dos grandes desafios na educação de surdos refere-se à alfabetização. Muitos surdos desejam aprender a ler e a escrever, porém acham que esse é um processo inalcançável. Considerando que a surdez não tem influência direta nas dificuldades de aprendizagem, podemos inferir que o fracasso na escolarização do surdo está profundamente relacionado com as práticas pedagógicas que não consideram as necessidades das crianças surdas e o não uso da língua de sinais pelo professor para mediar os processos de aprendizagem.

Fernandes (2003) confirma a observação acima ao assinalar que um grande entrave no processo de educação da criança surda está nas práticas metodológicas voltadas para a criança ouvinte impostas às crianças surdas. Essas práticas priorizam as relações entre sons e letras e letras e sons como dimensão essencial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o foco não está na produção de sentidos, já que a língua de sinais era proibida, mas na apreensão da estrutura da Língua Portuguesa pela oralização.

Ao tratar da aprendizagem da escrita, Vigotski (1984) afirma que a criança, antes de entrar na escola, já domina a gramática da sua língua materna de forma inconsciente. Na escola, ela começa a tomar consciência dos aspectos gramaticais e sintáticos da língua transferindo suas habilidades inconscientes para um "[...] plano arbitrário, intencional e consciente" (p. 320). Mesmo reconhecendo que a escrita não é uma tradução da fala, supomos que, para a criança ouvinte, a alfabetização será um processo mais tranquilo, porque "A sintaxe e as formas gramaticais da escrita e da fala são as mesmas" (p. 312).

No caso da criança surda, essa apropriação se dará de outra forma, porque a língua de sinais possui estrutura sintática e gramatical própria, de caráter totalmente visual, diferente da Língua Portuguesa.

Assim, este artigo analisa um recorte de um dos eventos que compõem a pesquisa realizada em uma escola municipal de Vitória, ES, no período letivo de 2008, cuja finalidade foi compreender a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas, mediadas pela língua de

sinais. As atividades foram desenvolvidas na sala de atendimento educacional especializado e culminaram com a produção de texto por uma das crianças, com a nossa participação.

Opção teórico-metodológica

Vigotski (1989) buscou elaborar as bases para o estudo das funções psicológicas superiores, postulando que o desenvolvimento dessas funções é mediado pelos signos. Para ele, é na atividade social, nas produções e nas relações de trabalho que o ser humano desenvolve instrumentos que medeiam a sua relação com a natureza, com os outros e com ele mesmo, por meio da linguagem. Nesse sentido, ao analisar a formação das funções psíquicas superiores nas crianças, deve-se levar em conta a história dessas funções no curso de desenvolvimento infantil, pois é na práxis social, que podemos compreender os processos de desenvolvimento de qualquer função psicológica. Assim:

> Para Vigotski, estudar um fenômeno historicamente significa estudá-lo em seu movimento, ou seja, à medida que ele se desenvolve. 'O estudo histórico de um fenômeno possibilita abarcar na investigação o processo de desenvolvimento de alguma coisa, em todas as suas fases e transformações – desde que surge até o seu desaparecimento' (1987, p. 74, tradução minha). Somente por intermédio do estudo histórico é possível, portanto, descobrir a natureza e a essência dos fenômenos (GONTIJO, 2003, p. 25-26).

Portanto, a perspectiva histórico-cultural nos dá pistas sobre como deve ser conduzida a investigação do desenvolvimento da escrita infantil, observando as práticas de alfabetização "[...] nas condições reais em que ocorre" (GONTIJO, 2003, p. 28).

Com vistas a entender a realidade de forma mais ampla e interpretá-la na sua essência, adotamos a pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso do tipo etnográfico para o desenvolvimento do trabalho. Diante dessa tarefa, surgiu a necessidade de intervir no trabalho dos professores, no sentido de planejar atividades que, de fato, proporcionassem às crianças o uso da escrita de forma mais significativa, rompendo com a prática de escrita de palavras.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram as entrevistas, com a finalidade de caracterizar os sujeitos, e a observação participante em sala de aula com gravações em vídeo, fotografias e registros em diário de campo, que nos permitiram fazer uma triangulação dos dados em busca de evidências dos processos que elas realizam diante da tarefa de produção textual.

A observação foi realizada nos momentos de interações linguísticas em língua de sinais durante os momentos de ensino da linguagem escrita, focalizando as elaborações que a criança surda fazia nos momentos de registro escrito.

No campo teórico, é importante assinalar que este trabalho está inserido em um grupo de pesquisas da área de "Educação e Linguagens", que tem como objetivo investigar as práticas

de alfabetização no Estado do Espírito Santo. Considerando o arcabouço teórico que norteia essas pesquisas, acreditamos na possibilidade de articular a concepção bakhtiniana de linguagem e a perspectiva histórico-cultural aos estudos na área da educação de surdos.

Para tanto, consideramos que a língua de sinais é uma língua enunciativo-discursiva, pois possibilita que as crianças se relacionem responsivamente com seus pares. Nesse sentido, pudemos observar que a língua de sinais possibilita o diálogo entre as crianças surdas e, também, oferece possibilidades de exigir dos seus interlocutores, em especial do instrutor surdo, respostas aos seus questionamentos. Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem se dá nesse movimento, as palavras alheias se tornam palavras nossas ou próprias.

É no processo de interação e significação que a dimensão discursiva da língua oral ou da língua de sinais emerge, possibilitando aos seus interlocutores contrapalavras. Brait (2004, p. 190), ao trazer as contribuições da concepção bakhtiniana de linguagem, no tocante aos discursos, argumenta:

> No conjunto dessas noções, conceitos e categorias, o que está em jogo é a linguagem em uso, são os processos de construção do sentido e de seus efeitos, são as formas de diálogo entre sujeitos sociais, históricos, discursivos e as formas do dizer e do ser no mundo.

Gontijo (2002), apoiada em Vigotski, argumenta que "A apropriação pelas crianças do significado social da escrita é que marca a diferença entre a perspectiva sócio-histórica e outras perspectivas". Esse conceito não exclui o fato de que as crianças precisam se apropriar da forma material da língua, pois, independentemente "[...] da abordagem teórica, é inegável que as crianças precisam compreender que a escrita representa os sons da fala" (p. 64). Porém, segundo a autora, a alfabetização não implica apenas essa compreensão. "A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita" (p. 64).

Ainda no campo teórico, adotamos a concepção de alfabetização proposta por Gontijo (2008). Atualmente, algumas pesquisas na área da alfabetização seguem o discurso que tem buscado conferir à alfabetização um caráter meramente específico de aprendizagem do código escrito. De encontro a essa perspectiva, Gontijo (2008) rejeita a dicotomia alfabetização e letramento e propõe um conceito de alfabetização que engloba não apenas os conhecimentos linguísticos. Para a autora, a alfabetização se "[...] constitui num processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos" (GONTIJO, 2008, p. 17). A alfabetização, então, não se configura em um processo de natureza puramente linguística.

Assim, a perspectiva histórico-cultural aponta para a possibilidade de rompimento com o ensino mecânico da linguagem escrita e, também, potencializa a ideia de que as crianças surdas são capazes de aprender a escrita, pois esta não é apenas uma

representação dos sons da fala. A palavra não se reduz apenas a uma cadeia de representações de fonemas, mas está carregada de sentidos. A "[...] palavra, oral ou escrita, sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável" (VIGOTSKI, 1989, p. 104).

O atendimento educacional especializado

A escola pesquisada faz parte de um conjunto de sete escolas referência do município de Vitória, Espírito Santo, que tem por objetivo atender aos alunos surdos por meio do projeto denominado "Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras". Assim, as crianças frequentavam o turno matutino no ensino regular e, no turno contrário, eram atendidas na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo atendidas pelo instrutor surdo, professora bilíngue e intérprete de Libras.

O atendimento educacional especializado era realizado em uma pequena sala, ao lado da sala de Educação Física e da Biblioteca. Nas paredes, estavam fixados cartazes com informações em língua de sinais, alguns trabalhos feitos pelos alunos, fotos dos alunos com legendas e um quadro branco. Nos armários, ficavam todos os materiais didáticos e no centro da sala, havia uma mesa redonda onde eram realizados os atendimentos aos alunos e aos funcionários.

Neste texto, quando nos referirmos aos participantes da pesquisa, usaremos as letras PB2 para a professora bilíngue do turno vespertino, ZEN para o instrutor surdo, CAS para o aluno e PESQ para a pesquisadora.

A PB2 tem entre 30 e 35 anos e é profissional efetiva na rede municipal de Vitória desde 2002. Concluiu o curso de Pós-Graduação/Especialização com carga horária total de 360 horas na Universidade Federal do Espírito Santo e participou do Curso de Extensão "Formação Professor Bilíngue" no ano de 2007, na mesma Universidade. No período em que realizamos a pesquisa, era aluna do curso Letras-Libras (bacharelado). ZEN, com idade entre 30 e 35 anos, trabalhava, apenas na escola pesquisada, em regime de contrato por designação temporária com carga horária de 40 horas e cursava o sexto período do Curso de Pedagogia. Esse foi o primeiro ano que trabalhou como instrutor de alunos surdos. Dentre os cursos mais relevantes, está o curso básico Libras em contexto, realizado na Faculdade Univila em Vila Velha, Espírito Santo, com carga horária de 120 horas.

CAS, o aluno que participou da pesquisa, estava com nove anos. Morava com a mãe, o pai e quatro irmãos e a família residia no bairro onde está situada a escola. Os responsáveis não concluíram o Ensino Fundamental e a renda mensal declarada estava na faixa de um a dois salários mínimos. Com relação à linguagem, CAS é filho de pais ouvintes e, portanto, aprendeu a língua de sinais na escola. No contexto da pesquisa, embora os pais afirmassem não conhecer a língua de sinais, adotavam caminhos alternativos.

Conforme mencionado, analisaremos um evento em que CAS foi incentivado a produzir um texto relacionado às comemorações do dia da criança. Nesse sentido, optamos por fazer as análises, quanto à produção de texto em língua de sinais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita e à produção de texto escrito.

Para proceder à transcrição dos diálogos utilizamos o referencial da Nurc (CASTILHO, 1986) e o sistema de notação por glosas (FERREIRA BRITO, 1995, p.207-209), registrando os enunciados, em língua de sinais, com letras maiúsculas e a ocorrência da datilologia (alfabeto manual) com letras maiúsculas, separadas por hífen. Os registros, em letras minúsculas, referem-se às citações de palavras ou frases em Língua Portuguesa.

Desenvolvimento

O entendimento de que a unidade de significação não são os sinais ou as palavras isoladas, mas os textos em língua de sinais ou escritos, contribuiu para pensarmos o desenvolvimento do trabalho de produção de textos com a criança. Nessa perspectiva, a exemplo de Freinet (1979), propusemos às crianças, a confecção de um livro, denominado "Livro da Vida", no qual seriam guardados os relatos e as memórias do grupo. Assim, a proposta de produção do texto escrito refere-se às comemorações do Dia da Criança, realizadas na quadra da escola no dia 11 de outubro, no turno vespertino, que, juntamente com as fotos que já faziam parte das memórias da turma, passou a compor o livro.

As atividades que fizeram parte desse evento estão descritas no Quadro 1:

Data	Atividades
14/10	Festa do Dia da Criança: brincadeiras na quadra
10/11	Sala de informática: conversa sobre o Dia da Criança a partir do filme Produção coletiva de texto escrito
11/11	Leitura do texto "Dia da Criança" em Libras Reconhecer palavras no texto Caça-palavras Desenho a partir de frases do texto (leitura)
13/11	Produção individual de texto escrito: Dia da Criança
08/12	Leitura do texto: Dia da Criança

Quadro 1 – Atividades relacionadas com o Dia da Criança

No dia 10 de novembro, a PB2 iniciou os trabalhos de produção de texto em língua de sinais no laboratório de informática, selecionando com CAS as fotos que foram mais significativas e conversando a respeito da festa. Nesse dia, a atividade foi realizada sem a presença do instrutor surdo. Nessa atividade, percebemos que, mesmo conhecendo a língua de sinais e tendo nas fotos um rico material pedagógico, os diálogos entre a PB2 e CAS se desenvolveram a partir de perguntas e respostas. A cada resposta imediata da criança, a foto era trocada por outra pela professora, seguida de novas perguntas e novas respostas imediatas. A PB2, ao optar por estabelecer com CAS um diálogo com vistas a descrever as imagens, mesmo contribuindo para o desenvolvimento da comunicação em língua de sinais, limitou a produção de sentidos que poderia emergir dessa atividade.

Durante essa atividade, CAS manteve uma atitude reservada, exceto nos momentos em que ZEN aparece nas fotos, já que ambos mantinham uma profunda relação afetiva e identitária. Relação essa também evidenciada pelos outros alunos surdos, que viam em ZEN a possibilidade de estabelecer vínculos sociais por meio de uma língua compartilhada.

Ao concluir essa atividade, a PB2 e CAS voltaram ao AEE e fizeram a produção coletiva escrita do texto. A partir das provocações da PB2, CAS lembrou as experiências vividas nas comemorações do Dia da Criança, tornando mais claro o seu discurso em língua de sinais. Nesse contexto, podemos afirmar que ele não estava repetindo um sinal memorizado, mas estava materializando no sinal elementos de sua vivência. Assim, foi possível observar que a língua se constitui entre sujeitos que carregam os seus significados.

À medida que CAS produzia o texto, a PB2 o registrava em uma folha de papel. Mesmo tendo o cuidado de ser fiel aos sentidos produzidos pela criança, alguns elementos foram acrescentados ao texto pela professora, para que ele se aproximasse mais das normas da Língua Portuguesa. Em alguns momentos, CAS buscava as similaridades entre as palavras identificando letras ou partes de palavras iguais. Esse dado confirma que, para o surdo, os recursos que entram em jogo para a realização da atividade são baseados na experiência visual. As frases são simples e foram construídas por CAS com a colaboração da professora. Dessa forma, mesmo sendo um aprendiz da sua língua materna, CAS contou experiências que viveu usando os recursos gramaticais da língua de sinais.

A partir das considerações feitas até aqui, foi importante observar a tomada de consciência de CAS em relação ao trabalho de produção escrita. Mesmo não sendo ele o escriba, engajou-se fazendo inferências, questionando, enfim, relacionando-se com a atividade como sujeito ativo e não um mero reprodutor. Dessa forma, acreditamos que a produção textual não é um processo inacessível à criança surda. A reflexão que se faz necessária é: ele seria capaz de desenvolver uma atividade dessa natureza sem a mediação da professora? Acreditamos que, talvez, não conseguisse desenvolver o trabalho sem a mediação da professora. Dessa forma, a mediação/colaboração é essencial nesse processo.

Produção de texto individual

No dia 13 de novembro, o trabalho de produção individual foi realizado com CAS, ZEN , a PESQ e a PB2, que preferiu não conduzir o trabalho de escrita. Ela ficou apenas observando: "Será que ele vai conseguir escrever?", foi a sua pergunta. Em alguns momentos, suas expressões são captadas pela filmadora, revelando as expectativas dela em relação às possibilidades de CAS em frente à tarefa de escrever um texto.

Antes de começar a escrita do texto, CAS e ZEN conversaram novamente sobre os fatos mais significativos do Dia da Criança. Em seguida, pedimos a CAS que escrevesse a respeito da festa. Lembramos a ele que, conforme já havíamos combinado, o texto escrito poderia ser lido por outras pessoas, inclusive pela amiga CAM que não havia participado da festa.

De modo geral, observamos que o texto produzido por CAS não diferiu muito do texto feito coletivamente com a PB2, já que o conteúdo foi verídico, não deixando margem para a ficção. Vejamos como CAS produziu o seu texto:

CAS- PALHAÇO..

PESQ- CERTO...

CAS- NOME?

PESQ- NOME? VOCÊ SABER?

CAS- P- A ...

PB2- ah... ele lembra...

CAS- ((tentou se lembrar as outras letras))

PESQ- L...

CAS- O ...

PESQ- H...

CAS- E?

PESQ- Ç...

CAS- ((virou-se para ZEN e começou a soletrar algumas letras)) A? E? N?

ZEN- NÃO...

PESQ- O ...

Neste início, percebemos que CAS começou sozinho a escrever as duas primeiras letras da palavra palhaço, porém ao não se lembrar das outras letras, continua, pedindo a datilologia e a confirmação de ZEN.

Para concluir a palavra vermelho, foi preciso fazer a datilologia, porque ele não lembrava da grafia. Antes de continuar a escrever, CAS se ajeita na cadeira e ZEN faz o sinal de sacrifício, indicando que a tarefa de escrita é muito difícil para ele.

PESQ- MULHER ESCREVER... LEMBRAR?

CAS- ((olha pra cima numa atitude pensativa e, de repente, faz uma expressão de quem se lembrou. Olha para ZEN))

ZEN- NOME MULHER...

Novamente, ele olha para ZEN e pede a datilologia, indicando que não se lembra da palavra. Quando escreve a última letra, espera que a datilologia continue, porque não identifica o final da palavra. Essa situação aconteceu com as escrita de outras palavras. Como a formação do léxico da língua de sinais é espaço-visual, é compreensível que CAS não identifique o final das palavras. Esse é um conhecimento que é identificado a partir da análise dos sons inicial e final. Para que um aluno surdo possa se apropriar desse conhecimento, será fundamental um trabalho mais sistemático em relação à forma gráfica das palavras: número de letras, letra inicial e final, ordem das letras na palavra. Será possível realizar esse trabalho com cada palavra escrita? Será necessário. Ao concluir a palavra mulher, ele sinalizou novamente a mesma palavra. ZEN mostrou a ele que já estava escrita.

CAS não tem dificuldades em compor o seu relato. A dificuldade reside no registro de todas as palavras que formam o texto. Mesmo de forma simples, o texto coincide com o evento em questão. Também já é perceptível o avanço em relação ao tipo de produção realizada. Aparentemente, as frases palhaço vermelho e mulher branca parecem desprovidas de significado, porém, sabemos que CAS está produzindo um texto significativo, relembrando a assistente de palco que usava uma roupa branca e o palhaço que estava vestido de roupa vermelha.

ZEN pede que encerremos a atividade, porém CAS manifesta o desejo de continuar escrevendo, contrariando um discurso comum de que para o surdo, a Língua Portuguesa é um sacrifício. Ficou evidente que CAS se dispôs a escrever porque estava se enunciando a respeito de fatos e pessoas significativas em sua vida. Assim, não negamos as dificuldades do aluno surdo em frente à tarefa de escrever um texto, mas ela pode ser prazerosa, desde que tenha um sentido para a criança.

PESQ- PRONTO? ACABAR?

CAS- ((pensa um pouco)) NOME CAM? ((CAM é aluna da 4ª série))

ZEN- CAM?

PB2- pergunta pra ele... pergunta pra ele... ((pede à ZEN que não soletre, mas que peça prá ele soletrar sozinho))

PESQ- NOME CAM?

CAS- C-A -M

PB2- tá vendo?

CAS- ((ele olha na parede o nome da CAM)) I-F...

PESQ- L...

CAS- A ... ((escreveu sem copiar, porém confirma o nome na parede))

PESQ- CAM O QUÊ?

CAS- FALTAR...

PESQ- FALTAR?

CAS- DAÍ DOENTE MÉDICO... ((lembrou-se de DAÍ, aluna da segunda série, que faltou a um passeio anterior por motivo de doença))

PESQ- DAÍ FALTAR TAMBÉM...

ZEN- NOME FALTAR...

CAS- NOME... ((ele pensa, mas não lembra))

Nesse momento, mostramos a ele o texto que está na parede, uma produção coletiva sobre um passeio ao qual DAÍ havia faltado. Ele vai ao cartaz e faz o sinal da palavra faltou, como se estivesse sinalizando para si mesmo. Volta ao texto e começa a soletrar o nome de DAÍ. Indicamos, no cartaz, onde está escrito DAÍ faltou e mostramos apenas a palavra faltou. CAS escreve.

CAS relacionou o fato de CAM ter faltado à festa do Dia da Criança com a ausência de DAÍ em um passeio feito anteriormente pelo grupo. É importante destacar que, de acordo com Bakhtin (1992, p. 128), um enunciado não é um ato isolado, fruto da subjetividade do indivíduo, mas, ao contrário, "Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc)". Quando CAS traz, para o seu discurso, elementos concernentes às situações vividas pelo grupo, ele confere ao seu texto um caráter dialógico, não apenas em relação às outras vozes que o constituíram, mas as que a antecederam. Não ignoramos o fato de que as intervenções anteriores, mediadas por ZEN e pela PB2, foram fundamentais para que CAS elaborasse seu pensamento e refinasse o seu discurso. Ainda assim, os dados evidenciam que sua produção não é uma mera cópia ou repetição do texto coletivo, mas uma produção discursiva em língua de sinais. Esses fatos não podem ser abstraídos em condições estanques ou alheios ao contexto de produção.

Ao terminar de escrever a frase, CAS chama a atenção de ZEN para que ele veja a sua produção, buscando uma interlocução. Nesse momento, CAM entra na sala e CAS evidencia de forma contundente que compreende que seu texto tem uma finalidade:

ZEN- ((lê o texto de CAS e comenta)) CAM FALTAR...

PESQ- QUE PENA...

CAS- DAÍ CAM FALTAR... ((aponta o lápis para o texto e mostra para CAM, indicando que ali está escrito isso))

ZEN- ((explica a CAM)) FESTA DIA CRIANÇA...

Nesse trecho, observamos que CAS não apenas escreveu um texto, mas o direcionou para alguém, instaurando um diálogo, buscando uma resposta de seus interlocutores, deixando suas marcas enunciativas. Somente por meio do diálogo, nossas falas encontram abrigo nas palavras do outro, provocando a réplica e a produção de sentidos. Assim, CAS está evidenciando não apenas a linguagem na sua forma material, mas também, e fundamentalmente, a linguagem em uso, "[...] como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens" (MARCHEZAN, 2006, p. 23).

Para encerrar a sua produção, CAS ainda se propõe a escrever sobre ZEN e sobre ele próprio.

Na última frase, ele escreve primeiro o seu próprio nome para depois escrever o complemento, com o apoio da datilologia. Para que a criança surda se relacione com a linguagem escrita, ela não poderá prescindir da própria escrita como recurso mnemônico, ou seja, usar outras escritas para apoiar a escrita de outras palavras, além da mediação dos profissionais.

Considerando que a compreensão do princípio alfabético não existe para a criança surda, todas as tentativas de uso da língua devem partir de contextos significativos. Dessa forma, podemos afirmar que CAS também se apoiava no contexto para estabelecer relações importantes em direção à aprendizagem. A produção final de CAS ficou assim:

PALHAÇO VERMELHO MULHER BRANCA ALGODÃO-DOCE PIPOCA MENINA ROLA

CAMILA FALTOU

ZENILDO DANÇA

CASSIO COME ALGODÃO-DOCE

Considerações finais

A observação das práticas de alfabetização com um grupo de crianças surdas deu-nos a possibilidade de compreender como essas crianças se desenvolvem e a importância da educação escolar em suas vidas. Nesse processo, adotamos alguns procedimentos com vistas a proporcionar situações em que as crianças surdas eram convidadas a produzir textos a partir de experiências significativas, de modo a garantir a qualidade dos dados, bem como a produção de sentidos.

No que diz respeito à produção de texto em língua de sinais, de fato, a língua existe no cotidiano e se constitui nas trocas linguísticas entre as crianças e os profissionais do AEE, em especial o instrutor surdo, profissional insubstituível nesse processo. Assim, a proficiência não é fator condicionante na aprendizagem. Por outro lado, à medida que as experiências eram ampliadas nos passeios e nas conversações, a produção textual se tornou mais rica, indicando que o nível de produção em língua de sinais está diretamente relacionado com as experiências das crianças.

A presença do instrutor surdo foi fundamental. Observamos que as trocas dialógicas com ele não se limitavam às oficinas de Libras, mas aconteciam principalmente nos intervalos, nos momentos de lanche, no horário de almoço, ou seja, nos momentos livres.

Ao situarmos a linguagem escrita como uma das apropriações possíveis, estamos salientando que a educação desse grupo específico não pode centrar-se apenas na aprendizagem da escrita. Assim, podemos afirmar que todos os conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas podem ser apropriados pelas crianças surdas, desde que sejam mediados pela língua de sinais. Se há possibilidade de diálogo, há possibilidade de aprendizagem.

No campo dos conhecimentos linguísticos, esta pesquisa evidenciou que é possível a criança surda se relacionar com a escrita, desde que as condições de produção sejam garantidas. É importante que ela tome consciência das relações gráfico-visuais que serão por ela apropriadas, dentre elas, conhecer as letras do alfabeto e as suas diferentes formas. Essa necessidade foi evidenciada durante todas as atividades em que as elas precisavam ler textos escritos com letra minúscula.

As tentativas de escrita apoiadas na memória não foram capazes de garantir a autonomia da criança surda diante da escrita espontânea, tornando a mediação do profissional qualificado e a escrita como recurso mnemônico condições imprescindíveis para que esse processo se realize. Dessa forma, reafirmamos que a mediação pela língua de sinais possibilita que as crianças surdas se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por outro lado, a memória evidenciou-se como uma função extremamente importante nesse processo. A partir de um trabalho centrado nas experiências compartilhadas, as crianças produziram com criatividade e significado, buscando na memória emoções reais e não apenas fragmentos memorizados e descontextualizados. Nesse contexto, a educação escolar é fundamental.

Finalizamos este texto, trazendo novamente à tona a inquietação da PB2: "Será que ele vai conseguir escrever?". Esperamos que os dados tenham cumprido a tarefa de responder a esse questionamento que, certamente, é de todos nós.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. Trabalho, educação e saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, v 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/numeros/buscaredicao.cfm?Acao=Anterior&Num=22>. Acesso em: 10 mar.2009.

CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (Orgs.).*A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:* materiais para o seu estudo. Volume I – Elocuções formais. São Paulo: T. A Queiroz, 1986. 111 p.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

FREINET, Celestin. *O itinerário de Celestin Freinet:* a livre expressão na Pedagogia. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *O processo de alfabetização:* novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Alfabetização:* a criança e a linguagem escrita. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.

_____. *A escrita infantil.* São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARCHEZAN. Renata coelho. Diálogo. In: BRAIT. Beth (Org.). *Bakhtin:* outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes , 1984.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Português como Segunda Língua: Em Busca da Caracterização das Estratégias de Leitura Utilizadas por Indivíduos Surdos

Andreia Chagas Rocha Toffolo

Mestranda em Psicologia (Universidade Federal de Minas Gerais).

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

Professora Adjunta (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais / Núcleo de Libras).

Ângela Maria Vieira Pinheiro

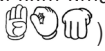
Professora Titular (Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais).

Leitura e surdez

O processo educacional de surdos é marcado por diferentes estratégias de ensino que objetivam a alfabetização dessas pessoas. Alguns educadores se baseiam apenas na linguagem oral, outros defendem a língua de sinais, e há abordagens que utilizam múltiplos recursos para comunicação, tais como: gestos, sinais, fala, alfabeto manual[1] e expressão facial (SOARES, 2005).

Ainda hoje encontramos escolas que fazem uso das abordagens citadas, embora a atual proposta no Brasil, regulamentada por lei, seja de uma educação bilíngue, em que o surdo tenha o direito de ser educado na língua de sinais (Libras[2]), e em português escrito como segunda língua (BRASIL, 2002).

Independente da metodologia utilizada na educação de surdos, uma preocupação atual refere-se ao aprendizado da Língua Portuguesa (LP), uma vez que as diferentes propostas educacionais direcionadas a esses alunos não têm conseguido atingir o objetivo de proporcionar um bom desenvolvimento de habilidades de leitura (Góes, 1996;

[1] Alfabeto manual, soletração digital ou datilologia em Língua de Sinais (LS) podem ser comparados à soletração em línguas orais. Faz-se a correspondência de uma letra da grafia de uma língua oral com uma configuração de mão (CM) de uma língua de sinais. (ex.: em português a palavra "bom" em datilologia é ).

[2] Língua Brasileira de Sinais.

Botelho, 2010). Segundo Aaron *et al*. (1998) a maioria dos surdos apresenta dificuldades significativas na leitura da LP, atingindo um nível de leitura típico de alunos da 4ª série.

Ler e escrever se apresentam como tarefas árduas para o surdo, em sua vida acadêmica e profissional. Nesse sentido, pode-se pensar em um risco permanente de vulnerabilidade dos surdos, pois não aprender a língua majoritária de seu país traz inúmeras consequências, influenciando fatores sociais, psíquicos, políticos, cognitivos, linguísticos e, inclusive, econômicos no contexto em que esses indivíduos estão inseridos (SOARES, 2005).

Este contexto nos leva a refletir sobre as contribuições que a Psicologia Cognitiva pode oferecer na identificação de lacunas que existem no processo de leitura por surdos, com base na abordagem de processamento de leitura.

Processamento de leitura

A Psicologia Cognitiva tem gerado diversas teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo algumas delas elaboradas com base na abordagem de processamento de informação. A grande maioria dos modelos divide o processo de aquisição e de desenvolvimento dessas habilidades em vários estágios ou fases. (para detalhes sobre essas fases em crianças brasileiras ouvintes, ver PINHEIRO, 2008 e PINHEIRO, SCLIAR-CABRAL, GOETRY & DYSLEXIA INTERNACIONAL, 2012, para uma visão mais universal).

Ainda que os modelos sejam diferentes no que diz respeito ao número de estágios postulados e à natureza precisa do processamento em cada um deles, todos eles compartilham a hipótese de que o desenvolvimento da leitura e da escrita seja caracterizado por uma série de processamentos interativos, qualitativamente distintos.

O modelo de desenvolvimento de leitura e escrita de Frith (1985) e de Morton (1989) identifica três fases distintas na alfabetização, correspondentes às seguintes estratégias: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, espera-se que o leitor por volta dos três anos de idade faça reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na forma e na cor em que é apresentada. Ele reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão, que são tratadas como desenhos ou fotos mais do que como sequências de letras. Este tipo de representação acontece antes que lhe tenham ensinado qualquer coisa sobre as letras, sons, ou sobre como se lê. A criança não analisa as letras nas palavras e nem faz conexões entre elas e seus sons correspondentes. A leitura consiste no reconhecimento visual global das palavras que encontra com grande frequência, como seu próprio nome e os nomes de comidas e bebidas impressos em rótulos e cartazes.

Na fase alfabética, em que se desenvolve a estratégia fonológica, o leitor começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético e consciência dos sons que compõem

a fala. Ambas as aprendizagens lhe permite a aquisição da habilidade de decodificação/codificação fonológica – o uso das regras de conversão grafema-fonema para a leitura e de fonema-grafema para escrita – necessária para a leitura/escrita de palavras novas (especialmente as regulares[3]) e de pseudopalavras[4]. As palavras irregulares, por possuírem uma ou mais correspondências grafema-fonema (ou fonema-grafema) que não se conformam às regras de conversão, estão sujeitas a *erros de regularização,* quando lidas/grafadas por meio de decodificação/codificação fonológica. Ou seja, podem ser lidas com pronúncia incorreta (ex., "boche" para *boxe*) ou grafada da forma que são pronunciadas ("boquice" ou "boquisse" para boxe). Esses erros são, portanto, indicativos da utilização da estratégia fonológica para a leitura e para a escrita. Igualmente, confusões entre o significado de pares de homônimos apresentados isoladamente (ex., atribuir a "acento" (sinal gráfico) o significado de "assento" (local onde se senta) ou vice-versa) denotam também leitura fonológica. Isso acontece porque nesse processo, o significado das palavras é acessado com base em sua representação fonológica. Assim, quando uma palavra é pronunciada da mesma forma que outra, o que acontece com pares homônimos, para um mesmo código acústico (pronúncia) existem dois significados diferentes, que podem ser facilmente trocados um pelo outro. Erros desse tipo, assim como os de regularização (além de menor precisão na leitura/escrita de palavras longas) são indícios de uso da estratégia fonológica (PINHEIRO, 2008).

Na fase ortográfica, a leitura e a escrita são caracterizadas pela utilização da representação ortográfica, semântica e fonológica das palavras, previamente arquivadas na memória (léxico). A criança realiza a leitura e a escrita de palavras independentemente de sua categoria psicolinguística (palavra regular, irregular, curta/longa, homônimas, ou não) de forma automática (i. e., sem decodificá-la). O acesso ao significado segue uma direção inversa daquela utilizada na fase anterior. Ou seja, na leitura, por exemplo, diante de uma palavra, primeiro reconhece-se a sua grafia. O código ortográfico gerado acessa o significado da palavra em questão e com base neste código a pronúncia da palavra é acessada. A primeira implicação da mudança da direção do processo é que as palavras irregulares, homônimas e longas não mais serão fontes de erros, como eram na fase anterior.

A aquisição da leitura e da escrita para Morton (1989) corresponde à aquisição do modelo de "duplo processo ou dupla rota". Os processos alfabético e ortográfico,

3 Palavras regulares são aquelas em que as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e entre fonemas e grafemas na escrita são previsíveis e se submetem aos princípios do sistema alfabético de uma dada língua escrita. Por exemplo, no nosso idioma, a palavra "viva" –> /'viva/ é regular tanto para a leitura quanto para a escrita. Já as palavras irregulares contêm uma ou mais correspondências grafema-fonema e/ou fonema-grafema não controladas por regras, ou seja, um ou mais grafemas que não são pronunciados como na maioria das palavras e/ou um ou mais fonemas que não são escritos como na maioria das palavras, como é o caso das palavras com "x" em posição intervocálica (ex., "máximo", "sintaxe", "tóxico"), salvo depois de "e" no início de palavra, quando o "x" começa sílaba (este último valor é totalmente previsível como em "exame" e "exercício"). (PINHEIRO, SCLIAR-CABRAL, GOETRY & DYSLEXIA INTERNACIONAI, 2012).

4 Pseudopalavras são sequências de letras que seguem o padrão ortográfico de uma dada língua, mas que não possuem significado (ex.: "taracol").

cujo desenvolvimento deve ocorrer dentro dos três primeiros anos de escolaridade, correspondem, respectivamente, ao procedimento fonológico e lexical desse modelo. No que se refere ao processo logográfico, segundo o autor, ele é suprimido, durante a fase alfabética por se tratar de um tipo de leitura rudimentar cuja emergência ocorre, principalmente, mediante o ensino da leitura pelo método global e em crianças com insuficientes habilidades fonológicas e conhecimento da relação grafema-fonema (STUART & COLTHEART, 1988).

A teoria de duplo processo de leitura, originalmente proposta por John Morton em 1979 e 1980, tem no modelo de Coltheart et al. (2001), sua versão mais influente, que foi reelaborada por Perry et al. (2007). O termo "dupla-rota" refere-se a uma classe particular de teorias sobre a leitura cuja característica definidora é a postulação da existência de dois procedimentos distintos utilizados para se converter a grafia em fala: um procedimento lexical (ou rota lexical) e um procedimento fonológico (ou rota fonológica). No primeiro, o reconhecimento de palavras se dá por meio de acesso à sua representação ortográfica, semântica e fonológica, previamente armazenadas na memória lexical. No segundo, o reconhecimento da palavra se dá por meio da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema para a construção da pronúncia de uma palavra, com posterior recuperação de seu significado.

Ainda sobre os modelos de desenvolvimento da leitura, Ehri (2005, 2010) apresentou um modelo de quatro fases. A primeira delas, a fase pré-alfabética, corresponde à estratégia logográfica apresentada nos modelos de leitura de Frith (1985) e de Morton (1989). A segunda fase, denominada *parcialmente alfabética*, é intermediária entre a fase logográfica e a alfabética. Nela, a criança começa a formar conexões entre as letras na grafia das palavras e os sons ouvidos na sua pronúncia, entretanto, a representação da palavra ainda é incompleta, uma vez que a criança simplesmente associa uma ou mais letras na palavra com o seu significado e pronúncia.

A impossibilidade da utilização desta estratégia para o alargamento do número de palavras conhecidas, a sua ineficácia para o reconhecimento de palavras novas e a aprendizagem de algumas correspondências grafema-fonema, conduzem à fase alfabética plena, em que há compreensão de que a escrita mapeia os sons da fala e em que todas as regras de correspondência grafema-fonema são aprendidas, o que permite uma leitura mais precisa. Essa fase corresponde à fase alfabética nos modelos supracitados.

Finalmente, com a prática e a exposição gradual a textos, o leitor entra na fase *alfabética consolidada*, em que a estratégia ortográfica é desenvolvida da forma descrita acima.

Habilidades fonológicas

É possível observar que os estudos convergem para a importante relação do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica com o desenvolvimento da

leitura e escrita. Consciência fonológica é a capacidade de se refletir explicitamente sobre a estrutura sonora da palavra, de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas que são as unidades de som representadas pelas letras (Morais, 1996; Pinheiro, 2008; McGuinness, 2006; Scliar, 2003).

Devido ao fato de que a experiência auditiva é a via sensória habitual que permite às crianças adquirirem as representações fonológicas que são necessárias à aprendizagem da habilidade de identificação das palavras escritas, levanta-se a seguinte questão: De que forma pessoas com surdez profunda ativariam essa sensibilidade?

Morais (2009) afirma que é sabido que as crianças que apresentam surdez profunda têm grande dificuldade para aprender a ler e escrever. Elas têm, em particular, muito mais dificuldade do que as crianças cegas. Este fato demonstra, que dentre os tipos de experiências essenciais para a aprendizagem da leitura, não se inclui a experiência visual de forma crítica como é a experiência auditiva, uma vez que, para esta aprendizagem, a apreensão das letras através do tato pode ser tão eficaz como a apreensão visual, apesar do seu tratamento mais lento.

Segundo Figueroa e Lissi (2005) além das dificuldades ocasionadas pela aquisição tardia da linguagem,[5] o escasso domínio lexical e sintático da língua oral e a insuficiente consciência fonológica também podem ser tidos como hipóteses viáveis para a explicação dos problemas de leitura e escrita das crianças surdas, cujo nível equivale ao de alunos ouvintes da 4ª série, (AARON, 1998; GÓES, 2002; LEYBAERT, 2008; MOURA, 2011).

Na tentativa de desenvolver as habilidades fonológicas dos surdos, os pesquisadores têm recorrido a sistemas alternativos que não estejam diretamente ligadas à audição ou a pronúncia de palavras. Nessa direção, Hanson (1989) sugere o desenvolvimento de estratégias em que a experiência com o reconhecimento ortográfico de palavras, com a sua articulação e com a leitura labial sejam combinadas de maneira que os surdos adquiram a consciência fonológica de maneira particular. Ou seja, com base nos movimentos da fala (fonoarticulatórios) e na combinação de pistas visuais e cinestésicas (LEYBAERT, 1990).

Um dos problemas com um código articulatório visual, é que os fonemas tomados isoladamente, constituem fonte consideravelmente pobre de entrada fonética, uma vez que a maioria dos fonemas se diferem somente pela sonoridade com características articulatórias comuns, como em /p/ e /b/, que partilham o mesmo modo de articulação – são oclusivas –, o mesmo ponto de articulação – são bilabiais. Apresentam, porém, sons diferentes – o /p/ é uma consoante surda e /b/, uma consoante sonora. Neste caso não é fácil diferenciar o local e a maneira de articulação que podem ser invisíveis (MORAIS, 1996).

[5] A maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes, logo, é esperado que essas famílias privilegiem a linguagem oral, cujo aprendizado não acontece de forma natural para as crianças surdas. Por outro lado, a Língua de Sinais é quase sempre desconhecida pela família, ocasionando um atraso linguístico em ambas as línguas.

Como alternativa para contornar as dificuldades relativas às ambiguidades inerentes à leitura labial sugere-se o *cued speech* ou "Linguagem Falada Completada" (LFC). Para Morais (2009), quando falta a experiência auditiva, as representações fonológicas podem ser adquiridas através da combinação da leitura labial e de sinais por meio do LFC.

O LFC é pouco conhecido no Brasil, embora tenha sido criado em 1965 pelo Dr. Cornett da Gallaurdet University e ser largamente utilizado nos EUA, Europa e Portugal. Trata-se de uma técnica artificial que através dos gestos, faz com que a pessoa surda entenda melhor a leitura labial do português falado. O LFC possui ao todo 5 posições (vocais) e 8 configurações (consoantes) (Lúcio, [online]). Para detalhes sobre o Cued Speech ver ALEGRIA 1999; CORNETT,1967; LEYBAERT, 1990.

Para Capovilla (2002), a evidência cotidiana sugere que a pessoa com surdez que é capaz de articular a fala, lê e escreve com maior correção e fluência do que aqueles que apenas sinalizam. Para a criança surda, o equivalente à consciência fonológica da criança ouvinte seria a *consciência articulatória*. O autor sugere, portanto, o uso de exercícios *ororticulatórios* para estímulo da aprendizagem da discriminação fina das articulações (incluindo *soletração manual*), correspondentes aos grafemas da escrita.

Avançando na particularidade do processamento fonológico do surdo, Conrad (1979) argumenta que a fala interna, presente nas pessoas oralizadas, pode ser desenvolvida em surdos, mesmo naqueles com surdez profunda. Para esse fim, recomenda que as crianças aprendam a articular as palavras fazendo distinções físicas discerníveis entre os movimentos articulatórios labiais.

Tal fenômeno é referido no estudo como "*internal speech*". A fala interna é percebida como a fala oral, a qual, no momento em que se faz conhecer, tenha sido internalizada. Especificamente, é internalizada no sentido em que é entendida somente para o ouvido do sujeito falante. Tal fala pode ser dita posteriormente, mas ainda é privada – para consumo interno – da mesma forma que uma leitura em voz alta. Quando uma criança memoriza uma lista de palavras, murmurando-as para si mesmo, nós consideramos isto como uma fala interna, aponta Conrad (1979).

No contexto da surdez, a fala interna é também silenciosa, e, ocorre quando uma pessoa manipula, em geral silenciosamente, palavras ditas às quais são requeridas para atingir alguma meta cognitiva. A fala vocal inteligível ou mutismo aparente, não é uma indicação real de mudez. O autor argumenta que a noção de que os sons estranhos e incompreensíveis produzidos ocasionalmente por surdos podem ser usados como um meio de pensamento em forma de fala interna. Dessa forma, as palavras podem ser manipuladas internamente como imagens visuais, independente do fato de um ouvinte externo compreender a expressão vocal de um surdo. Desde que estes entendam sua própria fala interna e que, ao fazê-lo, facilite algumas atividades cognitivas úteis, a fala interna pode contribuir para o seu repertório de modos de pensamento e estratégias.

> (...) A aprendizagem da leitura é possível e pode mesmo atingir níveis elevados de habilidade em crianças privadas, desde o nascimento e de maneira muito severa, mesmo total, de percepção auditiva ou de produção da fala. As capacidades fonológicas implícitas que tornam possível a aprendizagem da leitura não devem portanto ser reduzidas a capacidades perceptivas ou produtivas nem a estruturas perceptivo-motoras. Elas concernem um nível mais abstracto de representação, independentemente da modalidade de entrada ou de saída. Nenhum tipo de experiência, perceptivo ou articulatório, é em si mesmo estritamente necessário para se aprender a ler (MORAIS, 2009, p. 11).

A gama de possíveis variáveis a interferir no processamento de texto é considerável, fazendo disso, uma área complexa para se investigar. Neste estudo, objetivamos clarear as estratégias de leitura utilizadas pelo surdo, apresentando dados parciais da pesquisa Português como segunda língua: Em busca da caracterização das estratégias de leitura utilizadas por indivíduos surdos.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 13 alunos com surdez profunda, matriculados no 8º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola bilíngue[6] da Cidade de São Paulo.

Instrumentos e Procedimentos

A amostra foi submetida a dois instrumentos: o Teste de Competência em Leitura de Palavras (TCLP) e uma Entrevista semi-estruturada.

1. Teste de Competência em Leitura de Palavras

O Teste de Competência em Leitura de Palavras (TCLP) foi desenvolvido por Capovilla *et al.* (2004) tomando como referência a teoria de reconhecimento de palavras e os modelos de desenvolvimento de leitura e escrita de Frith (1985) e Morton (1989). Avalia por meio do controle de diferentes variáveis psicolinguísticos a competência de leitura silenciosa de palavras isoladas, estabelecendo o grau de desenvolvimento e preservação das estratégias logográfica, alfabética e ortográfica.

[6] A escola bilíngue prioriza o ensino em língua de sinais (Libras) como primeira língua e português escrito como segunda língua.

O teste é composto de 70 questões agrupadas em sete categorias de palavras e pseudopalavras. Cada categoria possui 10 itens, totalizando 70 questões,[7] reunidas num caderno de aplicação. Cada item é composto de uma figura e de um elemento escrito associado a ela. Esse elemento escrito pode ser uma palavra correta ou uma pseudopalavra. A tarefa do examinando é circular os itens corretos do ponto de vista ortográfico e semântico (ex.: na categoria de palavras corretas regulares a palavra "PRINCESA" associada à figura de uma princesa deve ser aceita), e marcar com um "X" os itens incorretos também em termos ortográficos ou semânticos (ex.: na categoria de pseudopalavras homófonas, o par "palavra e figura" – "CINAU" com a imagem de um sinal de trânsito deve ser rejeitada). Logo, os pares palavra-figura compostos de palavras corretas regulares e irregulares devem ser aceitas, enquanto os pares com incorreção semântica ou pseudopalavras devem ser rejeitados. Os erros denotam o tipo de leitura utilizada e mostra possíveis falhas no processo de aprendizagem dessa habilidade.

O TCLP é um instrumento psicométrico e neuropsicológico cognitivo. Como instrumento psicométrico, é acompanhado de tabelas de normatização que permitem avaliar o grau de desvio entre o padrão de leitura de um dado examinando e o padrão de leitura normal de seu grupo de referência de acordo com o grau de escolaridade.

2. Entrevista semi-estruturada realizada com os sujeitos da pesquisa

Foi realizada entrevista individual com os participantes, objetivando traçar o perfil histórico educacional, familiar e pessoal de cada aluno, no intuito de se aprofundar em questões relativas ao seu processo educacional e na sua comunicação desde a

[7] 1. Pseudopalavra estranha (PPE) – um alto índice de erros indica sérios problemas de leitura, com ausência de processamento lexical, fonológico e, mesmo logográfico, não descartando problemas com a atenção concentrada (ex.: assinalar como palavra correta as pseudopalavras "PAZIDO" e "RASSUNO").
2. Palavra semanticamente incorreta (PSI) – um alto índice de erros indica falta de acesso ao léxico semântico (ex.: assinalar como item correto a palavra "TREM" na figura de "ÔNIBUS").
Palavra correta regular (PCR) – um alto índice de erros indica sérios problemas de leitura, com ausência de processamento lexical, fonológico e logográfico (ex.: não reconhecimento da palavra "UVA" ou "FADA").
3. Pseudopalavra com troca visual (PPV) – um alto índice de erros indica dificuldade com o processamento fonológico e recurso à estratégia de leitura logográfica (ex.: assinalar a pseudopalavra "PAPOUE" como correta ao invés de "PARQUE").
4. Pseudopalavra com troca fonológica (PPF) – um alto índice de erros indica falta de recurso ao léxico, mas com o agravante de dificuldades adicionais no próprio processamento fonológico. (ex.: assinalar a pseudopalavra "OFELHA" como correta ao invés de "OVELHA").
5. Pseudopalavra homófona (PPH) – um alto índice de erros indica dificuldade com o processamento lexical (ou falta dele) num nível ainda mais acentuado, com uma leitura mais limitada à decodificação fonológica (ex.: assinalar a pseudopalavra "MININU" como correta ao invés de "MENINO").
6. Palavra correta irregular (PCI) – um alto índice de erros indica dificuldade com o processamento lexical ou falta dele (ex.: não reconhecimento da palavra "AGASALHO" ou "XADREZ").

pré-escola.

Resultados

A porcentagem de erros na amostra total do TCLP foi de 16,81% conforme apresentado na Tabela 1. De forma geral os alunos obtiveram bom desempenho de leitura sem maiores problemas com processamento logográfico, fonológico e lexical.

Tabela 1

Média e porcentagem de erros por categoria no TCLP da amostra total

Categoria	Total de Erros	Média de erros por aluno	Porcentagem de erros por aluno
PPH	15	1,15	11,5%
PCI	31	2,38	23,8%
PSI	8	0,62	6,2%
PPF	36	2,77	27,7%
PPV	35	2,69	26,9%
PPE	8	0,62	6,2%
PCR	20	1,54	15,4%
Total	153	11,77	16,8%

Como os dados levantados no grupo não possibilitaram uma análise clara dos erros cometidos, e, no intuito de verificar o grau de desenvolvimento e preservação de diferentes mecanismos e estratégias envolvidas na leitura, foram selecionados para análise os dados dos três alunos que obtiveram melhores resultados (A1) e os dados dos três alunos com resultados mais baixos (A2).

Conforme apresentado na tabela 2 o grupo A1 obteve êxito na tarefa de leitura com média de acertos de 9,4 pontos. A distribuição de erros por categoria apresentou a seguinte configuração: PCI (9,7) = PSI (9,7) = PPE (9,7) > PPH (9,3) = PCR (9,3) > PPV (9,0) = PPF (9,0).

Em pesquisas futuras sugere-se levantar se os alunos do grupo A1, que apresentaram bons resultados no TCLP podem superar o nível de leitura de alunos ouvintes da 3ª série do EF, uma vez que a análise de desempenho nas sete categorias do teste de competência de leitura de palavras é baseada na pontuação de ouvintes nesta fase escolar.

O grupo A2 obteve desempenho inferior ao grupo A1 com diferença média de 2,1 pontos. As categorias com menor índice de acertos foram a de pseudopalavras com

trocas visuais, palavras corretas irregulares e pseudopalavras com trocas fonológicas respectivamente. O padrão de acertos médio desse grupo foi o seguinte: PPE (9,3) > PSI (8,7) = PPH (7,7) = PCR (7,7) > PCI (6,0) >PPV (6,3) > PPF (5,3).

Tabela 2

Pontuação bruta dos grupos A1 e A2 em cada categoria e média total

Categorias	A1	A2
PPH	9,3	7,7
PCI	9,7	6,0
PSI	9,7	8,7
PPF	9,0	5,3
PPV	9,0	6,3
PPE	9,7	9,3
PCR	9,3	7,7
Média de acertos	9,4	7,3

Visando facilitar a leitura e análise de dados, os resultados de A1 e A2 foram agrupados conforme indicativo de possíveis problemas apresentados por categorias (Tabela 3 e 4). Assim, as pseudopalavras homófonas, palavras irregulares e palavras semanticamente incorretas representam o grupo 1 cujo índice elevado de erros indica problemas com o processamento lexical. O segundo grupo é formado por pseudopalavras com trocas fonológicas e pseudopalavras com trocas visuais. A dificuldade em rejeitar itens que compõem essas categorias indica problemas com o processamento fonológico. O terceiro grupo, com indicativo de ausência de processamento lexical é representado por pseudopalavras estranhas e palavras regulares.

Tabela 3

Média do grupo A1 no TCLP divididos em grupos 1, 2 e 3 conforme indicativos de problemas apresentados por um alto índice de erros em cada grupo

N		3				
Grupos	Categorias	A1			Média de erros por categoria do grupo A1	Média de erros por grupo
		aluno 01	aluno 02	aluno03		
Grupo 1	PPH	0	1	1	0,7	0,44
	PCI	0	0	1	0,3	
	PSI	0	1	0	0,3	
Grupo 2	PPF	1	2	1	1,3	1,67
	PPV	1	4	1	2,0	
Grupo 3	PPE	0	1	0	0,3	0,50
	PCR	1	1	0	0,7	
Total		3	10	4	0,8	0,50

Tabela 4

Média do grupo A2 no TCLP divididos em grupos 1, 2 e 3 conforme indicativos de problemas apresentados por um alto índice de erros em cada grupo

N		3				
Grupos	Categorias	A2			Média de erros por categoria do grupo A2	Média de erros por grupo
		aluno11	aluno12	aluno13		
Grupo 1	PPH	1	3	3	2,3	2,56
	PCI	4	2	6	4,0	
	PSI	0	2	2	1,3	
Grupo 2	PPF	3	4	7	4,7	4,17
	PPV	3	5	3	3,7	
Grupo 3	PPE	0	0	2	0,7	1,50
	PCR	3	1	3	2,3	
Total		14	17	26	2,7	2,7

Em A1 percebe-se um bom desempenho de leitura com média de erros de 0,5 questões por grupo. Já em A2, esta média foi de 2,7 com concentração maior de erros no grupo 2, indicativo de dificuldades no processamento fonológico em que os alunos apresentaram dificuldades em rejeitar pseudopalavras com trocas fonológicas e peseudopalavras com trocas visuais.

Comparação de resultados

Comparando os resultados do grupo de ouvintes de 1ª a 3ª série de Capovilla (2005) com o grupo de alunos que apresentaram melhores resultados no presente estudo (A1), observa-se de forma geral que os alunos ouvintes cometeram mais erros por categoria de palavras que o grupo A1 (ver tabela 5), o que não corrobora com os resultados comparativos apresentados por Capovilla, em que a pontuação dos ouvintes na 3ª série foi aproximadamente equivalente à pontuação dos surdos na 1ª série do ensino médio com diferença de (0,2) pontos.

Tabela 5 (página seguinte)

Quadro comparativo do padrão de acertos médios dos 3 alunos que obtiveram melhores resultados no TCLP no estudo atual (A1) com os alunos ouvintes do estudo de Capovilla (2005)

N	3	1000
Categorias	A1	Ouvintes (Capovilla, 2005)
PPH	9,3	5,9
PCI	9,7	Sem equivalencia
PSI	9,7	8,8
PPF	9,0	7,9
PPV	9,0	6,9
PPE	9,7	9,2
PCR	9,3	Sem equivalencia
Média de acertos	9,4	7,7

Entretanto, ao compararmos o padrão de acertos médios dos 3 alunos que obtiveram resultados mais baixos no TCLP no estudo atual (A2) com os alunos ouvintes do estudo de Capovilla (2005), percebe-se que de fato alguns leitores surdos têm pontuação equivalente à de leitores ouvintes (Tabela 6) permitindo uma comparação entre as amostras mesmo sendo de níveis escolares diferentes.

Tabela 6

Quadro comparativo do padrão de acertos médios dos 3 alunos que obtiveram resultados mais baixos no TCLP no estudo atual (A2) com os alunos ouvintes do estudo de Capovilla (2005)

N	3	1000
Categorias	A2	Ouvintes (Capovilla, 2005)
PPH	7,7	5,9
PCI	6,0	Sem equivalencia
PSI	8,7	8,8
PPF	5,3	7,9
PPV	6,3	6,9
PPE	9,3	9,2
PCR	7,7	Sem equivalencia
Média de acertos	7,3	7,7

Resultados da entrevista

Os alunos entrevistados possuem surdez profunda, idade entre 14 e 18 anos, são filhos de pais ouvintes e usuários da Libras como primeira língua (L1).

Dos treze alunos entrevistados, oito utilizam apenas a língua de sinais e dizem usar gestos caseiros para se comunicar com familiares. Cinco alunos são oralizados, dentre esses, quatro realizam leitura labial.

Discussão

Os examinandos com surdez profunda (A1) são usuários da Libras como L1, oralizados e realizam leitura labial, o que possivelmente proporcionou que este grupo obtivesse melhores resultados no teste de leitura. Tais dados condizem com a hipótese de que é possível o desenvolvimento de representações fonológicas por meio de sistemas de comunicação alternativos conforme já mencionados.

Já os alunos com surdez profunda (A2) também usuários da Libras como L1, não realizam leitura labial nem são oralizados, sugerindo que, a ausência de tais habilidades podem ter influenciado no desempenho do teste que foi inferior ao grupo A1.

Este estudo vai de encontro à afirmação de Capovilla (2005) de que, examinandos sinalizadores com surdez profunda usualmente apresentam dificuldades na decodificação de leitura grafofonêmica, a menos que sejam oralizados.

Vale lembrar que o presente estudo trata-se de uma pesquisa em andamento cujos resultados não são conclusivos e que ainda serão realizadas outras análises. Entretanto, se conseguirmos comprovar a hipótese de que as pessoas surdas, especialmente aqueles com surdez profunda, podem de fato utilizar a fonologia na aprendizagem da leitura, poderemos então influenciar o processo de ensino-aprendizagem de português como segunda língua para essa população, diminuindo as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes.

Referências bibliográficas

AARON, P. G. et al. Spelling without phonology: A sudy of deaf and hearing children. *Readind an Writing: An Interdisciplinary journal*, vol. 10, p. 1-22, 1998.

Alegria, J., B. Charlier e S. Mattys. The role of lip-reading and cued-speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology 11*, 1999, pp. 451-472.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos. Ideologia e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei nº10. 436/02, *dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras*. Brasília, 24 de abril de 2002.

CAPOVILLA, F. C. et al. Como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de palavras em surdos do Ensino Fundamental ao Médio, e analisar processos de reconhecimento e decodificação: Teste de Competência de Leitura de Palavras. In: _____; RAPHAEL, W. (Org.). *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira:* o mundo do surdo em Libras, vol. 1. São Paulo: Edusp, Fundação Vitae, Feneis, Capes, CNPq, Fapesp. 2004, p. 297-680.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, vol.8, n.2, p.127-156, 2002.

CAPOVILLA, F. C. et al. Como avaliar o desenvolvimento da compreensão de leitura de sentenças em surdos do Ensino Fundamental ao Médio, e analisar processamento sintático para extração de significado: Versão original validada e normatizada do Teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS1.1). In: _____; RAPHAEL, W. (Org.), *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira*: O mundo do surdo em Libras, Sinais da Libras e a vida em família, relações familiares e casa; e Como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de sentenças (processamento sintático e semântico) de escolares surdos do Ensino Fundamental ao Médio. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fundação Vitae, Capes, CNPq, e Fapesp. vol. 3, 2005, p. 405–857.

_____. SEABRA, A. G. *Teste de competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras*: (TCLPP). São Paulo: Memmon, 2010.

CARDOSO-MARTINS et al. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos* – Relatório Final. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

COLTHEART, M. et al. *A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud*. Psychology Review, vol. 108, n. 1, 2001, p. 204-256.

CONRAD, R. *The deaf schoolchild:* Language and cognitive function. London: Harper Row, 1979.

CORNETT, R. O. *Cued Speech.* American Annals of the Deaf. N. 112, 1967, p. 3-13.

EHRI, L. C. *Development of Sight Word Reading:* Phases and Findings. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.). The Science of Reading: a handbook (Cap. 19, pp. 362-378). Oxford: Blackwell Publishing, 2010.

EHRI, L.C. and Saltmarsch, J. Beginning readers outperform older disabled readers in learning to read words by sight. *Reading and Writing:* an Interdisciplinary Journal, 7, 295-326, 1995.

FIGUEROA, V., LISSI, M. R. La lectura em Personas Sordas: Consideraciones sobre el rol Del procesamiento fonologico y la utilizacion Del Lenguaje de Señas. *Estudos Pedagógicos,* 31(2). 2005. p.105-119.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. PATTERSON; J. C. MARSHALL AND M. COLTHEART, *Surface dyslexia:* neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

HANSON, V. L. Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. In: D. SHANKWEILER & I. Y. LIBERMAN (Eds.), Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle. IARLD *Research Monograph Series*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1989, p. 69-89.

LEYBAERT, Jacqueline. Learning to Read with a Hearing Impairment. In: SNOWLING, Margaret J. *The Science of Reading:* A Handbook. Blackwell Publishing Ltd, 2008.

LEYBAERT, J., et al. *Role Played by Cued Speech in the Identification of Written Words Encountered for the First Time by Deaf Children:* A Preliminary Report. Cued Speech Journal. IV, 1990. p. 4-9.

LUCIO, David. *Português Falado Complementado* – Cued Speech [online]. Disponível em: <http://www.dailycues.com/PFC/index.html>. Acesso em: 20 ago.2002.

McGUINNESS, Diane. *O ensino da leitura:* o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler.

Tradução Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, J. *A arte de ler.* Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, José. *Representações fonológicas na aprendizagem da leitura e na leitura competente.* XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2009, pp. 7-21.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: A. M. GALABURDA. *From Reading to Neurons.* The MIT Press, Cambridge, 1989.

_____. Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. In: KOLERS, P. A.; WROLSTAD, M. E.; BOUMA H. (Org.). *Processing of visible language 1*. New York: Plenum Press, 1979.

_____. The logogen model and orthographic structure. In: FRITH, U. (Ed.). *Cognitive processes in selling.* London: Academic Press, 1980. p. 117-133.

MOURA, M. C; CAMPOS, S. R. L; VERGAMINI, S. A. A. (Org.). *Educação para surdos:* Práticas e Perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

PERRY, C; ZIEGLER, J. C; ZORZI, M. *Nested Incremental Modeling in in the Development of Computational Theories:* The CDP+ Model of Reading Aloud. Psychologial Review. 2007; 114(2): 273-315.

PINHEIRO, Ângela M. V. *Leitura e Escrita:* Uma abordagem cognitiva. 2ª ed. Campinas: Livro Pleno, 2008.

_____. SCLIAR-CABRAL, L., GOETRY, V. & Dyslexia International Aprendizagem online, conhecimentos basicos para professores. *Dislexia: como identificar e o que fazer*, 2012. Disponível em: <http://dislexiabrasil.com.br/>.

RAVEN, J. C. *Teste das Matrizes Progressivas* – Escala Geral. Rio de Janeiro: CEPA, 1997.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil.* 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STANOVICH, K. E. Cognitive science meets beginning reading. *Psychological Science,* 2, 1991. P. 70-81.

STUART, K. M.; COLTHEART, M. *Does reading develop in a sequence of stages?* Cognition, vol. 30, 1988, p. 139-181.

"Aí, eu olho, escrevo e aprendo"

Narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Marise Porto Gomes

(...) Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhadas como inseparáveis.
Schön

Primeiras palavras

A presente comunicação é parte da minha dissertação de mestrado, momento esse, de investigação e reflexões sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no ensino fundamental do CAP/INES.

Desde os anos 90, quando me tornei professora do INES, fui instigada a *compreender o compreender*"(Bateson,1998) dos meus alunos surdos, a maneira como se relacionavam com o ensinar e aprender a Língua Portuguesa escrita. Através das interações em sala de aula, pude observar que os alunos e alunas não possuíam o domínio da Língua Portuguesa escrita e que a usavam de maneira diferente dos estudantes ouvintes. Observei e confirmei na época, através de leituras, tais como Fernandes (1990), Nogueira (1991), que esses estudantes não faziam uso da Língua Portuguesa escrita como primeira língua. Quando usavam a Língua Portuguesa escrita na sala de aula, era apenas como resposta ao solicitado pelas práticas formais da escola e demonstravam não utilizá-la na vida, fora da escola. Nas atividades escolares, com frequência, reclamavam da *dificuldade* em aprender o português. Era comum o baixo desempenho dos alunos, apesar dos seus esforços que quase sempre resultavam em desânimo frente ao desafio dessa aprendizagem. Diante de tal situação, meu

incômodo aumentava, principalmente, quando ainda ouvia de alguns professores e professoras referindo-se aos estudantes como não alfabetizados.

E assim, fui provocada a investigar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa vivenciado pelos alunos, do ensino fundamental do CAP/ INES, porém desejava dialogar com os estudantes, com a intenção de ouvir suas vozes, quase sempre silenciadas por nós professores em nossas práticas cotidianas. Acreditávamos ser capazes de ensinar aos nossos alunos sem ao menos convidá-los a conversar sobre suas lógicas. Segundo Skliar (1998), *o próprio olhar-se, o próprio lembrar-se, o próprio julgar-se, o próprio narrar-se como surdo é uma coisa que não temos condições de fazer, sempre que estamos falando pelos outros* (SKLIAR, 1998, p.29).

Na tentativa de romper com uma abordagem clínica da surdez que compreende o surdo como um ouvinte impotencial, doente e deficiente, opero com reflexões sobre a surdez como uma marca constitutiva, como diferença. Tentando não cair na armadilha de fazer pensar e falar pelo outro, por aqueles que quase sempre não falam por si – os estudantes surdos.

Coerente com a compreensão de surdez como diferença e na intenção de que os estudantes narrem suas experiências de aprendizagem/ensino com a Língua Portuguesa é que utilizo a *investigação narrativa* (Connelly e Clandinin,1995). A investigação narrativa (ibid. p.12) cada vez mais vem sendo utilizada em estudos envolvendo experiências na área da educação. Somos contadores de história por essência. O estudo da narrativa é, portanto, o estudo de como os seres humanos experimenta o mundo. Podemos compreender a investigação narrativa tanto como um fenômeno que se investiga ou como método da investigação. A investigação narrativa também ocupa lugar importante nos estudos em muitos campos das ciências sociais, pois é uma forma de caracterizar os fenômenos e a experiência humana. Segundo os autores, devemos estar preparados para seguir nosso olfato e, posteriormente, para construir nossa própria narrativa da investigação.

Nesse texto irei apresentar quatro narrativas, duas de crianças e duas de jovens. Ao optar por trabalhar com as crianças e jovens surdos, refiro-me a eles como sujeitos como seres sociais situados no tempo e no espaço, como cidadãos, com garantia de direitos. Para mim, não são simplesmente objetos desse estudo, mas sim *sujeitos encarnados* (Najmanivich, 2010). Sujeitos que possuem os olhos mais atentos para o mundo, pois este, talvez seja o modo privilegiado de aproximar-se dele. Crianças e jovens que narram através da sua própria língua – a Língua de Sinais, suas histórias com a Língua Portuguesa escrita e que nesse estudo nos presenteiam com seus saberes, conhecimentos e experiências, talvez pouco visíveis no cotidiano da escola.

Os estudantes participantes dessa pesquisa foram nomeados por seus nomes verdadeiros, pois entendo que a autoria faz emergir os reais praticantes do cotidiano, conforme aprendemos com Alves e Garcia (2000). *O cotidiano escolar tem uma história*

falada e escrita pelos sujeitos – professora, alunos e alunas, funcionários pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano.

Para manter a ideia de usar os verdadeiros nomes dos estudantes, solicitei autorização dos seus pais e responsáveis.

Crianças e Jovens surdos: protagonistas da ação investigativa – o que nos contam?

Eleger as narrativas nessa investigação significa lidar com histórias, intenções certezas, incertezas, construções e desconstruções. Os protagonistas desse estudo – os estudantes surdos – que normalmente vivem suas histórias marcadas pelo estigma da surdez, da falta de algo..., do mundo silencioso, vazio, da não aceitação de sua língua (língua de sinais), como sujeitos inferiores. Entretanto, corajosamente vêm resistindo ao poder da sociedade ouvinte e que aqui nos presenteiam com suas *vozes sinalizadas* e apontam caminhos para o aprendizado da Língua Portuguesa (escrita).

A seguir serão apresentadas as narrativas em Língua de Sinais de Emanuel, Vitor, Lucas e Bruno, transcritas em Língua Portuguesa[1].

(...) **eu gosto de ler a revista da Mônica, ou então os livrinhos sobre animais, eu gosto muito!** (Emanuel, 8 anos, estuda no INES desde 2001).

Emanuel - Eu me chamo Emanuel, tenho 8 anos, estudo

no 2º ano, aqui no Instituto Nacional de Educação de

Surdos. Eu tenho mãe, tenho pai e irmão.

Marise - Seu irmão também é surdo?

E- É surdo. Meu irmão é da mesma escola, é do 4º ano.

M- Você sabe o que é Língua Portuguesa?

E- Fala aqui no Brasil.

M- Você gosta de estudar Português?

E- É muito fácil escrever Português porque para mim tudo

é mole! Eu sei Português, eu sei escrever Português. Eu

também entendo o que está escrito na Língua Portuguesa.

[1] Essas narrativas foram apresentadas no ano de 2008, por ocasião da minha pesquisa de mestrado.

M- A Língua Portuguesa é importante para você?

E- O Português é muito importante para mim por causa do trabalho, por causa das outras disciplinas, da Matemática, do futuro pra mim de 2º ao 9º ano e também ensino médio. O Português é muito importante pra mim. Quero me formar.

M- Onde você usa a Língua Portuguesa?

E- Eu sempre uso português em casa e na escola. Com meus amigos, [surdos] não. Em casa minha mãe estuda comigo, ela me ajuda, me ensina bastante, ai eu decoro, ai eu já sei! Meu irmão também me ajuda a fazer o Português.

M- Em que situações você usa a Língua Portuguesa na leitura?

E- Eu gosto de ler a revista da Mônica ou então os livrinhos sobre os animais, eu gosto muito! Na revista da Mônica, agora ela é adolescente, por exemplo: a Mônica está dormindo, quando ela acorda, vai tomar banho, ai fala com o pai "Oi! Tudo bem?" Aí o pai fala: " você cresceu muito". Ela responde: "claro! Fiquei grande! Olha a minha roupinha, agora já visto como adolescente." Aí quando chega à escola, a Mônica encontra com o Franjinha. Ele conversa com ela e diz que ela não pode bater papo, tem que estudar bastante. A Mônica quase repete a 2ª série, "senão você perde de ano no 2º grau! A Mônica vai para casa, almoça junto com a mãe. A mãe diz: "Poxa, você está ficando bonita, alta!" "É! Concordo contigo, mamãe!" A mãe diz: "Quer passear?" Ai, as duas vão passear e encontram com os amigos da Mônica.

Aparece um bicho do mau, olha para Mônica e ela perguntou "o que você está fazendo aqui" "Eu sou do mau.""Você é mentiroso! Não é verdade! Fala a verdade!" "Eu sou um bicho do mau!" Estranho! O Cebolinha, a Magali, o Cascão, todos têm dúvidas! A mãe diz: "é verdade!" Ai todos os quatro ficam paralisados com medo. "Eu conheço esse bicho!" Ele pegou uma espada muito grande e acabou se machucando e apareceu um homem muito grande, quebrou a espada e termina a história. O mal vence! Desculpa, o mal morreu e a mãe venceu porque ela defendeu os coleguinhas da Mônica. A mãe com uma espada vai ajudar a filha e os amigos que estão com medo! A mãe lembra que um professor dela ensinou a combater o mal. Ela diz: "então eu aprendi!" O mal foi atacado pela espada da mãe e virou areia! Termina a história, a mãe ajudando a Mônica e seus amigos.

O pequeno Emanuel, quando nos diz que o português é a língua falada no Brasil,demonstra conhecer as duas línguas – português e língua de sinais – que circulam em seus espaços, tanto familiar, quanto na escola (CAP/ INES).O fato de possuir um irmão mais velho surdo e provavelmente, dos pais estarem envolvidos com o aprendizado e uso da língua de sinais, levam Emanuel a (con)viver em um ambiente familiar bilíngue o que contribuiu também para que aprendesse Libras, antes mesmo, de chegar à escola. Seu sucesso na escola, bem como, sua fluência na língua de sinais apesar dos seus 8 anos, é confirmado por Skliar (2000) quando aponta:

> Se não se organiza adequadamente o acesso destas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com consequências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, para acesso à informação e ao mundo do trabalho. (SKLIAR, 2000, p. 131).

Quando sinaliza: É muito fácil escrever Português porque pra mim tudo é mole! Eu sei Português, eu sei escrever Português. Eu também entendo o que está escrito na

Língua Portuguesa. A interação com uma língua, desde os primeiros anos, é fundamental para o desenvolvimento (e aprendizado) da criança. Acredita-se que a aquisição da língua de sinais pelo surdo potencializa seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Quando a criança surda tem a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando eles narrarem em sinais, e terem a escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra. (Souza, 2000 apud Quadros 2005, p. 26).

Quando diz (...) Eu sempre uso português em casa e na escola. Com meus amigos[surdos] não. Aqui Emanuel utiliza o que Quadros (2005) denomina como mudança do código (*codeswitching),* isto quer dizer que*,* quando uma criança é bilíngue faz a mudança do código, conforme o interlocutor ouvinte ou o interlocutor surdo, de modo apropriado.

Outra questão que merece pensarmos é quando ele menciona a ajuda da mãe e do irmão. Em casa minha mãe estuda comigo, ela me ajuda, me ensina bastante, ai eu decoro, ai eu já sei! Meu irmão também me ajuda a fazer o Português. Emanuel é ajudado pela mãe e pelo irmão a aprender o Português. Em seus estudos, Vygotsky (2003) atribui grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. O autor considera, em relação ao processo de aprendizagem, dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real ou efetivo* (que se refere às conquistas já efetivadas) e o *nível de desenvolvimento potencial* (que situa o que a criança é capaz de realizar, porém ainda necessita da ajuda de outra pessoa – adulto ou criança mais experiente). Assim, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência (com)partilhada e das pistas que lhe são fornecidas. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento potencial ou proximal.* A mãe e o irmão de Emanuel ajudam-no a aprender o Português. Investem nos seus *ainda não-saberes* (ESTEBAN, 2001). Intuitivamente, compartilham com Emanuel o que ele *ainda não sabe,* mas que é capaz de saber. Dessa forma*, o ainda não saber* do Emanuel não o paralisa, impossibilitando *novos saberes.* Desse modo, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* colabora para explorar a diversidade de conhecimentos e seus múltiplos processos para sua construção, além de colaborar na construção de novos conhecimentos.

Emanuel refere-se à escola dizendo: a professora é boa, ela ensina bem. Ela ensina muitas coisas para a gente de 1ª à 4ª série [2º ao 5º ano]. Eu entendo o que a professora ensina, não tenho dificuldade porque presto bastante atenção. Quando fala da escola, não menciona a ajuda. O que pode suscitar essa fala do Emanuel?

O pequeno Emanuel considera o Português (...) muito importante (...), por causa do trabalho, por causa das outras disciplinas, da Matemática, do futuro pra mim (...). O Português é muito importante pra mim. Quero me formar. Assim como os outros estudantes participantes dessa investigação, Emanuel também atribui status à Língua Portuguesa. Sua importância assim como seu uso correto são mecanismos para ascensão

social. O fato de atribuir importância ao Português independe do uso da língua de sinais, pois, em nossa sociedade, a Língua Portuguesa é bastante valorizada. Ao narrar, em língua de sinais, a história da Mônica (já adolescente) demonstra proficiência na língua de sinais. Emanuel, nas suas práticas linguísticas, revela-se como um indivíduo bilíngue, usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos objetivando representar conceitos.

******

Eu sou Vitor, mostra o sinal (dedo indicador e polegar fechado em contato com a testa). Sou do 2° ano. Tenho 9 anos.

Marise - Quando você começou a estudar no INES?

Vitor- Foi três.

M- Você tinha três anos?

V- Sim (apontando para o prédio do SEDIN – Serviço de

Educação Infantil).

M- Você entrou lá na turma do maternal?

V- Balançou a cabeça afirmativamente.

M- Quantas pessoas tem sua família?

(Contando utilizando os dedos das mãos vai enumerando)

V- Meu pai, minha mãe, meu primo e duas tias.

M– Moram todos na mesma casa?

V- Sim.

M- Você mora longe ou perto do INES?

V- É perto. C-O-M-I-R-D-E

M- Ele digita querendo dizer comunidade.

M- Com ajuda do Emanuel (que pediu para ficar na sala

após sua narrativa) usando a datilologia sinalizou R-I-O

C-O-M-I-R-D-O (Rio Comprido).

V - Eu acho um pouquinho perto.

M- Você acha importante aprender Português? Por quê?

(Ele fica repetindo partes da pergunta, junto com o intérprete como se estivesse pensando no que falar).

V-Português é importante sim. Português, História, Matemática, Ciências, só!

M- Em que situações você usa o Português?

V-A professora Eloisa me ensina, é bom para conversar com minha mãe, meu pai.

M- Você conversa em Português ou Língua de Sinais?

V- É isso ai. (parece não estar compreendendo o questionamento).

M- Você gosta de escrever Português?

V- Eu escrevo Português, Ciências, Matemática e História.

M- Relacionou a escrita às cópias das matérias

M- Você gosta de escrever? Escrever o quê? Insisti.

V- Um pouco.

M- Você lê textos escritos em Português?

V - Gosto da turma da Mônica, Ben 10, conhece? Tem aquele de cabeça comprida, que se transforma num bicho cor de laranja; o outro de gelo; o lobo; o que parece um tatu, que se enrola; o que fica fortão, grande; o ET com vários olhos e uma antena; tem um com um olho só no meio do rosto; um pequenino que fica invisível. O Ben 10 tem um capuz vermelho, tem um relógio que aperta para se transformar.

(Retomei o foco sobre a escrita!)

V-É bom! A professora me ensina a escrever, eu gosto de ler e escrever sobre o Ben 10 e fazer desenhos.

M- Você me traria um texto seu? Pausa... Você tem?

V- Tenho.

M- Onde você aprende o Português?

V- Eu aprendo porque a professora Eloisa me ensina.

Meus amigos e meu primo, eles também me ensinam.

M- A mamãe e o papai te ensinam?

V- Mais ou menos.

M- Você foi o vencedor do Digitando?[2]

V- Sim, eu ganhei! Eu ganhei!

M- Como você aprendeu?

V- Eu treino, eu pego o papel com as palavras e vou aprendendo. Não assisto televisão. Fico lendo, aprendendo as palavras escritas no papel.

M- O que te ajuda aprender Português?

V- A professora me ensina, ela coloca as coisas no

quadro. Eu copio e consigo. Por exemplo: copio nome dos animais, faço continhas: soma, subtração, multiplicação e divisão.

M- Para você, o que torna mais difícil aprender o

Português aqui no INES?

V- Português é fácil. Difícil é a Matemática. O que é mais

fácil em Matemática é continha de somar. É fácil! Hoje

por exemplo, eu consegui fazer tudo. Desde lá nas séries

dos pequeninos, a professora já me ensinava.

M- Onde você aprende Português?

V- Lá em casa colocam os nomes das pessoas em baixo

das fotos. Aí, eu olho, escrevo e aprendo.[3] *Na escola eu*

entendo tudo, sou inteligente. Quero passar de ano, ir

para o 3º ano, 4º, 5º... Chegar ao ensino médio e terminar.

---

[3] Narrativa escolhida para introduzir o título dessa dissertação.

Vitor não me pareceu muito à vontade na nossa conversa. Por quê? Talvez por estar diante de uma filmadora, com uma professora que não conhecia, um intérprete que não conhecia... ou pelo convite desafiador que recebeu: pensar sobre modos de aprender o português...Desde que iniciou sua narrativa apresentou-se com uma lógica própria de sujeitos surdos sinalizantes: identificou-se com seu sinal; apontou para o prédio que funciona a educação infantil; contou nos dedos ao enumerar seus familiares, enfim, Vitor mostrava-nos a *surdez como experiência visual* (SKLIAR, 1998). Ou seja, revelava-nos formas de compreender o seu entorno, construídas através das suas experiências visuais: aí, eu olho,escrevo e aprendo. É importante lembrarmos que as experiências visuais estão além da relação com a língua de sinais, pois não são apenas relacionadas ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. Estão relacionadas também à forma de apreender o mundo, de construir conhecimentos escolares e não escolares. Como nos diz Lane (1992)... *os olhos são as portas da mente.*

Ao digitar C-O-M-I-R-D-E quando intencionava informar que mora numa comunidade, ao invés de utilizar o sinal de favela (usado normalmente nas interlocuções surdas) causou questionamentos... Ficam algumas indagações: usa a datilologia como estratégia para o aprendizado da Língua Portuguesa e/ou para facilitar a interlocução com os ouvintes? O convívio com seus familiares ouvintes impulsionam-o ao aprendizado do Português? Iniciou-se no aprendizado da Língua Portuguesa e utiliza a sua primeira língua (língua de sinais) como suporte desse aprendizado? Gesueli (2004) nos diz *que a língua de sinais assume a mediação entre os interlocutores (professores, amigos) e funda o processo de construção de conhecimento.* No caso do Vitor, o processo inicial de leitura e escrita. Eu aprendo porque a professora Eloisa me ensina. Meus amigos e meu primo, eles também me ensinam. Podemos observar que o Vitor relaciona o aprender a um processo que não acontece apenas na escola. Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem é um processo essencialmente social e acontece na interação com adultos (a professora Eloisa) e amigos mais experientes (meus amigos e meu primo). Através da apropriação das habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que são construídas as funções psicológicas humanas. Convidado a conversar sobre o Digitando, me contou que treinou, leu as palavras do papel e aprendeu.Será que nossas práticas cotidianas no CAP/INES ainda são referendadas por uma concepção mecanicista de construção do conhecimento a ponto dos nossos alunos e alunas valorarem o treino ao invés da construção? Ainda utilizamos práticas pedagógicas típicas das vivenciadas pela abordagem oralista, tão negadas por nós atualmente? Nessa abordagem, o treino, a repetição e a memorização são eixos da prática pedagógica. É comum presenciarmos no dia-a-dia da escola, alunos e alunas com listas de palavras isoladas, sem contextos, buscando significações e sentidos. Talvez os estudantes tenham como "mito" que memorizar o vocabulário da Língua Portuguesa é garantia para conhecimento da mesma. Sinto-me constrangida diante desse fato, parece que nossos modos de ensinar estão levando nossos alunos a práticas dessa natureza.

******

Sou Lucas, tenho 14 anos, estou no 5º ano. Na minha família somos seis: mamãe, meu padrasto, meus meios irmãos e eu. Sou o único surdo. Moro em R-I-C-A-R-D-O D-E A-L-B-U-Q-U-E-R-Q-U-E. (usou a datilologia para sinalizar o nome do bairro). *Comecei a estudar no INES, no ano de 2002.*

Marise - Você acha importante saber Português? Por quê?

Lucas - Sim. É preciso conhecer as palavras que estão escritas na hora que você está lendo alguma coisa. É muito importante ter alguém para perguntar, alguém para quem possa trazer a significação, a explicação e a professora ela faz isso! Ela está ali para nos ajudar nos momentos de dúvida e para que a gente possa entender aprender.

Marise - Você escreve em Português?

L- Não.

M- Em que situações você usa o Português? Você não usa o Orkut?

L- É verdade, ali eu uso português. Eu sempre agradeço os scraps que as pessoas mandam. Agradeço um elogio que tenham feito. É muito importante saber Português porque uma simples pergunta como, por exemplo: que horas são? Pode complicar se você não fala, mas podendo escrever isso e mostrar para a pessoa que fez a pergunta, é muito melhor.

M- Você escreve o quê? Quando? Onde?

L- Já escrevi elogios, alguma coisa parecida com carta de

amor. Uma vez fui comprar bala, cada uma custava R$ 0,80 e dei para pagar R$5,00. Recebi o troco errado, o vendedor me deu R$ 1,20. Ai eu mostrei através da escrita que o troco estava errado. Escrevendo eu consegui me comunicar com o vendedor de balas.

Também mando mensagens de texto.

Eu começo a escrever. Ai vem uma palavra, vem outra e me esforço para lembrar a próxima, vou imaginando como vou organizar as frases e chega um determinado momento que preciso perguntar a alguém.

Para ver se está certo, se está legal, se dá para entender!

Normalmente pergunto a minha mãe e ela me estimula.

Você está aprendendo. É um sacrifício tenho que me esforçar muito, tento lembrar o que já aprendi, que já me ensinaram, como escreve a palavra.

M- Você escreve mais em casa ou na escola?

L- Em casa, eu crio textos, na sala de aula eu copio e na biblioteca da escola, leio revistinhas da turma da Mônica.

Eu também gosto de ler revistas do Homem Aranha, Huck e Batman.

M- Qual o personagem de que mais gosta?

L-Gosto de todos, mas tenho preferência pela Mônica, Magali e Cascão. Leio também jornais e principalmente o caderno de esportes para acompanhar a classificação dos times de futebol na série A e na série B. Sei as datas dos jogos da semana. Sempre peço para as pessoas que encontro na rua o caderno de esportes. Eu escrevo num papel fazendo esse pedido. Já consegui várias vezes essa leitura através desse

contato. Também vejo acontecimentos policiais, mortes e situações atuais. Não consigo compreender todas as notícias do jornal, mas esportes, acontecimentos, mortes e assassinatos eu procuro me esforçar mais.

M- E sua produção escrita (em casa) é de vez em quando, é semanal, quando acontece?

L- Depende, às vezes tenho que estudar e não posso escrever. Também sou convidado para ir à casa de um amigo. Quando eu tenho um tempo disponível, não estou fazendo nada, ai eu aproveito para escrever.

M- Voltamos a conversa sobre a importância da língua portuguesa...

L- É importante e além dessa importância eu gosto. É muito difícil tentar ler uma coisa e não saber o significado, não conhecer sequer a palavra. Eu gosto muito de ir à casa da minha tia. Lá tem muitas revistas para eu ler.

Ganhei um Play Station 2, tentei ler o manual do jogo para tentar entender melhor e saber como jogar. Tenho um amigo surdo em Teresópolis que estudou no INES. Combinamos para jogarmos o Play Station. Levei o jogo para a casa dele e na hora de montar começamos a mexer, chegamos à conclusão de que precisávamos ler o manual. Tinha informações de cuidado com o aparelho, por exemplo: no caso de raios tirar o aparelho da tomada. Era preciso evitar que ele ficasse no sol, precisa tirar o CD antes de desligar o aparelho da tomada. Também tinha instruções que o aparelho não podia ficar

perto de monitores de computador e não podia ficar ligado com outros aparelhos na mesma tomada, enfim. E assim eu ia lendo e entendendo algumas coisas e meu amigo surdo também lendo e compreendendo outras coisas que explicava para mim. Um ajudava o outro para entender o jogo. Tivemos esse momento de leitura juntos.

M- Na hora do aprendizado do Português você necessita de um amigo? Esse aprendizado é mais fácil sozinho ou com o amigo?

L- Sozinho é muito mais difícil e é bem melhor quando você tem alguém para conversar e chegar lá.

M- Onde você aprendeu/aprende o português?

L- Aprendo em casa, na rua, lendo jornal, no metrô, no ônibus e aproveito quando estou no transporte para dar uma lida.

M - Você não aprende português na escola?

L- Sim aprendo, mas aprendo pouco.

M- O que facilitaria você aprender o Português? Dê exemplos.

L- Eu sempre dou dicas para a professora trazer a revistinha da Turma da Mônica para a sala de aula. Ela diz que nas quintas-feiras é dia de biblioteca. Acho que a gente podia ter na sala de aula momentos com as histórias da Mônica.

O Português é difícil, principalmente no 5º ano que tem muito texto, muita redação, muita coisa para escrever, mas fazer o quê? É preciso ter persistência. Às vezes, dá um pouquinho de preguiça, mas é sacrificante mesmo.

Estou conhecendo mais palavras, sabendo o significado.

Lucas, como alguns de seus colegas surdos, que narraram suas experiências com a Língua Portuguesa, não possuem familiares surdos. Ele nos diz: (...) **sou o único surdo.** A palavra "único" confirma dados estatísticos – mais de 90% da população surda são filhos de pais ouvintes. (SOUZA, 1998, BEHARES, 1999). Desse modo, não só Lucas, mas muitos outros surdos só conhecem seus pares ao chegarem à escola de surdos. Nesse espaço, através da interlocução com outros surdos aprendem com rapidez a língua de sinais, começam a construir sua identidade surda e se veem diante do processo formal de ensino.

Indagado sobre a escrita da Língua Portuguesa, inicialmente responde dizendo que não escreve. Até que ponto meu modo de perguntar não ajudou Lucas a compreender a indagação feita? Quando (re)fiz a pergunta articulando o uso do português ao seu cotidiano, me diz: **– É verdade, ali eu uso português.** Os sentimentos que Lucas e os outros estudantes vivem em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa como usuários da língua de sinais são observáveis ao longo do texto.

(...) uma simples pergunta como, por exemplo: que horas são? Pode complicar se você não fala.(...) aí eu mostrei através da escrita que o troco estava errado.

O Lucas, nesses depoimentos, mostra utilizar a escrita com função social. As práticas pessoais e interpessoais da escrita e leitura nos possibilitam organizar, entender, registrar e rememorar vivências, bem como incrementar as trocas, a comunicação, a convivência.

Quando Lucas e seu amigo liam o manual do *Play Station* estavam buscando entender o jogo. Em sua narrativa, Lucas demonstra ter acesso a diferentes gêneros textuais como: histórias em quadrinhos, manual do *Play Station* (texto instrucional), jornais, cartazes, além de outros usados na sala de aula.Lucas, assim como Emanuel, e Vitor, confirmam o que Vygotsky (2003) nos ensina. Todas as ações superiores (ações conscientemente controladas, como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional) são originadas em processos sociais. Essas funções possuem um aspecto comum: são processos decorrentes da mediação, daí a natureza cultural e social. É visível na sua narrativa a mediação **(...) assim eu ia lendo e entendendo algumas coisas e meu amigo surdo também lendo e compreendendo outras coisas que explicava para mim. Um ajudava o outro a entender o jogo. (...) sozinho é muito mais difícil e é bem melhor quando você tem alguém para conversar e chegar lá.**

Lucas nos *fala* que **aprende pouco português na escola.** Acredito que intuitivamente

ilustre os efeitos do ato de educar numa determinada perspectiva teórica. Nessa narrativa, nos transporta às palavras de Freire (1981) ao descrever seu ato de ler

relacionado às experiências pessoais. Primeiramente, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo que o movia: depois, a "*leitura da palavra,*" que nem sempre, ao longo de sua vida escolar, foi a leitura da *palavra mundo.*

Nesse sentido, Lucas e os outros sujeitos da investigação apontam que o ensino da Língua Portuguesa, na escola investigada, parece se distanciar da leitura da *palavra mundo.* Será que nós, professores e professoras, percebemos o ensino desarticulado com a vida e os interesses dos alunos?

Lucas nos diz: ***eu sempre dou dicas para a professora trazer a revistinha da Turma da Mônica para a sala de aula. Ela diz que nas quintas-feiras é dia de biblioteca. Acho que a gente podia ter na sala de aula momentos com histórias da Mônica.***

Lucas dá pistas sobre a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento. Provavelmente, nós, professores, ainda não aprendemos com nossos alunos surdos o quanto a imagem tem importância no processo de aprender/ensinar. Somos sempre flagrados deixando de aproveitar situações favoráveis a esse aprendizado... Garcia (2003) nos alerta que só somos capazes de ver o que compreendemos! Talvez ainda não conseguimos compreender as experiências visuais de nossos alunos surdos.

Sofiato (2005), citado por Gesueli e Moura (2006, p.112), relata que *a escrita tem na imagem sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens, mensagens visuais.* Reily (2003) acrescenta dizendo que *a imagem vem sendo utilizada na escola com função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes.* Esses estudos são relevantes na educação de surdos, pois a língua de sinais possui características visuais e o CAP/INES utiliza essa língua como língua de instrução (língua pela qual são compartilhados os conteúdos escolares). Precisamos ampliar as discussões sobre o fazer pedagógico, incluindo o trabalho com imagens. Nesse sentido, permitimos ecoar vozes como a do Lucas, quando sugere levar histórias em quadrinhos como texto a ser trabalhado em sala de aula.

******

Meu nome é Bruno, tenho 18 anos estou no 9º ano e

comecei a estudar aqui no INES em 1994. Com 4 anos

(fez as contas antes de sinalizar), bem pequenino, bem

novinho.

M- Quantas pessoas tem sua família?

B-Cinco, minha mãe, meu pai e irmãos. São todos ouvintes. Eu sou o único surdo em casa.

M- Onde você mora? B - Moro em Jacarepaguá.

M- Você acha importante saber Português? Por quê?

B- (Sinaliza demonstrando muita certeza!) Eu acho importante o Português, nós precisamos conversar, nos comunicar. A gente precisa escrever quando não falamos, precisamos ter a escrita do português desenvolvida.

M- Em que situações você usa o português?

B- Em leituras de histórias, nos filmes, temos o português nas legendas e em várias situações em que o português aparece.

M- Você tem o hábito de escrever em português?

B-Não. Escrevo muito pouco.

M- Você lê algum tipo de texto?

B- De vez em quando sim, não muito.

M- Mesmo lendo pouco, você tem prazer com a leitura?

B- Sinto um pouco de prazer sim. Gosto muito da história do Saci Pererê.

M- Por favor, fale um pouco mais sobre o prazer que você tem com a leitura!

B- Pelo simples fato de ler e entender o sentido que aquela palavra significa já me emociona! Isso na hora da leitura causa uma sensação boa!

M- Você escreve em Português?

B- Gosto de escrever, mas principalmente, coisas que aconteceram como se fosse contando algum fato ocorrido.

M- Você escreve livremente ou são escritos para responder a solicitação da professora de Português?

B- Faço mais trabalho pedido pela professora e crio textos com menor frequência.

Eu escrevo também mensagens de textos de celular para marcar algum encontro com alguém, com algum surdo. Como seria para nós surdos se o telefone não tivesse a possibilidade de enviar mensagem de texto, a tecnologia nos ajuda nesse aspecto. É muito bom ter a mensagem de texto no celular.

M- Para você é importante aprender Português?

B-É sim. Para entender o que está escrito. Como a pessoa pode viver sem entender o que está em sua volta? Quando vai ao cinema, é importante entender o que está escrito lá e se emocionar com a história do filme. Imagina! Chegar ao cinema e contar somente com as caras e bocas que os atores fazem. Só isso não dá conta de passar toda a informação de um filme.

M- Onde você aprendeu/aprende o português?

B-É na escola, aqui na turma. Eu não aprendo fora da escola, às vezes minha irmã (ouvinte) me ensina alguma coisa.

M- O que torna o aprendizado do português mais difícil? Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda esse aprendizado?

B- O que sinto mais dificuldade é com as preposições e com o verbo ser. O uso do ***de, da, do*** *é muito difícil para mim e nunca tive uma aula específica para aprender isso. Temos as frases para escrever e precisamos usar essas preposições, temos até a explicação do significado delas, mas não temos explicações de onde colocar o* ***de, da, do****. É*

difícil! Não consigo arrumar as frases direito, às vezes coloco as palavras que quero colocar nas frases, mas, não sei onde arrumar. Qual o local do ***de, do, da,*** *das preposições. Melhor seria se o professor explicasse especificamente isso, com mais clareza. Sempre na hora das provas parece que ainda não aprendemos o suficiente para fazer aquela prova. Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as avaliações fossem feitas parecidas como que foi trabalhado durante as aulas.*

M- Para você, existem situações, na sala de aula, que facilitam ou facilitaram aprender o Português? Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

B- É importante que o professor tenha língua de sinais. Ajuda bastante as aulas serem dadas em língua de sinais. (Confirma mais uma vez), na hora da prova, da avaliação as perguntas deveriam estar mais próximas do que é trabalhado em sala de aula. (Outra dificuldade é a redação) não é legal fazer redação. Não consigo fazer redações. A professora inclusive fala que dá para fazer que somos capazes de fazer e que precisamos treinar, temos que botar para fora. Ela nos incentiva dizendo que vamos conseguir. Na verdade, eu não consigo. Fazer o que? Eu não consigo.

M- Conte uma situação que você viveu em sala de aula!

B- Por exemplo: a palavra aproveitar, esse verbo eu não

conhecia e ai eu precisava entender o que significava aquela palavra e pedi ao professor que me explicasse a palavra em língua de sinais porque não estava entendendo na frase. Ele fez o sinal de aproveitar eu logo compreendi.

M- O que você vive na sala de aula, aqui no INES que torna mais difícil aprender Português?

B- Os professores usam mais ou menos a língua de sinais. Eles são muito bons na hora de passar o texto e acho que seria melhor entender um conteúdo de cada vez até que todos aprendessem. Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos. Agradeço essa oportunidade de poder falar sobre minhas experiências com o Português e dar sugestões. Penso que deve mudar um pouco a maneira de dar aula, de fazer textos dentro da sala e passar a matéria escrita. Alguns surdos não são inteligentes, não têm conhecimento e ai não acompanham. Importante é esperar esse tempo de cada aluno surdo.

******

Bruno, assim como Lucas, atribui importância ao português escrito na interlocução com os ouvintes, no lugar da oralidade da Língua Portuguesa. Eu acho importante o Português, nós precisamos conversar, nos comunicar. A gente precisa escrever quando não falamos, precisamos ter a escrita do português desenvolvida. Ele confirma a necessidade de comunicação com os ouvintes, através do Português na modalidade escrita. Bruno reserva como lugar de aprendizagem a escola e nos conta: É na escola, aqui na turma. Eu não aprendo fora da escola, às vezes minha irmã (ouvinte) me ensina alguma coisa. Faço mais trabalho pedido pela professora e crio textos com menor frequência. A maioria dos textos são redações de sala de aula, trabalhos e tudo mais.

Embora não perceba que utiliza a Língua Portuguesa em práticas sociais fora da escola, como por exemplo, em leituras de histórias ou em filmes, seus enunciados a seguir confirmam o uso: **Eu escrevo também mensagens de textos de celular para marcar algum encontro com alguém, com algum surdo. Por exemplo: Vamos nos encontrar na Central, aí marco um horário e nos encontramos. O telefone é uma facilidade. Como seria para nós surdos se o telefone não tivesse a possibilidade de enviar mensagem de texto, a tecnologia nos ajuda nesse aspecto. É muito bom ter a mensagem de texto no celular.** Lodi (et al, 2004) relatam que a escrita, conforme vem sendo abordada pela escola, está desvinculada do contexto social, voltada para o conhecimento gramatical e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se aproximam dos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas. Essa prática está naturalizada no cotidiano da escola e Bruno (assim como os outros alunos participantes do estudo) não reconhece seu uso fora do espaço escolar. O fato das práticas escolares de leitura e escrita estarem desconectadas do contexto social e de enfatizarem o conhecimento gramatical levam Bruno a nos dizer que: **É difícil principalmente saber o significado das palavras. Seria legal, seria bem legal se as palavras tivessem um significado só, pelo menos. O problema é que as palavras mudam de significados dependendo da frase, isso é mais difícil. Eu queria que tivesse o mesmo significado.- Pelo simples fato de ler e entender o sentido que aquela palavra significa já me emociona! Isso na hora da leitura causa uma sensação boa!**

Zaccur (2001) nos mostra que:

> a linguagem não se reduz a um jogo de quebra-cabeças que recupere perpetuamente o modelo. Trata-se antes de uma construção, um processo constituidor de identidades no encontro/confronto que se dá no grupo social, no cotidiano movimento de interação e interlocução (ZACCUR, 2001, p.20).

E assim, Bruno e seus amigos, protagonistas desse estudo, referem-se às "palavras"como fios que se tecem, destecem e retecem as suas histórias de aprendizagem da Língua Portuguesa (na modalidade escrita), sendo usuários da língua de sinais como primeira língua. Favorito (2006) em seus estudos nos ajuda a melhor compreender o que vivem esses praticantes do cotidiano no conflituoso espaço de aprendizagem/ensino do Português, na escola investigada.

> As palavras, metonímia recorrente no discurso dos surdos simbolizam o português. As palavras às vezes tratadas como coisas parecem nesses discursos ao mesmo tempo totem e tabu. Saber as palavras salva o surdo de sua condição de exclusão social; não sabê-las significa estar destituído de valor naquele mercado linguístico – a escola – em que o português tem peso de dólar [em alta]. As palavras- idealização do português – são contraditoriamente salvadoras e vilãs (Favorito, 2006, p.19).

Bruno nos conta das suas dificuldades com a estrutura do português. O que sinto mais dificuldade é com as preposições e com o verbo ser. O uso do *de*, *da*, *do* é muito difícil para mim e nunca tive uma aula específica para aprender isso. Temos as frases para escrever e precisamos usar essas preposições, temos até a explicação do significado delas, mas não temos explicações de onde colocar o de, da, do. É difícil! Não consigo arrumar as frases direito, às vezes coloco as palavras que quero colocar nas frases, mas, não sei onde arrumar. Qual o local do ***de***, ***do***, ***da***, das preposições. Melhor seria se o professor explicasse especificamente isso, com mais clareza. Mais uma vez questiono... São realmente dificuldades? Quais dificuldades? Modos próprios de lidar com o aprendizado de uma segunda língua? Por que nós, professores e professoras, não discutimos essas questões com nossos alunos/as? Deixamos que ocupem o lugar dos "menos capazes"? Bruno ainda nos diz: (...) nunca tive uma aula específica para aprender isso, ele intuitivamente denuncia os modos equivocados que nós, docentes, lidamos com o ensino do português como segunda língua, sem a clareza do papel que essa língua ocupa. Nesse sentido, é visível que os estudantes surdos normalmente não estabeleçam com a Língua Portuguesa (leitura e escrita) uma relação de interação e construção de sentidos, e sim uma postura corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua.

> (...) sempre na hora das provas parece que ainda não aprendemos o suficiente para fazer aquela prova. Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as avaliações fossem feitas parecidas com o que foi trabalhado durante as aulas.
>
> (...) na hora da prova, da avaliação as perguntas deveriam estar mais próximas do que é trabalhado em sala de aula. Com essas falas, Bruno demonstra viver a dicotomia *saber/não saber*. Parece que está envolvido por olhares em que suas produções (e dos seus amigos da escola) são compreendidas como produto e não possibilidades. No diálogo com Esteban (1996) fica mais claro o que Bruno experiencia em relação à avaliação da aprendizagem.
>
> A cada momento em que se observa um "desvio" da criança [do estudante] em relação ao padrão estabelecido, buscam-se meios para corrigi-la, redirecionando seu movimento. Na verdade, a professora precisa re-educar seu olhar, pois na sua formação foi lhe ensinado a buscar o "erro" para negá-lo (...) Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, mas numa perspectiva de que ainda não sabe, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo conhecimento. O que ainda não se sabe demarca uma síntese entre o conhecimento e o desconhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica (ESTEBAN, 1996).

Quando Bruno nos diz (...) Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as

avaliações fossem feitas parecidas como que foi trabalhado durante as aulas. Ele está apontando o vácuo existente entre o construído em sala de aula, (através da língua de sinais, nas interações aluno x aluno e professor x aluno) e a avaliação escrita em português, muitas vezes fria e sem pistas para um leitor de segunda língua.

Não precisava ter mais de quinze anos como professora do INES para concordar com Bruno em suas narrativas... As avaliações são elaboradas na Língua Portuguesa, língua essa em que os alunos não se sentem seguros para demonstrar seus conhecimentos. Mais um desafio enfrentado pelos estudantes!

Bruno também destaca (...) não é legal fazer redação. Não consigo fazer redações. A professora inclusive fala que dá para fazer que somos capazes de fazer e que precisamos treinar, temos que botar para fora. Ela nos incentiva dizendo que vamos conseguir. Na verdade, eu não consigo. Fazer o quê? Eu não consigo. O contínuo conflito que vive e sobre(vive) no dia a dia da escola, em relação à produção escrita nos leva a puxar outros fios de sua narrativa: É importante que o professor tenha língua de sinais. – (...) os professores usam mais ou menos a língua de sinais. Será que essas produções escritas na Língua Portuguesa são negociadas em um primeiro momento na língua de sinais? Existe uma língua compartilhada entre alunos e professores? Em reuniões de professores e conselhos de classe, muitas vezes ouvimos que os alunos surdos não sabem e não querem escrever a escrita da escola. Entretanto, podemos perceber, nas narrativas do presente estudo, várias situações nas quais os estudantes estão envolvidos com práticas sociais da escrita (e leitura) em seus cotidianos.

Segundo Karnopp (2000), os surdos e surdas usam um português diferente, ainda difícil de ser percebido pelos professores da Língua Portuguesa, pois esses, formados na tradição gramatical, rejeitam a pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da Língua Portuguesa pelos estudantes.

Giodarni (2006) nos mobiliza a refletirmos:

> Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, e descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhos que disciplinam. Não *só* como a disciplina de português, mas *muito* com a disciplina do português (GIORDANI, 2006, p.90).

Mais uma vez, sutilmente, Bruno nos convida à reflexão (...) acho que seria melhor entender um conteúdo de cada vez até que todos aprendessem. Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos. Com essas narrativas, Bruno nos dá pistas para pensarmos os modos de ensinar, não somente a Língua Portuguesa, mas também os demais "conteúdos" escolares.

Pistas que as narrativas suscitaram

As narrativas de Emanuel, Vitor, Lucas e Bruno sinalizam pistas importantes para a prática pedagógica cotidianamente realizada na escola:

· um ambiente de ajuda com outros interlocutores (professor, colega de turma, mãe, irmão, tia, madrinha e amigos) é imprescindível para a aprendizagem da língua escrita. Esse processo é um processo coletivo e não individual;

· é importante possuir conhecimento da Língua Portuguesa (escrita e leitura) para ingressar no mundo do trabalho e interagir com os ouvintes, nas relações cotidianas;

· a importância da imagem e do visual no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita;

· o processo de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita não acontece apenas na escola, mas fora dela, no Orkut, no MSN, nos espaços culturais, como cinema, na escrita de mensagens no celular; em cartas e bilhetes para familiares;

· é necessário repensar os modos estabelecidos de organização das disciplinas e seus conteúdos;

· a necessidade de que os professores e professoras do INES sejam proficientes na Língua de Sinais;

· o processo de avaliação vivenciado na escola é desarticulado do processo de ensino. A Língua de Sinais é a língua de instrução, mas, quase nunca é a língua que circula nos procedimentos avaliativos.

E assim, destaco o quanto a beleza dessas narrativas me surpreendeu e as pistas apresentadas me fizeram (re)pensar modos aprendidos de lidar com os estudantes surdos, apesar dos anos de experiência como docente do CAP/INES. Confirmei ainda, que aprendo com os alunos e eles aprendem comigo. Um ensina para o outro e cada um aprende. Ensino e aprendizagem...aprendizagem e ensino... Se fundem, num movimento único e contínuo de saberes, não saberes e ainda não saberes na escola e fora dela.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina, L. (Orgs.). O sentido da escola. In: *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mund*o. Rio de Janeiro: DP&A,2000, p. 81-110.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B. de; ALVES, N.(Orgs.). *Pesquisa no/do/ cotidiano das escolas:* sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

BATESON, Gregory. *Pasos hacia uma ecologia da mente.* Argentina: Editorial Lohlé-Lúmen, 1998.

BEHARES, Luis. E. Nuevas Corrientes em la Educacion del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, RS,n.4, 1991.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

ESTEBAN, Maria T. Uma avaliação de outra qualidade. In: *Presença Pedagógica*, nº 8. MinasGerais: Dimensão, mar/abril. 1996.

ESTEBAN, Maria T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES. Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.* Rio de Janeiro: Agir,1990.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. "Uma proposta de ensino de Português como segunda língua para o INES: uma experiência de pesquisa-ação. In: Anais do Seminário: *Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os processos de Exclusão e Inclusão*". Rio de Janeiro: INES. 19 a 22 de outubro de 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez Editora, 1981.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Pesquisa com o cotidiano*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B.et.al. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004, p. 39-49.

_____. e MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, junho, 2006, p. 111-121.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência:* a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana, C. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI A.C; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação,2004, p.19-26.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Marilene. A questão da pré-escola para crianças surdas. In: *Revista Espaço*, nº. 2, Rio de Janeiro, 1991.

QUADROS, Ronice M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, *Eulália*. (Org.). *Surdez e bilinguismo*, Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

_____. & SCHMIEDT, Magali L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L.H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos.In: SILVA.I.R.; KAUCHAKJE,S.: GESUELI,Z.M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.

SANCHES, Carlos. La Léngua escrita: esse esquivo objeto de la Pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos, v.2. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

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

SOUZA, Regina de. *Que palavra que te falta?* linguística e educação; considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev*. Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 6ª edição, 2003.

ZACCUR, Edwiges."Fala português, professora."In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*, São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.14-30.

Propriedades da Interlíngua de Surdos Aprendizes de Português L2: O Caso dos Quantificadores Todo e Tudo

Ramon Corrêa Mota

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, PPGL/UnB.

Rozana Reigota Naves

Doutora em Linguística (PPGL/UnB).
Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, LIP/UnB.

Heloísa Maria Moreira de Lima-Salles

Doutora em Linguística (University of Wales).
Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, LIP/UnB

Introdução

O presente trabalho analisa o comportamento sintático dos quantificadores 'tudo' e 'todo' (e flexões) na interlíngua de surdos aprendizes de português (escrito), considerada como L2 para esse grupo de indivíduos, que tem a Língua de Brasileira de Sinais como L1. Por interlíngua designamos o desenvolvimento linguístico construído pelo aprendiz a partir do conhecimento gramatical da sua língua nativa (L1), no intuito de alcançar a proficiência na L2 (SELINKER, 1972); ELLIS, 1997).[1]

A hipótese de haver um componente cerebral específico à espécie humana, denominado faculdade de linguagem, conduz à suposição de que o indivíduo pode adquirir qualquer língua (CHOMSKY, 1986). Diferentemente da aquisição de L1, que ocorre de maneira natural e bem-sucedida, a aquisição de L2 caracteriza-se por manifestar o fenômeno da opcionalidade, definida como a ocorrência de formas convergentes e não convergentes com a língua alvo. Supõe-se que esse processo ocorre com o apoio de estratégias explícitas da gramática da L1 no contato com os dados da

[1] Este trabalho é resultado da dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do PPGL/LIP/UnB (cf. Mota, 2013).

língua alvo, cabendo verificar o papel da Gramática Universal (GU) na aquisição dos valores paramétricos da L2. Nesse processo, a variabilidade aparente na manifestação das categorias gramaticais pode ser vista como sistemática e caracterizada pela presença da primeira língua como fonte de opcionalidade (SORACE, 1999).

Sobre o papel da GU na aquisição da L2, existem diversos posicionamentos teóricos. Aqui, será adotada a Hipótese do Acesso Parcial (do inglês, Partial-Access Hypothesis), conforme Tsimpli (2003), White (1998), Epstein et al. (1998), entre outros. Segundo essa hipótese, o desempenho dos aprendizes vai além das informações oferecidas pelos dados de input, proporcionando a possibilidade de o aprendiz julgar aspectos de (a) gramaticalidade em construções da língua alvo (SCHWARTZ, 1998).

Metodologia

Os dados de interlíngua analisados foram constituídos por meio de dois testes controlados que foram previamente desenvolvidos com estudantes ouvintes, falantes de português brasileiro (PB), a fim de observar qual seria o uso sintático esperado do quantificador universal, em comparação com a produção eliciada dos testes apresentados aos aprendizes surdos.

Participaram da pesquisa quatorze estudantes surdos, com grau de surdez profunda, sendo nove do Ensino Fundamental (EF, do 6º ao 9º ano) e cinco do Ensino Médio (EM, do 1º ao 3º ano), regularmente matriculados no sistema público de ensino do Distrito Federal.

O Teste 1 constituiu-se de uma técnica experimental denominada “produção eliciada”, cuja intenção era fazer com que os participantes produzissem sentenças escritas da língua alvo, utilizando o quantificador universal. O teste continha cinco episódios em desenho animado, retirados da internet, com adaptações. Para cada episódio, o estudante deveria descrever o evento ocorrido. A duração de cada episódio era de aproximadamente quatro segundos. Foi solicitado em LSB que, se possível, os estudantes usassem em cada resposta as palavras todo, toda, todos, todas e tudo (a apresentação dessas palavras pelo pesquisador foi feita apontando para o quadro onde as palavras estavam grafadas; o quantificador não foi sinalizado para não vincular a forma em português ao sinal em LSB, visto que em LSB há distintos sinais).

No Teste 2, foi solicitado aos estudantes que completassem as lacunas de sentenças em português, usando como resposta alguma das formas do quantificador universal na língua alvo. O teste constituiu-se de vinte sentenças, cujas lacunas deveriam ser preenchidas, contendo quatro sentenças para cada forma: todo, toda, todos, todas e tudo.

As escolas que cederam o espaço para a pesquisa têm como modelo a educação bilíngue. No caso do EF, o professor regente é fluente em LSB e ministra conteúdos específicos da grade curricular em LSB (além de português). No EM, em determinadas disciplinas, os estudantes surdos têm a opção pelo intérprete educacional, em ambientes

de ensino tradicional, ou pelo ensino em que o conteúdo seja ministrado em LSB. Nesse último caso, os conteúdos são extremamente contextualizados numa didática compatível com a realidade dos alunos.

A indicação dos participantes neste trabalho dá-se por meio de letras do alfabeto: as minúsculas designam os estudantes do EF e as maiúsculas designam os estudantes do EM. Na apresentação dos dados, além da letra que representa o informante, o ano escolar e o segmento educacional (EF ou EM), será apresentado.

A tabela a seguir descreve o perfil dos participantes. As informações relativas à idade de aquisição de L1 e de L2, respectivamente, são de responsabilidade dos participantes – a inserção de um tracinho (-) nas linhas/colunas da tabela que tratam dessa informação se deve ao fato de que não tivemos resposta dos participantes.

Tabela 1: Dados sobre os participantes da pesquisa do EF.

PARTICIPANTES – EF				
Ensino Fundamental	Ano escolar	Idade atual	Idade de aquisição de LSB	Idade de aquisição de Português
A	6º	12	07	08
B	6º	12	05	07
C	7º	15	12	12
D	7º	14	13	14
E	8º	13	10	12
F	8º	27	16	20
G	9º	16	11	13
H	9º	20	13	16
I	9º	31	29	-

Tabela 2 – Dados sobre os participantes da pesquisa do EM

PARTICIPANTES – EM				
Ensino Médio	Ano escolar	Idade atual	Idade de aquisição de LSB	Idade de aquisição de português
A	1º	18	06	07
B	1º	21	02	03
C	2º	20	02	05
D	2º	20	07	07
E	3º	17	-	-

Notamos, em primeiro lugar, a diferença etária entre os participantes do EF, o que se explica pelo fato de que, dada a deficiência auditiva, os estudantes surdos podem

apresentar dificuldades com conteúdos específicos, especialmente se estudaram em escolas despreparadas para lidar com a obstrução auditiva – de onde decorre a retenção reiterada desses alunos em várias séries. Por essa razão, foi necessário separar a produção dos participantes jovens da produção dos participantes adultos (f, h, i) no EF.

Em segundo lugar, ressaltamos a idade mais avançada com que os estudantes do EF adquiriram a LSB se comparados aos estudantes do EM, e o fato de que, entre os estudantes do EF, há aquisição tardia da LSB, especialmente no caso dos participantes adultos (f, h e i). Por fim, cabe reparar que, na maioria dos casos, a idade de aquisição de L1 se aproxima da idade de aquisição de L2.

Análise dos dados coletados

Teste 1

Para o Teste 1, foi possível coletar 70 sentenças das quais foram extraídas 56 sentenças consideradas boas para análise – aquelas em que o aprendiz usou o quantificador universal como resposta. A exclusão das outras 14 sentenças se deu pela ausência do quantificador nas construções sintáticas. A figura abaixo representa o tipo de imagem que eliciou a resposta dos participantes:

Figura 1: Episódio 1.

As sentenças esperadas eram: “a língua ficou toda azul”, ou “a pantera pintou a língua toda de azul”, ou, ainda, “toda a língua/ a língua toda ficou azul”. Nos três casos, o quantificador ‘todo’, flexionado na forma do feminino singular, apresenta a ideia de completude, totalidade, embora em cada caso modifique um elemento distinto (o AP/PP “(de) azul”; o DP/NP “a língua” – anteposto ou posposto).

O evento descreve a mudança instantânea de estado do DP/NP “a língua” e pode ser representado por um predicado formado por cópula + AP designando a cor resultante – *ficar cor* – ou por um predicado de tipo resultativo – *pintar X de cor* (LOBATO, 2004). Em ambas as situações, a quantificação produz uma interpretação em que a língua é tomada como um elemento massivo, de forma que a completude ou totalidade da mudança de estado ocorre quando a completude ou totalidade da entidade língua resulta azul.

Para esse episódio, foram obtidos os seguintes dados, nos quais é possível observar que alguns participantes interpretaram o participante da mudança de estado como sendo "o dedo" e não "a língua" – como essa interpretação conserva a mesma leitura que a esperada para "a língua", os dados foram considerados válidos para a análise:

Participantes jovens do EF:[2]

1. A pantera dedo [azul tudo] (a, 6º ano, EF).

2. A pantera dedo pinta [azul todo] (b, 6º ano, EF).

3. O Pantera tem dedo [azul todos] (c, 7º ano, EF).

4. O pink viu o tinta, o pink colocou o dedo do pink, o pink colocou na boca é ficou riu, a língua ficar [tudo azul] (e, 8º ano, EF).

5. O pantera pensou que vai comer e provar com lata de tinta, depois horrível e estranho. Ele foi e encontrou o pals estava pintou a parede a [toda azul] (g, 8º ano, EF).

Participante adulto do EF:

6. O gato e [azul todas] [tudo] bonê casa[3] (i, 9º ano, EF).

Participantes do EM:

7. O palm estar pintar. A pantera vai pegou a pintar cor, pantera odeio boca cor azul. [tudo azul] (A, 1º ano, EM).

8. Tem muito pantera pals ver mal carros (cores) [todos azul] odeio errdo (errado) esta como[4] (B, 1º ano, EM).

9. Palm a pinta azul, inpk (pink) boca a [azul todo] (C, 2º ano, EM).

10. Pink pelo o balde esta tinta azul, o palm pintor faz [a tinta todo] mura, Pink do dedo pinta [a tinta todo] mura, Pink do dedo pinta a tinta a boca (D, 2º ano, EM)

11. Pinterada (Pantera) ver caixa tinta azul, Elu (ele) coloca dedo come que texto eco língua [tudo azul] (E, 3º ano, EM).

A análise dos dados eliciados nesse teste foi feita segundo quatro critérios, sendo um morfológico e outros dois, sintáticos. O critério morfológico diz respeito ao uso da forma

[2] Dividiu-se o grupo EF em dois grupos: jovens e adultos. Acreditamos que há um período sensível para aquisição de L1/L2, questão apontada por Emmorey et al (1995).

[3] Para os fins desta pesquisa, no dado (6) consideramos apenas o constituinte assinalado em colchetes, visto que a segunda ocorrência do quantificador ocorre em um contexto que não condiz com a cena do episódio, de forma que não foi possível compreender o que o informante pretendeu dizer.

[4] No caso de expressões (parcialmente) legíveis, usaremos entre parênteses o enunciado que supomos ser aquele desejado pelo informante.

'tudo' *versus* 'todo' (e flexões), independentemente do ambiente sintático. Os critérios sintáticos levaram em conta: (i) a função sintática do quantificador (se núcleo ou modificador) e (ii) a posição sintática do quantificador em relação ao termo modificado (se anteposto ou posposto).

A tabela abaixo apresenta os resultados quanto à distribuição das formas 'tudo'/ 'todo' (e flexões) no *corpus*:

Tabela 3: Distribuição das formas de 'tudo'/ 'todo' (e flexões).

	EPISÓDIOS										TOTAL DE SENTENÇAS		
	EP1		EP2		EP3		EP4		EP5				
Q	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF+EM
Tudo	3	2	3	3	4	2	4	1	3	2	46%	43%	45%
Todo/a/s	4	4	5	2	4	4	3	1	4	2	54%	57%	55%

De acordo com a Tabela 3, houve equilíbrio entre as formas 'tudo' e 'todo' (e flexões), não sendo significativa a diferença de duas ocorrências a mais para 'todo' (e flexões). O que surpreende é que 'tudo' não era esperado como resultado em nenhum dos episódios, de maneira que a ocorrência dessa forma em quase 45% dos dados revela a complexidade de traços das formas flexionadas do quantificador, o que explicaria a alta incidência da forma não flexionada nos dados produzidos pelos surdos aprendizes. Notamos a ocorrência de formas flexionadas para 'tudo', como 'tudos' (cf. (12 -13)) e 'tuda' (cf. (14)):

12. A pantera pega tomate quebra [tudos] (a, 6º ano, EF).

13. Eu vai pode ir querer abrir geladeira errdo (errado) esto (está) ovo sujo já [tudos] (B, 1º ano, EM).

14. porta errdo (errado) esta ver empurrar [tuda]? (B, 1º ano, EM).

A existência dessas formas nos dados da interlíngua, mesmo sendo não convergentes com às da língua alvo, revela a sensibilidade dos aprendizes quanto aos traços formais de gênero e número do DP/NP, e não pode ser considerado um caso de transferência da L1 dos participantes na constituição da gramatica da interlíngua, visto que em LSB o quantificador não tem marcas morfológicas visíveis para esses traços formais.

A próxima tabela contém informações sobre a ocorrência das formas do quantificador em relação à função sintática de modificador ou de núcleo. Cabe recordar que em português escrito 'tudo' deve ocorrer apenas como núcleo (pronome substantivo).

Tabela 4 – Função do quantificador (modificador/núcleo)

Q	Modificador			Núcleo		
	EF	EM	Total	EF	EM	Total
Tudo	8	7	15 (34%)	10	3	13 (81%)
Todo (e flexões)	19	10	29 (66%)	1	2	3 (19%)

De acordo com a Tabela 4, o quantificador ocorreu como modificador 44 vezes (73%) contra 16 ocorrências (27%) como núcleo. O predomínio significativo da função modificador está em consonância com o esperado para os episódios. Chama atenção, entretanto, a ocorrência da forma 'tudo' nesse contexto de modificação, que não é convergente com o da língua alvo (8 ocorrências para o EF e 7 para o EM). Mas é ainda mais relevante mostrar que, apesar das ocorrências como modificador, há clara predominância do emprego de 'tudo' como núcleo (81%), o que demonstra que a distribuição específica de 'tudo' e 'todo' está em processo avançado de aquisição.

A seguir, apresentamos os resultados quanto ao critério da ordem do quantificador em relação ao elemento modificado (portanto, excluem-se dessa tabela os dados de quantificador como núcleo, visto que o critério da posição não se aplica nesse caso).

Tabela 5: Posição do quantificador em contexto de modificação.

Q	Anteposição			Posposição			TOTAL
	EF	EM	Total	EF	EM	Total	
Tudo	2	2	4 (9%)	6	5	11 (25%)	44 (100%)
Todo (e flexões)	4	2	6 (14%)	15	8	23 (52%)	

Os resultados mostram que a posposição do quantificador predominou tanto com a forma flexionada (52% contra 25%) quanto com a não flexionada (14% contra 9%). Embora a forma 'tudo' não fosse esperada como resposta aos episódios, e no contexto de modificação não devesse fazer parte do *input*, que é o português escrito (portanto, a variedade padrão), observamos a existência da forma 'tudo' como modificador posposto ao DP/NP no português vernacular, conforme já foi mencionado na Introdução ('os aluno(s) tudo foram aprovados' *versus* '*tudo os alunos foram aprovados).

Em línguas como o PB, é possível estabelecer a ordem canônica do quantificador em relação ao elemento nominal: 'todos os brinquedos', mas também uma ordem com

o quantificador em posição final, em relação o DP: 'os brinquedos todos'. Seguindo a análise de Vicente (2006), assumimos que a ordem não canônica envolve o movimento do DP na estrutura do sintagma quantificador (QP), gerando a ordem 'os brinquedos todos'. Numa variação coloquial do português, encontramos ainda a ocorrência de 'tudo', modificando o elemento nominal, com comportamento de 'todos': 'os brinquedo tudo'; todavia, não há possibilidade de estruturas do tipo: '*tudo os brinquedos'.

Nossos dados apresentaram alta frequência de uso do quantificador 'tudo', em lugar de 'todo' (e flexões) com o elemento modificado (quase 50% das ocorrências). Notamos, por um lado, que a flexão do quantificador não foi totalmente convergente, mas, por outro lado, observamos que a posposição do quantificador, em especial o uso de 'tudo' como modificador do DP, é bastante produtiva. Essa ocorrência é significante nos dados de interlíngua, já que não corresponde ao *input* da L2 (português escrito) e, portanto, revelaria aspectos da GU, validando a Hipótese do Acesso Parcial.

Nos dados abaixo, exemplificamos 'tudo' como modificador do DP, apresentando a leitura de 'todo(s)', conforme propôs Vicente (2006):

15. A pantera cesta de ovo quebrar [NP ovo tudo] o pantera (a, 6º ano, EF).

16. Pink fazer cozinha. Pink vi (vê) a maçã. Pink puxou [DP a maçã tudo] (A, 1º ano, EM).

17. O Pink anda perto o geladeira de porta abriu ele aconteceu [DP os ovos tudo] quebraram e caíram (D, 2º ano, EM).

Houve poucas incidências com o uso do quantificador anteposto ao elemento modificado, e o predomínio foi nos casos em que o quantificador modifica o AP 'azul' em contexto de predicativo (cf. (18)-(19)), tendo ocorrido apenas dois casos de Q anteposto a um DP (cf. (20)-(22)):

18. O pantera pensou que vai come e provar com lata de tinta, depois horrível e estranho. Ele foi e encontrou o pals estava pintou a parede a [AP toda azul] (f, 8º ano, EF).

19. O pals ver que anda pintar a pantera empulrrar (empurrar) aperte [NP todo cor azul] (A, 1ºano, EM).

20.Tem muito pantera pals ver mal carros (cores) [AP todos azul] odeio errdo (errado) esta como (B, 1º ano, EM).

21. Pals (Palm) está pilando (pintando) [a todo porta] (d, 7º ano, EF).

22. [Todos olho] vai [tudo] pode tem (g, 9º ano, EF).

A posposição do quantificador [DP Q], atribuindo uma informação resumitiva ou afirmando a referência conhecida (introduzida na estrutura do enunciado, ou com o apoio

da imagem), teve um alto índice de ocorrências. É interessante notar que, no português, conforme Vicente, a ordem *default* do quantificador é [Q DP], diferentemente da ordem [DP Q], mais utilizada na interlíngua. Com base nessa observação, acreditamos que, na interlíngua, a ordem posposta do quantificador, atribuindo leitura resumitiva ou de retomada referencial do elemento nominal, é aquela adquirida inicialmente.

Esse resultado confirma a hipótese de que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, a que se associa um correlato morfossintático. Além disso, a estrutura do sintagma com o quantificador na LSB, em que é atestada a ordem DP Q, indica a possibilidade de existir transferência de propriedades da L1 para a interlíngua desses aprendizes de português (L2).

Notamos também constituintes flexionados de forma convergente com a gramática alvo. Embora a incidência de dados convergentes seja reduzida no *corpus*, a concordância do quantificador com o nome no singular é significativa e leva a uma interpretação em que o quantificador modifica o nome descrevendo uma leitura de grau (máximo).

23. O homem pinta [porta toda] (b, 6º ano, EF).

24. Pink fez a panela o comida, ele pegar o tomate espremer [tomate todo] vermelho (C, 2º ano, EM).

Os participantes ‘f’ (27 anos, 8º ano, EF), ‘h,’(20 anos, 9ºano, EF) e ‘i’ (31 anos, 9º ano, EF), por apresentarem aquisição tardia da L1, foram denominados “participantes adultos do EF”, opondo-se ao grupo dos “participantes jovens do EF” (os quais adquiriram a LSB até adolescência, conforme relatado).

A seguir, comparamos os dados produzidos por dois participantes do EF, sendo um do grupo jovem (b) e outro de grupo adulto (f) para os mesmos episódios:

25. Episódio 2:

(b) O homem pego balde a porta fecha, a pantera a porta abra [o homemi] pinto [ti todo].

(f) [Todos olho] vai [tudo] pode tem.

26. Episódio 3:

(b) O homem pinta [porta toda].

(f) olho vai [tudo] pode tem bem.

27. Episódio 4:

(b) A pantera pego tomate aperta [ec toda].

(f) Ai fi [olho todos] como não para.

28. Episódio 5:

(b) A pantera geladeira pego ovos caiu quebra [tudo].

(f) olho ovo vai pode ovo quero [ti todas] kkkk

A comparação entre os dados de um e outro informante corroboram os resultados de Emmorey *et al* (1995), pois demonstram que o participantes adultos do EF, que adquiriram a L1 tardiamente, apresentaram estrutura linguística bastante divergente em relação à língua alvo, se comparados aos participantes jovens, confirmando que o período da infância é o ideal para a aquisição da L1 e o desenvolvimento de uma consciência linguística mais elaborada. Por um lado, podemos dizer que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, associadas a um correlato morfossintático, e que a ordem [DP Q], mais recorrente na interlíngua, indica a possibilidade de existir transferência de propriedades da L1 para a interlíngua desses aprendizes de português (L2). E, por outro lado, que a comparação entre os dados dos participantes jovens e os dados dos participantes adultos, no mesmo segmento educacional, aponta para a dificuldade de desenvolvimento linguístico quando a aquisição da L1 ocorre tardiamente, após o que se costuma considerar como "período sensível".

Teste 2

No Teste 2, o participante deveria completar as lacunas de acordo com o conhecimento gramatical da língua alvo.[5] O teste constituiu-se de 20 sentenças, sendo 4 para cada uma das cinco formas do quantificador, conforme apresentado a seguir. Inserimos ao lado de cada sentença, entre parênteses, a(s) resposta(s) esperada(s):

[5] Embora fossem 14 participantes, 1 deles não realizou o teste.

1. É _____ verdade (tudo).

2. Aqueles copos quebraram _____ (todos/ tudo).[6]

3. A latinha foi amassada _____ pelo garoto (toda/ ?tudo).[7]

4. As árvores foram derrubadas _____ para a construção da cidade (todas/ ?tudo).

5. Aqueles morangos estragaram _____ (todos/ tudo).

6. O rio ficou _____ poluído (todo/ *tudo).

7. _____ noite eu jogo futebol (toda/ *tudo).

8. Os lápis caíram _____ no chão (todos/ tudo).

9. Eu trabalho o dia _____ (todo/ *tudo).

10. Eu serrei _____ a cadeira (toda/ *tudo).

11. As modelos desfilaram no evento _____ (todas/ ?tudo).

12. Os meninos rebeldes saíram _____ da escola (todos/ tudo).

13. O pintor pintou o quadro _____ (todo/ tudo).

14. As flores foram _____ vendidas (todas/ tudo).

15. _____ dia eu vou à feira (todo/ *tudo).

16. Venderam _____ naquela loja (tudo).

17. _____ manhã corro no parque da cidade (toda/ *tudo).

18. Eu comi _____ (tudo).

19. Ir ao clube é _____ de bom (tudo).

20. As vidraças coloridas foram destruídas _____ pela chuva (todas/?tudo).

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados obtidos com esse teste, separados por questão. Consideramos separadamente as ocorrências de 'tudo' vernacular no português e os contextos em que o emprego de 'tudo' tornaria a sentença agramatical na língua alvo:

[6] Notamos que a variante 'tudo', aceita como resposta em certos contextos, corresponde ao uso vernacular, conforme já ressaltado anteriormente.

[7] Em (3), (4), (11) e (20) acreditamos ser possível o uso vernacular de 'tudo', embora entendamos que a existência de material linguístico entre o verbo e o quantificador prejudique a aceitabilidade das sentenças. Essa é uma questão que deixaremos para pesquisa futura.

Tabela 6: Forma do quantificador empregada por sentença (todo (e flexões))

Sentenças	Todo (e flexões)				TOTAL (260)
	Todo	Toda	Todos	Todas	
(1)	7		1		13
(2)	5	1	3		13
(3)	5	3	2		13
(4)	3	3	1		13
(5)	3	1	4	2	13
(6)	8		1		13
(7)	1	9	1		13
(8)	2	1	6		13
(9)	11		1		13
(10)	3	3	1	1	13
(11)			6	6	13
(12)	1		7	3	13
(13)	5	1	1		13
(14)			1	6	13
(15)	10		1		13
(16)	6	1	3		13
(17)	1	10	1		13
(18)	5	1	2		13
(19)	4		1		13
(20)	2		2	3	13

Nesse teste, as sentenças (1), (16) e (18), cujas lacunas deveriam ser preenchidas obrigatoriamente com o 'tudo', por se tratar de contexto de pronome substantivo, apresentaram maior frequência do quantificador 'todo', 46%, seguido de 'todos', 13%; 'toda', 5% e 'todas', 3%. Isso revela que, possivelmente, a forma 'todo' seja reconhecida, em um primeiro momento da aquisição da L2, como a forma não-marcada, equivalendo a 'tudo'. Exclui-se dessa constatação a sentença (19) que, embora apresentasse o mesmo contexto sintático e, portanto, a exigência de preenchimento com 'tudo', teve maior preenchimento com 'tudo' (ou seja, com a forma convergente), o que se explica pelo fato de se tratar de uma expressão cristalizada: "tudo de bom".

No grupo de sentenças do tipo (2), (5), (8), (12) e (14), era esperada a forma flexionada do quantificador ou a forma coloquial 'tudo' posposta. Dessas sentenças, tivemos: 21 ocorrências de 'todos', 32%; 19 de 'tudo', 29%; 11 de 'todas', 17%; 11 de 'todo', 17% e 3 de 'toda', 5%. Os resultados mostraram que o uso da forma esperada, o 'todo' flexionado, obteve percentual de 32% em relação ao 'tudo', com 29%. Os dados revelam que, embora o 'tudo' ainda apareça com grande frequência, a noção de número se torna mais saliente, o que revela avanços no desenvolvimento linguístico na L2, por parte dos aprendizes.

No grupo de sentenças do tipo (3), (4), (11) e (20), em que a forma esperada seria o 'todo' (flexionado) – sendo '?tudo' inaceitável em decorrência da existência de material fonológico entre o verbo e o quantificador –, observamos 16 ocorrências da forma 'toda' correspondente a 30% do grupo; 11 ocorrências com a forma 'tudo', 21%; 10 com 'todos', 19%; 9 com 'todo', 17%; e 6 com 'todas', 12%. A convergência de gênero foi constatada, uma vez que as quatro sentenças continham DPs no feminino.

No grupo de sentenças do tipo (6), (7), (9), (10), (15) e (17), em que era esperado o todo (e flexões), mas não a forma 'tudo', obtivemos 33 ocorrências do 'todo', 51%; 12 de 'toda', 18%; 5 de 'todos', 8% e 1 de 'todas', 2%; no entanto, notamos a forma não esperada 'tudo' em 14 casos, correspondendo em 21% da análise, o que demonstra um estágio menos desenvolvido da aquisição por parte de alguns dos aprendizes.

Considerações finais

O presente trabalho examinou as construções de interlíngua de surdos aprendizes de português (L2), em particular as estruturas que envolvem o quantificador 'todo'/'tudo', investigando questões relacionadas à forma (neutra ou flexionada), à função (núcleo ou modificador) e à ordem do quantificador (anteposta ou posposta ao sintagma modificado).

O modelo teórico adotado foi o de Princípios e Parâmetros, inserido no arcabouço da Teoria Gerativa. Segundo essa abordagem teórica, a aquisição de L1 ocorre de modo natural, enquanto a aquisição de L2 exige um nível estável da L1 e de mecanismos instrucionais. A garantia da proficiência de L2 não é garantida, pois diversas questões interferem no processo de aquisição. Por exemplo, Emmorey *et al.* (1995) apontam que a aquisição tardia da L1 (no caso dos sujeitos pesquisados, a LSB) pode influenciar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. De fato, observamos que os surdos que tiveram contato com a LSB na infância (ou no início da adolescência, que ainda é considerada um período sensível) apresentaram um desenvolvimento linguístico mais elaborado que os participantes designados como adultos, que tiveram a aquisição tardia da L1, e também da L2, muitas vezes sendo limitados quanto a codificar em língua os fatos apresentados nas imagens animadas que utilizamos como teste.

Em relação aos aspectos gramaticais do emprego do quantificador na interlíngua, os dados produzidos pelos surdos aprendizes de português escrito (L2) apresentaram: (i) equilíbrio no uso do quantificador 'todo' (e flexões) em relação à forma 'tudo' (de onde concluímos que ambas as formas são percebidas como não marcadas para efeitos de aquisição do quantificador; (ii) predomínio significativo da função modificador em relação à função núcleo; (iii) preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado.

Considerando a proposta de Vicente (2006), para quem a ordem *default* do quantificador é [Q DP] e a ordem derivada [DP Q] implica uma leitura resumitiva ou referencial do sintagma quantificado, analisamos a posposição do quantificador (ordem

[DP Q]), mais utilizada na interlíngua, como atribuindo uma informação resumitiva ou afirmando a referência conhecida ao sintagma quantificado (introduzida na estrutura do enunciado ou com o apoio da imagem). Acreditamos, ainda, que essa ordem [DP Q], na interlíngua, é adquirida inicialmente, confirmando-se a hipótese de que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, a que se associa um correlato morfossintático.

Nossa hipótese inicial de que os surdos, no primeiro momento de aquisição do português escrito (L2), não flexionam o quantificador de acordo com a gramática da língua alvo, tendo em vista a ausência da flexão em LSB, passando a fazê-lo à medida que o acesso ao *input* adequado do português (escrito) se amplia, possibilitando, assim, argumentarmos em favor da Hipótese do Acesso Parcial à GU.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language:* it's nature, original and use. New York, 1986.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1997.

EMMOREY, Karen; BELLUGI, Ursula; FRIEDERICH, Angela; HORN, Petra. Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: evidence from on line and off line task. *Applied Psycholinguistics,* n. 16, p. 1-23, 1995.

EPSTEIN, Samuel; FLYNN, Suzanne; MARTOHARDJONO, Gita. Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences,* n. 19, p. 677-758, 1996.

LOBATO, Lúcia. Afinal, existe a construção resultativa em português? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). *Sentido e significação:* em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

MOTA, Ramon Corrêa. *Estudo dos quantificadores Tudo e Todo na interlíngua de surdos aprendizes de português (L2).* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UnB), 2013.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics,* v. 10, p. 209-231, 1972.

SORACE, Antonella. Initial states, end-states and residual optionality in L2 acquisition. In: GREENHILL, A.; LITTLEFIELD, H.; TANO, C. (Eds.). *Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development.* Somerville, MA: Cascadilla Press, 1999.

SCHWARTZ, Bonnie. The Second Language Instinct. *Lingua,* n. 106, p. 133-160, 1998.

TSIMPLI, Ianthi Maria. Features in L1 and L2 acquisition: evidence from Greek clitics and determiners. In: Hendricks, H. (Ed.). *Special Issue of AILE,* 2003.

VICENTE, Helena. *O quantificador flutuante todos no Português brasileiro e no Inglês:* uma abordagem gerativa. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

WHITE, Lydia. *Universal Grammar in second language acquisition:* the nature of Interlanguage representation. 1998. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Network/NW09>. Acesso em: 12 abr.2011.

A (Des)Construção de Expressões Metafóricas por Surdos com o Apoio do Ensino de Português L2

Isabel Reis de Oliveira

É professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Ramôn Correia Mota

É Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB)
professor de português como segunda língua para surdos
na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Pollyana Braz

Introdução

O ponto de partida surgiu ao observar um estudante surdo com dificuldades para interpretar diversas metáforas do português. Notamos que a interpretação atribuída às expressões correspondia a uma leitura literal, diferente do modo empregado pelos ouvintes. A partir de então, buscamos investigar o motivo pelo qual o surdo não conseguiu interpretar algumas metáforas do português como os ouvintes, através da modalidade de português (escrito). As hipóteses definidas aqui advêm de questões culturais entre a cultura surda e cultura ouvinte (pois, em LSB também existem metáforas) e, sobre o método de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (tradicional) aplicado para os surdos, não sendo satisfatório sobre o assunto em questão.

Os resultados obtidos neste trabalho mostram a importância de discutir sobre a cultura dos surdos na possibilidade de existir um espaço adequado para abertura de reflexão sobre as experiências de vida desses indivíduos em paralelo à cultura ouvinte. Desse modo, aspectos "biculturais", em ambiente de ensino bilíngue, devem ser contemplados como evidência fundamental para um ensino básico, possibilitando o rompimento de diversas barreiras escolares sobre o tema. Desse modo, é fundamental criar discussões sobre as culturas no espaço de ensino com os surdos, pois muitas metáforas estão associadas a uma determinada cultura.

A Língua de Sinais: canal para a identidade e cultura da comunidade surda

Quadros (1997) considera que a língua materna (L1) favorável para o surdo seja a língua sinalizada e não a língua oral por se tratar de uma língua natural que utiliza como

recurso o campo *visoespacial* para comunicação, diferentemente da outra, que apresenta como recurso principal a oralidade.

No Brasil, a língua de sinais brasileira é denominada como LSB ou Libras. Reconhecida pela Lei 10.436/2002 e sancionada pelo Decreto 5.626/2005, ambas inferem em questões sociais, culturais, políticas, educacionais entre outros aspectos, no que diz respeito à inserção do surdo em aspectos que envolva sua participação efetiva na sociedade brasileira. Após as devidas publicações, foi possível ampliar discussões plausíveis sobre a educação dos surdos e seus direitos dentro da sociedade brasileira, tal como a regulamentação de tradutores e intérpretes em órgãos públicos e particulares (Lei 12.319/2010), por exemplo. Por outro lado, a lei estabelece que a modalidade da Língua Portuguesa na forma escrita não pode ser substituída. Com isso, é ideal que o surdo aprenda a LSB como L1, por ser uma língua de modalidade *visoespacial*, e o português (escrito) como segunda língua (L2).

Sobre a LSB, muitos estudos apresentam que essa língua expõe um teor gramatical consistente e altamente complexo. De tal modo, as propriedades gramaticais são extremamente sofisticadas equiparadas às línguas orais. Embora a descrição gramatical dessa língua seja recente, o campo de pesquisa vem sendo promissor (cf. estudos em QUADROS & KARNOPP (2004); FERREIRA-BRITO (1995) e muitos outros).

Em moldes de aquisição de primeira língua (L1), conforme o aporte teórico da Teoria Gerativa, postulado por Chomsky (1986), a aquisição de L1 deve ser adquirida de forma natural e espontânea pelo indivíduo – pois, qualquer indivíduo, em condições mentais normais, é capaz de aprender qualquer língua; ainda segundo ele, a mente humana é dotada da *faculdade de linguagem*, específica a raça humana, propiciando, então, que o indivíduo adquiria a L1 naturalmente via Gramática Universal (GU).

Para White (2003) a aquisição de uma segunda língua (L2) se dá por meio da instrução formal, de mecanismos explícitos – os quais são regidos e reconfigurados pela GU. Desse modo, os dados linguísticos de *input*[1] devem ser compatíveis com o tipo de modalidade de língua.

A despeito da aquisição de metáforas, assumimos com Faria (2006) o seguinte: se uma criança rodeada de expressões linguísticas desconhecidas até então, apresentar dificuldades para compreendê-las, à medida com que são somadas as experiências de vida e o contato cultural, tais expressões se tornam naturalizadas no cotidiano. Então, segundo essa autora, tais expressões orais não são captadas pela criança surda pelo fato da modalidade de *input* não ser correspondente ao tipo de modalidade de língua específica. A aquisição dessas expressões são passadas para os surdos, normalmente, via educação formal ou demais contextos comunicativos, porém, nem todas as metáforas seguem ao "pé da letra" quando ocorre a transferência de uma língua a outra; por exemplo, "sorriso amarelo" (português) se torna "sorriso sem graça" (LSB), enquanto "amigo da onça" permanece a mesma forma.

---

[1] O input para a criança surda é captado através do canal visoespacial e não oral-auditivo.

Em paralelo ao assunto, seguindo nossa proposta, a educação dos surdos deve coincidir com uma metodologia "bilíngue e bicultural" (termo de Skliar *et al.* (1995 *apud* QUADROS 1997: 33)), no intuito de:

a. Criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;

b. Assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;

c. Garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;

d. Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

Tais questões são alicerces para nossa proposta, pois os surdos podem ter o acesso participativo ao meio social como qualquer outro cidadão, gerando subsídios para construção de uma "identidade própria", conforme aponta Skliar (1998). O conceito de identidade remete a questão cultural, cabendo ser mediada através de um projeto político-pedagógico que vise ao acesso a esses estudantes.

Para Felipe (2009), os surdos, em contato com seu grupo, adquirem uma vivência social, compartilham metas, participam de projetos e de associações, fortalecendo seus conhecimentos pela cultura e pela língua. É comum que os surdos de uma mesma comunidade se casem (ou não), tenham objetivos análogos, coincidam com a mesma forma de expressão; além disso, é frequente a migração de ouvintes para a cultura dos surdos. A comunidade surda preserva e fortalece sua própria identidade, estabelecendo traços sociais específicos, a fim de conservar propriedades culturais diferentes da cultura dos ouvintes.

Para prepará-los a serem cidadãos conscientes de expressão e de opinião, a escola (para ser inclusiva) deve estar preparada para essas mudanças. Há muitos projetos educacionais em fase de testes, embora a metodologia seja progressiva, nem todas as escolas desempenham um projeto inclusivo e as que adotam tal medida alegam a necessidade de materiais didáticos específicos, de capacitação de profissionais, da contratação de professores surdos, de projetos como (a LSB para estudantes ouvintes) – resgatando a interação entre os estudantes surdos e ouvintes –, da adequação curricular e outros fatores.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino médio no Distrito Federal que adota a política de educação inclusiva para os surdos. A Diretoria Regional de

Educação de Taguatinga cedeu a um dos pesquisadores dez horas para a realização do trabalho. O tempo foi dividido em quatro horas para observações e seis horas para a aplicação dos Testes.[2]

A construção dos instrumentos para a pesquisa procedeu de cinco etapas: (i) registro das observações das aulas (ensino tradicional e ensino de L2) por meio de relatório; (ii) elaboração de atividade didático-pedagógica; (iii) aplicação do Teste com/sem regência; (iv) entrevista com professores de L2; (v) aula adaptada com apoio da LSB, elaborado pelo pesquisador.

Participaram da pesquisa dezesseis estudantes surdos entre 17 e 21 anos. Cinco estudantes cursavam o 1º ano, sete o 2º ano e quatro o 3º ano, todos fluentes em LSB. Os estudantes foram divididos em dois grupos, com oito indivíduos aleatórios. O Teste foi composto por três sentenças com expressões metafóricas da Língua Portuguesa, composta por três respostas, sendo apenas uma alternativa correta. O grupo que não teve nenhum aviso prévio sobre assunto para responder ao Teste foi designado como de grupo "sem aula" (S1). Já o segundo grupo, designado como "com aula" (C1), tiveram uma preparação totalmente adaptada à metodologia de ensino de segunda língua pelo pesquisador referente ao tema em questão e, em seguida, responderam ao Teste.

Antes da aplicação dos materiais da pesquisa, consideramos relevante observarmos a natureza do ambiente de ensino português (tradicional) e da disciplina *português como L2*[3] , a fim de obtermos reflexões sobre os métodos usados para a educação de surdos, o que vai contribuir para as considerações desse estudo.

2.1 Ambientes de ensino: tradicional e ensino bilíngue (L2)

No ambiente de ensino tradicional, os estudantes (surdos e ouvintes) participam da mesma instrução de aprendizagem. O professor regente utiliza como recurso principal a oralidade, tendo o apoio um intérprete educacional. A maioria dos professores regentes das diversas disciplinas não domina a LSB – o que pode ser um impeditivo à construção de conceitos curriculares na educação dos surdos. Durante as observações não houve algum tipo de recurso visual para melhorar a compreensão dos surdos – sujeitos de experiência visual. Em inúmeros momentos, os surdos perdiam o foco no intérprete motivado por interferências externas (bagunça de alunos, p. ex.); com isso, o professor interrompia frequentemente o conteúdo. Além disso, o professor explicou o assunto com muita rapidez e, como o português apresenta um vocabulário extenso, os surdos,

[2] Gostaríamos de agradecer às professoras, Sandra Patrícia Faria e Juliana Nista, por terem autorizado que a pesquisa acontecesse em suas aulas. Gratos, também, aos informantes surdos do Centro Educacional 06 de Taguatinga pela imensa contribuição à pesquisa.

[3] Nessa escola, o ensino de português (L2) é considerado como um projeto, denominado "português para surdos". O estudante tem a opção de cursar essa matéria, a qual é ministrada em outra sala de aula. Caso contrário, o estudante permanece na sala regular, com o apoio de um intérprete educacional. Essa escolha deve estar registrada na secretária da escola, pois a metodologia de avaliação não é a mesma (Orientações Educacionais, 2010).

muitas vezes, não absorviam totalmente aquelas informações, apresentando sempre dúvidas. Desse modo, o intérprete-educacional, muitas vezes, contextualizava o assunto – uma técnica árdua, pois exige um tempo maior para explicação do conteúdo. Abaixo, apresentamos uma expressão que foi usada pelo professor (cf. (1)), a qual sinalizada pelo intérprete (cf. (2)):

1. O cantor *bateu as botas*.

2. O cantor morreu.

Notamos que a expressão metafórica em (1) não foi apresentada ao surdo, em sua forma explícita. É possível que, o estudante surdo ao encontrar alguma expressão metafórica, num texto escrito, caso ainda não conheça seu significado, atribuirá naturalmente a interpretação literal.

A segunda observação parte do momento em que os estudantes surdos se separam dos demais estudantes para aprender português como L2. Essa proposta foi estabelecida pelos Parâmetros Curriculares de Ensino do Distrito Federal do Ensino Médio para o Ensino Especial (2010), onde os surdos deslocam-se para uma sala específica e com recursos adaptados[4] .

A disciplina de português para surdos, mais conhecida como POPS[5] , é regida por duas professoras proficientes em LSB. Os conteúdos ministrados são todos contextualizados de acordo com realidade dos surdos, diferentemente de uma abordagem tradicional. Notamos uma efetiva interação entre os estudantes com o conteúdo e com o professor, diferentemente de como acontece com as demais disciplinas curriculares.

Metáforas: expressões formadas por meio de uma cultura

Segundo o dicionário Novo Aurélio (versão *software*)[6], a palavra "metáfora" é designada como:

> Tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado; translação.

Na ótica da Teoria Cognitiva, a metáfora é empregada por um termo ou expressão com sentido figurado que possibilita o acionamento de um dispositivo interno ligado à cognição do indivíduo, construída a partir das experiências culturais, cotidianas das

[4] Além do ensino de português, outros componentes curriculares estão sendo implementados, tal como a disciplina de Biologia, que também utiliza mecanismos similares de ensino/aprendizagem, voltada para uma instrução educacional contextualizada. Essa orientação pedagógica exige alta habilidade do professor para desenvolver metodologias que atendam com competência o ensino.

[5] Sigla adotada pela escola para referir-se ao projeto que atende o ensino de português como L2.

[6] Dicionário Aurélio do século 21, versão 3.0.

pessoas, designando novas experiências (cf. Howell (2000); Lakoff e Johnson (1980) e muitos outros). Para Cançado (2008: 98), a metáfora é introduzida na linguagem como uma maneira de experienciar o mundo, evidenciando o modo imaginativo para conceituar e raciocinar sobre o mundo, relacionada como "linguagem ordinária" das pessoas.

2.4 Contextualização da Pesquisa

2.4.1 Grupo S1 – sem o apoio da LSB

O grupo S1 foi para uma sala reservada pelo pesquisador para a aplicação de um Teste. Em LSB, foi pedido para que os participantes lessem e respondessem com atenção cada sentença.

2.4.2 Grupo C1: aula expositiva em L2 com apoio da LSB

A aula foi elaborada para o ensino de português como segunda língua, conforme os estudos de Salles *et al.* (2002) e Grannier *et al.* (2004). A aula expositiva teve o início a partir da apresentação do sinal "metáfora". Usamos também definições dos termos: *conotativo* e *denotativo*. A estratégia foi (des)construir as metáforas (assunto tratado em Faria, *op.cit.*) a partir de imagens de metáforas.

Ele é um touro.

Figura 1: Ele é um touro /Fonte: Google (2013).
Disponível em: *http://google.com.br.*

De acordo com as imagens, o pronome *ele* refere-se a duas entidades no contexto. Desse modo, primeiramente, apresentamos a imagem do animal para explicar o termo denotativo; em seguida, à imagem de um lutador de boxe na intenção de apresentar o conceito conotativo e, por conseguinte, mostrar a ambiguidade causada pela sentença. Os surdos perceberam que o sentido conotativo atribuído ao lutador estava relacionado aos traços do animal – ressaltamos que esse assunto exige bastante cautela, pois o português como já foi dito é a segunda língua para os surdos e, além de estarem aprendendo uma L2, estão também aprendendo questões cotidianas – o que para uns não é fácil fazer tais distinções.

Num segundo momento, apresentamos o texto *O menino maluquinho,* de Ziraldo. A obra aborda o uso cotidiano de metáforas típicas do português. O texto é bastante

interessante, as imagens do poema apresentam a metáfora traduzida – propiciando, assim a tática de (des)construção. Não se esgotou o texto. Foram escolhidas quatro metáforas e suas respectivas imagens. A intenção foi provocar os estudantes a desconstruir as metáfora através das imagens, construindo um conceito sobre elas (cf. os exemplos de (4 a 7)), representadas a seguir pela figura (2), respectivamente:

O menino tinha *fogo no rabo*.

O menino tinha *vento nos pés*.

O *menino voava* na bola.

[ele] *caía de rabo* no chão.

Figura 2: O menino maluquinho/ Fonte: *Menino Maluquinho* (2013). Disponível em: *http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/.*

A estratégia partiu da observação da expressão facial e pela ação do menino. Em seguida, para análise da sentença (4) foi exibida a imagem e a definição da palavra fogo. Um dos estudantes fez a transferência da imagem literal para o sentido metafórico e concluiu: *"não é o fogo que tem no rabo como mostra na figura, mas de um garoto que não para quieto!".*[7] O contexto situou dicas do que venha ser aquela expressão – semblante, posição corporal, expressão facial etc. Em (5), a figura sugeriu que as asas nos pés do garoto idealizavam a ação de voar; com isso, obtivemos um interessante argumento: *"o garoto parece correr muito, não existem asas nos pés, é imaginação"*. Em (6), foram apresentadas imagens que continham a ação de voar, por meio de figuras de pássaros (ideia de pássaros no mundo). Com isso, a prática da ação "pular bem alto para segurar a bola" foi desconstruída pela ferramenta de imagens (voo dos pássaros), logo obtivemos os seguintes comentários: *"como a bola está muito alta, por exemplo, um pulo não conseguiria agarrá-la, precisaria de asas, mas asas somente pássaros têm, isso é uma metáfora, que quer dizer pular bem alto"*. Consideramos que o sentido literal foi transferido para o nível metafórico a partir de uma referência no mundo. Para

[7] Adotamos as sentenças em itálico e aspas referindo-se aos comentários dos estudantes surdos, traduzidos para o português.

a expressão (7): "[ele] caía de rabo no chão" notamos as seguintes conclusões: (i) *"não é rabo, ele (autor) queria dizer bumbum?";* (ii): *"por que não escrever bunda, rabo é feio, pessoa não tem rabo".* Com essa estratégia, os surdos puderam discutir sobre questões de metáforas apontadas no poema.

Após os surdos entenderem o conceito de metáfora, apresentamos um modelo parecido com o Teste – seguindo a mesma ideia: (des)construir.

Ana deu um sorriso amarelo para João.

Antes, o pesquisador perguntou se alguém já tinha usado aquela expressão metafórica. Para os surdos, a circunstância de Ana ter dado um *sorriso amarelo* foi porque ela usava um batom daquela cor. Com isso, para a etapa de desconstrução da expressão foi necessário apresentar a metáfora no sentido literal, ou melhor, uma imagem que apresentasse a tradução da expressão. Uma das estratégias de interpretação é a de que o surdo faça a tradução da L2 (forma escrita) com base no conhecimento de sua L1. Cabe ressaltar que ambas as estruturas de língua são diferentes. Usamos três alternativas, contendo apenas uma correta (9), com apoio da imagem em (3):

Figura 3: sorriso amarelo
Fonte: Capricho (2013). Disponível em: http://capricho.abril.com.br.

a. Ana deu sorriso sem graça para João.

b. Ana está usando um batom amarelo.

c. Ana deu uma gargalhada para João.

A expressão "sorriso amarelo" significa para os falantes o ato de uma pessoa sorrir desestimulada, envergonhada ou constrangida. Para a cultura dos surdos, essa expressão deixa de lado a cor amarela e a usa como "dar um sorriso sem graça".

Existem diversas metáforas na cultura dos surdos que equivalem às mesmas da cultura ouvinte (apresentando modificações culturais, ou não). Citamos um exemplo apresentado em estudos de Faria (2006: 189):

XX (expressão adaptada da LP)

FINGIR-NÃO-VER; ENTRAR-NUM-OLHO-E-SAIR-NO-OUTRO

Figura 4: metáfora em LSB.

Por questão de adaptação cultural, a expressão da imagem em (4) "entrar num olho e sair no outro" refere-se à paráfrase "entrar por um ouvido e sair pelo outro", equivalente ao significado: fingir que não percebeu, nem viu, nem ouviu.

Uma metáfora análoga, apresentamos em (10):

10. Paulo é *amigo da onça.*

Figura 5: Amigo da onça/ Fonte: GGN (2013).
Disponível em: *http://jornalggn.com.br.*

O processo de desconstrução surge na ideia de uma onça abraçando um homem – tentando transmitir o conceito de amizade; consequentemente, os surdos após verem a imagem e lerem a devida, manifestam-se: (i) *"Paulo gosta do bicho, cuida como um animal de estimação, eu já assisti isso na TV, é verdade";* (ii) "Não é amigo da onça! Eu uso essa frase quando a pessoa é falsa, mentirosa". É interessante que essa expressão já convive cotidianamente com aquele grupo de surdos – usam na forma composta AMIGO^ONÇA.

Para a metáfora em LSB ser criada, a comunidade surda busca um sentido, uma necessidade para sua a realidade. A precisão da lacuna permite a criação de alguma

expressão pelos surdos, podendo existir transferência da expressão por influência de ouvintes que participam da comunidade dos surdos. Em (11), o pesquisador refletiu sobre alguns pontos na aquisição da expressão por surdos:

11. *Carlos, depois não adianta chorar pelo leite derramado.*

Figura (6): chorar pelo leite derramado.
Fonte: Sobre-vivendo (2013). Disponível em:
http://sobre-vivendo.blogspot.com.br.

Para interpretar a situação em (11), nossa estratégia foi pedir para que o surdo lesse toda a sentença. Mesmo com a apresentação da expressão traduzida pela imagem os surdos apresentaram dificuldades de compreensão. Retomamos alguns fatos, conforme os estudos de Faria (op.cit), a autora discorre que é possível o surdo ler (normalmente ou pausadamente) a expressão não precisando traduzir para sua L1, se o aprendiz já conhece a estrutura da L2. Uma vez que o método não adequado ao ensino de português como segunda língua pode prejudicar na leitura e também no desenvolvimento da aprendizagem.

O surdo reconhece a estrutura da sentença (11) e tentará interpretar cada palavra isoladamente – uma alternativa não necessária – a fim de construir uma verdade. A alternativa de traduzir isoladamente a cada palavra é frustrante. Embora essa tentativa não forneça indícios para o nível metafórico, saber o emprego da expressão no contexto é fundamental. Se a metáfora fosse retirada de uma situação (cf. (12)), as informações contextuais gerariam pistas para a interpretação da expressão:

12. Carlos, se você terminar o namoro comigo para ficar com a Alanna, e ela não te querer mais, depois não adianta me procurar, nem me ligar, nem me mandar e-mails, nem flores, nem chocolates, nem me pedir desculpas... Eu não vou te querer! Depois, não adianta chorar pelo leite derramado. Entendeu?

O uso de referências dentro do contexto é primordial para a aquisição da expressão; além disso, é interessante a fixação do fato e a construção de sentidos por meio dela para então ser possível uma leitura de mundo. Essa alternativa de construção/ desconstrução baseada por evidências é relevante e válida para a competência linguística dos aprendizes, uma vez a aprendizagem é gradativa.

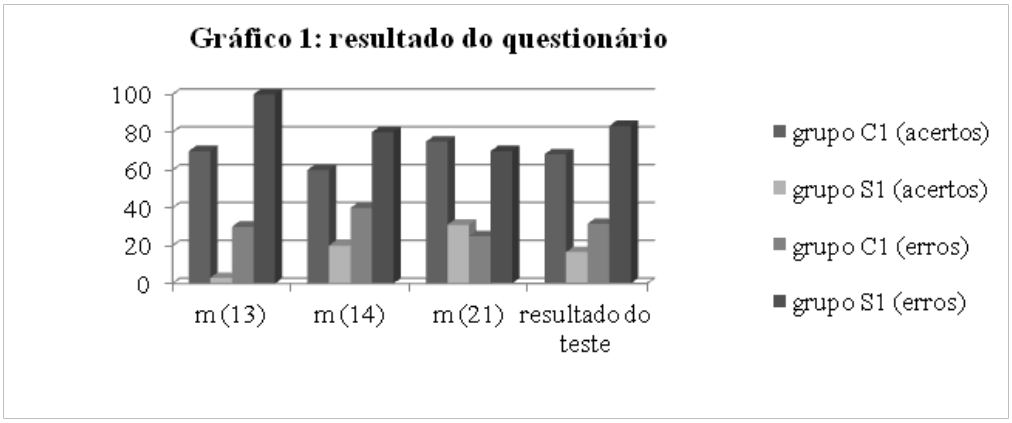
Resultados

O gráfico encontra-se estruturado da seguinte forma: para cada metáfora (m), temos quatro colunas, as duas primeiras correspondem aos acertos obtidos pelos grupos S1 e C1 e os dois últimos relacionados aos erros. Aos itens 13 a 15, a saber, constituem as metáforas propostas pelo questionário:

Metáfora (13): A professora disse para seu colega: *água mole em pedra dura tanto bate até que fura*.

Metáfora (14): A Jane *armou o maior barraco* na loja.

Metáfora (15): Os estudantes *fizeram uma vaquinha* para comprar uma garrafa de Guaraná.



Os resultados apresentam que em relação à metáfora (13), todos os membros do grupo S1 não obtiveram êxito em acertos em relação aos membros do grupo C1, que atingiram no geral 70% de acertos e 30% de erros. Na metáfora (14), o grupo S1 obteve 20% de acertos e 80% de erros; o grupo C1 apresentou 60% de acertos, contra 40% de erros. Na última metáfora do questionário (15), o grupo S1 obteve 30% de acertos contra 70% de erros e o grupo C1 acertou em 75% contra 25% de erros.

Para as três questões do questionário, alcançou-se uma média no geral: o grupo S1, em relação aos acertos, variou entre 16 a 17% e 83% de erros. Logo, o grupo C1 apresentou uma média de 68% de acertos contra 31% de erros.

Embora os resultados sejam preliminares, notamos que o grupo C1 atingiu melhor desempenho em relação ao S1.

Conclusão

O presente estudo examinou se os surdos interpretam, em especial, as metáforas do português (na modalidade escrita). Constatamos a ocorrência de desvios interpretativos dos participantes.

A metodologia desenvolvida com enfoque no ensino de "português como segunda língua" contemplou aspectos culturais entre ambas às culturas (surda e ouvinte), facilitando, assim, o entendimento do assunto. Percebemos que o ensino de português como segunda língua satisfez o tema em questão, pois, a metáfora traduzida deixa de ser metáfora! Essas expressões são subjetivas e sua aquisição deverá ser realizada por meio do ensino adequado, dialogando sobre as experiências de vida do grupo/sociedade – pois os surdos não têm acesso ao canal auditivo para recebê-las como *input*.

Consideramos, ainda, que no Brasil existem ainda muitas escolas que trabalham com o método tradicional de ensino para os surdos. Com isso, entra em dilema a L1 e a L2 dos estudantes, pois, na maioria das vezes, o estudante acaba sendo prejudicado em relação à aprendizagem. A proposta negada pelo professor regente referente à metodologia faz com que o surdo entre em conflito com as diferentes culturas (ouvinte e surda), refletindo no que se refere à construção do seu ser.

Conquanto não haja materiais didáticos específicos em comercialização, segundo depoimentos de professores de português (L2), a seleção das imagens deve ser feita com cautela. A contextualização do conteúdo é essencial. Não basta apresentar uma metáfora solta para o surdo entender, a apresentação dela deve ser contextualizada. Aliás, se houver o contato com a experiência através da convivência em um ambiente linguístico adequado, os elementos sociais, culturais e linguísticos são agregados para compor a interpretação de mundo dos estudantes, gradativamente.

Concluímos nossa discussão defendendo uma educação bilíngue e bicultural, sendo elementos cruciais para o desenvolvimento da expressão, da opinião, da identidade e seus correlatos no cenário educacional dos surdos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei Federal n. Lei 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.html*>. Acesso: jun.2011.

_____. Decreto n. 5.625 que regulamenta a Lei n.10.436. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.html*>. Acesso em: set.2009.

_____. Parâmetros Curriculares de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <*http://www.se.df.gov.br*>. Acesso em: jun.2010.

_____. n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LSB. Disponível em: <*http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.html*>. Acesso: mai.2010.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FARIA, Sandra. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2003.

_____. *Metáfora na LSB:* debaixo dos panos ou a um palmo de nosso Nariz? Educação Temática Digital. v.7, n. 2, p.179-182, 2006.

FELIPE, Tânia. *LSB em Contexto:* curso básico: Livro do Estudante. 9ª ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2009.

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

GRANNIER, Daniele; CHAN-VIANNA, Adriana; FURQUIM, Regina; FARIA, Sandra. Projeto de Material Didático: *O Português no Ensino Especial.* Universidade de Brasília, 2004.

HOWELL, Steve. *Metaphor, Cognitive Models, and Language*. California: McMaster University, 2000.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metaphors we live by. London: University of Chicago, 1980.
QUADROS, Ronice. *Educação de surdos:* Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloísa. [et al.] *Ensino de Língua Portuguesa para surdos:* caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP. 2 v, 2002.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Carlos Skliar (Org.): *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

WHITE, Lydia. *Second Language Acquisition and Universal Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

As relações do sujeito surdo com a Língua Portuguesa escrita

Lucimar Bizio

Introdução

Neste artigo pretendo empreender uma discussão no sentido de desnaturalizar alguns conceitos e preconceitos relativos à educação de surdos, para que possa contribuir para um novo caminho nos estudos relativos ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

De acordo com Góes (1996), os trabalhos sobre escrita do surdo se caracterizam da seguinte maneira: vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos, além de uma colocação aparentemente aleatória de elementos na oração (coesão/ coerência), uma escrita que, à primeira vista, poderia ser, ou melhor, em alguns casos é vista como "patológica".

Neste artigo, pretende-se incluir outra possibilidade de entendimento das dificuldades encontradas na escrita de crianças surdas. Cabe assim perguntar:

(1) A escrita do português, para estes sujeitos surdos, seria uma língua estrangeira, isto é, corresponderia à segunda língua – L2?

(2) Como se dá a relação com esta modalidade de língua (escrita)?

(3) Qual seria o papel do laço social estabelecido entre pais ouvintes e familiares até o contato com a língua de sinais – considerada L1? Ou mesmo da fala adquirida por treinamento?

(4) Que lugar esses fatores ocupam na constituição desses sujeitos surdos?

É certo que esta comunicação não pretende responder a todas essas questões, mas não é possível marginalizá-las, pois elas apontam para a heterogeneidade radical do grupo de surdos que chegam à escola.

É necessário interrogar, inicialmente, quem é "o aluno surdo". Não é possível considerar que se trata de um grupo homogêneo, uma classe estabelecida a partir de uma privação sensorial.

O ensino da Língua Portuguesa ao aluno surdo é perpassado por uma série de questões complexas e que merecem tratamento particular. Não é possível abordar todos os aspectos

envolvidos nesta questão, mas acredito que seja possível escapar ao viés exclusivamente ideológico, que tem marcado fortemente as pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil. Pretendo empreender uma discussão de outra natureza: colocar em questão o que é L1 e L2, o que se considera como língua materna e, também, como esta questão se relaciona com a entrada do surdo no universo da escrita. Considero que esta direção põe em pauta a natureza da escrita, assim como sua relação com a língua de sinais e, até mesmo, com a fala.

Considero importante assinalar, entretanto, que a questão da escrita envolve muito mais do que uma reflexão sobre as metodologias utilizadas e isso vale para surdos e ouvintes. A questão do surdo ganha, sem dúvida, um contorno singular, que merece uma reflexão particular sobre quem é o surdo, mas especialmente, sobre o que é a escrita e como é possível penetrar nesse universo.

Inicio com uma discussão sobre a aquisição de linguagem, que tem uma configuração particular quando a surdez está em questão, isso porque é possível observar que as hipóteses sobre aquisição de linguagem da criança surda estão sempre atreladas a hipóteses de natureza pedagógica, isto é, estão assentadas em processos de ensino/aprendizagem. A perda auditiva parece ser responsável pelo viés pedagógico dos estudos sobre a aquisição de linguagem de crianças surdas.

É sem dúvida necessário reconhecer que, nesse caso, há uma privação sensorial que "vai atrapalhar, se não impedir, que o desenvolvimento de linguagem possa acontecer por meio da exposição à língua falada por seus pais" (HARRISON, 2000, p.118). Nesta citação parece estar implícita a ideia de que se não houvesse uma perda auditiva, a linguagem seria *acessível,* ou seria algo a ser ensinado, à medida que ela é tomada como *naturalmente transmissível* na ausência de um déficit sensorial. Como assinala Andrade (2003) ao criticar tal posição: "A linguagem é naturalmente apreendida por um sujeito dotado de capacidades perceptuais e cognitivas" (ANDRADE, *op. cit.*, p. 119).

Se na abordagem oralista a ideia de treinamento auditivo enfatiza a necessidade de minimizar a "deficiência", no bilinguismo o pensamento subjacente não é diferente:

> concordar que existe uma língua predominantemente *visual,* à qual a criança tem pleno *acesso,* na qual a privação sensorial não tem influência, e por meio da qual ela pode interagir com outras crianças, adultos surdos, com seus pais e com o mundo, devemos fazer um encaminhamento neste sentido (HARRISON, idem, p. 119) [ênfase minha].

Na perspectiva do bilinguismo, como se vê no texto de Harrison, parte-se da ideia de que a língua de sinais é plenamente acessível ao surdo. Defende-se, também, a posição de que a perda de audição é uma marca de diferença que deve ser aceita e respeitada pela comunidade ouvinte, do mesmo modo que é necessário reconhecer a cultura e a identidade do surdo.

Conceitos de língua materna, língua de sinais como primeira língua, a própria definição do que é língua, não aprecem ainda completos e assim, busco trilhar este caminho, almejando avançar um pouco mais tais teorias.

Há autores, como Skliar (1998), que investigam a língua de sinais, ao longo dos tempos, de como os surdos se utilizam de uma língua cuja modalidade de recepção e de produção é viso-gestual. Apesar de sua longa existência, uma teorização consistente sobre as línguas de sinais é recente e rodeada por mistérios e "representações estereotipadas".

Os trabalhos de Stokoe (1960) e de Klima e Bellugi (1977) criaram as bases para um estudo científico desse sistema linguístico. Assim, as línguas de sinais receberam o mesmo estatuto linguístico das línguas naturais, apesar das diferenças das línguas orais no que tange ao "uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas das restrições levantadas pela modalidade viso-espacial que determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais" (SKLIAR, 1998. p.24).

Desse modo, prossegue o autor, a linguagem deveria ser definida independentemente do canal pelo qual se expressa, quer dizer, a linguagem possui uma estrutura subjacente independente da modalidade de expressão. Com isso a língua de sinais e a língua oral não se opõem, mas apenas possuem canais diferentes.

Segundo Behares, atualmente o caráter linguístico da Língua de Sinais é indiscutível no campo da Linguística e as discussões a esse respeito têm, hoje em dia, como foco a determinação de que tipo de língua é essa. Ele assinala que dizer que algo é uma língua implica afirmar que ela é uma língua natural. No ambiente teórico em que Stokoe produziu o trabalho que revolucionou os estudos sobre a língua de sinais – a linguística norte-americana- o adjetivo natural assinala que "essa língua é falada por uma comunidade e que há, pelo menos, um falante dessa língua que a tem como primeira língua" (BEHARES, op.cit., p. 121).

Desse modo, pode-se dizer que toda e qualquer criança surda "pode adquirir a língua de sinais desde que participe das interações quotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural" (SKLIAR, op.cit., p.26). Natural, para Skliar, não se refere a uma "espontaneidade biológica", mas se refere a uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração e que, com o tempo, muda tanto estrutural como funcionalmente. Para ele, colocar a língua de sinais ao alcance de toda criança surda deveria ser o princípio fundamental de uma política linguística, que poderia sustentar um projeto pedagógico mais amplo.

Oliveira (2011, p. 76) destaca que nos estudos voltados para o bilinguismo, há duas linhas de pesquisas na Área da Linguística. Uma delas é o gerativismo, de Chomsky e a outra, a "sociointeracionista, de Vygotsky".

A língua de sinais, vista pelo bilinguismo, dentro de uma perspectiva que Behares denomina "visões clássicas sobre a sócio-antropologia da surdez" (BEHARES, 1995, p. 133), é considerada como parte fundamental da identidade surda, em função de seu efeito unificador e determinante na comunidade de surdos. Segundo Behares, chega-se mesmo a afirmar que a língua de sinais é um fator de etnização nas comunidades surdas, embora para o autor se deva interrogar se os surdos são de fato um grupo étnico.

Assim, ele discute os trabalhos realizados a partir do Interacionismo simbólico e que se caracteriza, de acordo com a leitura de Behares, por uma descrição empírica da interação mãe–criança, impulsionada por um esforço interdisciplinar e influenciada por trabalhos ligados à pragmática linguística e à psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Tais estudos, segundo ele, não tinham como fugir das questões da comunicação e da linguagem e o ponto central eram os processos de constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe e filho. Numa vertente oposta, Pereira de Castro (1989) atribui a gênese destes simbolismos à interação mãe-criança "e aos modos de interpretação maternos que conferem significado aos gestos da criança" (BEHARES, op.cit., p. 138). Assim, temos que crianças surdas filhas de pais surdos têm sua identidade definida de modo positivo, pois a língua de sinais é constitutiva na relação com o casal parental.

Quanto aos surdos filhos de pais ouvintes, a fantasia que esses pais costumam transmitir aos filhos é marcada, de início, por uma fórmula negativa, como diz Behares (idem ibidem): "você é (deveria ser) um ouvinte, mas não fala." Essa mudança de identidade, assinala Behares, é explicada, na perspectiva que ele denominou visões clássicas, com aparente facilidade, pois ela está assentada em conceitos da psicologia social vinculada a representação de si como tomada de consciência, e no fato do surdo ser ou passar a ser usuário da língua de sinais.

As crianças surdas teriam acesso a esses modelos pela interação social e a identificação com o modelo seria pela via da semelhança: "eu sou como esse outro". Para Behares, essa "identificação modélica", definida na interpretação clássica da surdez como fenômeno social, é bastante simplista, pois atribui ao indivíduo a possibilidade de escolha de uma identidade, ou o surdo acaba limitado a uma identidade pelo grupo dentro do qual se socializa.

Note-se ainda que há uma possibilidade de surdos filhos de pais ouvintes mudarem sua identidade e abandonar um grupo em que foi constituído para passar a outro. É visível, então, o apagamento da pluralidade das identidades surdas e da singularidade do sujeito.

Cabe interrogar, o que se pode pensar a respeito da relação língua/identidade, nessa visada interacionista: esta relação está centrada no uso, entendido como incorporação da língua oral ou de sinais como instrumento de comunicação?

Finalmente, Behares coloca três questões fundamentais que nos permite interrogar o modo como a definição de língua materna costuma ser definida nos estudos sobre a surdez. Seguem as questões a serem enfrentadas:

> -o estatuto da língua de sinais enquanto língua é lugar privilegiado de definição de identidade,
>
> -a oposição necessária entre indivíduo que usa a língua e o sujeito da língua e
>
> - o estatuto do imaginário, na medida em que para a visão clássica é o âmbito priorizado, das identidades" (BEHARES, op. cit., p.143).

Behares esclarece que "dizer que a criança surda *aprende* a língua de sinais equivale a dizer que ela se transforma em *mestre* das relações significado/significante que constituem essa língua. No entanto, esse percurso da criança em sua relação com a linguagem mostra a inconsistência deste dizer e desta equivalência" (BEHARES, *op. cit.,* p.143).

Assim, acompanho as ideias de Behares para quem a criança surda, como qualquer outra criança, encontra-se submetida a um conjunto de relações linguísticas que são anteriores ao uso que delas fazem, "ela é falada desde a língua, e nesse *ser falada* acaba sendo capturada. A fala da mãe não é somente um fenômeno, é, de fato, toda língua . Por isso, quando se fala em língua materna, introduzimos a noção de captura. Desloca-se, assim, a ideia de um sujeito cuja identidade se define pelo uso da língua e o sujeito passa a ser concebido como sujeito da língua, trata-se, portanto, de um *efeito-sujeito* e a língua materna é o momento de constituição desse efeito-sujeito.

Sobre a língua materna, Pereira de Castro (2006) esclarece que:

> Note-se ainda que a língua materna seja definida por Lacan como uma "ocupação", termo que é em parte fruto da leitura que o autor faz, com Freud, da obra de Saussure (1968), que exclui a possibilidade de se tomar a língua como função do sujeito falante, invertendo a relação sujeito do conhecimento-objeto ao propor que o falante "registra passivamente" a língua (Saussure, op.cit., p.30), abrindo caminho para o reconhecimento do primeiro como efeito desta (PEREIRA DE CASTRO, p.142-143).

As questões levantadas por Behares permitiram Midena (2004) retornar ao que Freud (1891) enunciou "sobre um aparelho de linguagem que coloca o sujeito no circuito do outro pela relação com outro aparelho de linguagem e o que diz Lacan (1966) sobre o sujeito ser efeito do funcionamento das cadeias significantes, retomada que possibilita repensar a relação da oralidade e da língua de sinais com a questão da língua materna dos surdos MIDENA, *op. cit.*, p. 64).

---

[1] Como diz C. De Lemos (1992:128), o outro não interessa enquanto "indivíduo" senão como "discurso ou instância de funcionamento da língua constituída".

Dalcin (2006), psicóloga ligada à Psicologia Social, buscou romper com o modelo predominante que avalia o "desvio" e a "incapacidade" como verdades absolutas, e que encontra na reabilitação a possibilidade de atuar sobre o órgão falho, no caso, o ouvido, e transformando o sujeito surdo num pedaço de carne que precisa ser reabilitado. Sua pesquisa buscou investigar como o surdo, filho de pais ouvintes, internaliza a cultura familiar e de que maneira essa internalização colabora para a formação de sua subjetividade. A autora considerou, para sua análise, a diferença de língua e de cultura, o sentimento de "estrangeiro" que os surdos afirmaram sentir em relação a sua família de origem e, de maneira inversa, o seu sentimento de "familiaridade" quando encontram a comunidade surda que denominaram de sua "família".

O não conhecimento da língua de sinais, pela família, a falta de interação, diz a pesquisadora, provocam angústia no surdo, um estranhamento (ela refere-se a Freud, no ensaio "O estranho"-1919), há uma ideia de estranheza intrínseca ao sujeito. Ver-se diante da diferença do outro provoca angústia no sujeito. Essa angústia se expressa na ambivalência em relação ao estranho, a qual, por um lado, demanda a exclusão dele, por outro, o seu acolhimento. Na família do surdo aparece esta ambivalência em relação ao estranho: por um lado demanda a exclusão, por outro, o acolhimento. Ao que parece, para ela, que acompanha Freud, o surdo seria o "estranhamente familiar". Algumas vezes busca-se aprender sua língua, outras, exige que ele se expresse oralmente.

Como vimos, muitos autores que explicam o processo de aquisição de linguagem pelo surdo propõem uma definição de língua materna como um objeto transparente e inequívoco. Para aqueles que consideram a língua de sinais como a língua materna desta comunidade basta que o surdo seja exposto a ela. Já para os que apostam na vertente oralista, cabe compensar o déficit perceptual e a exposição à fala nos dois casos a linguagem se desenvolverá naturalmente. Desconsidera-se, assim, que há outras articulações em jogo que ultrapassam o entendimento da língua materna como a primeira de uma série possível de línguas.

Pereira de Castro (2006) considera a língua materna, isto é, a partir da incidência de um funcionamento linguístico sobre *o infans*, que o transforma em falante,

> não se resume à simples questão cronológica, ao fato de a língua materna ser a primeira da especificidade da língua materna tem o seu corolário: em certas situações pode-se supor que a língua materna seja constituída por materialidades linguísticas diversas, provenientes de mais de uma língua. Não se trata de uma hipótese sobre o bilinguismo, sobre a relação entre duas totalidades de língua bem definidas, mas sobretudo de uma experiência – entendida como um vivido – atravessada por línguas, etnias ou culturas diversas[2]. O que o sujeito sabe delas nem sempre coincide com o reconhecimento deste saber e muito menos com um uso que caracterizaria o chamado bilinguismo. Por isso

[2] Esta hipótese foi inicialmente formulada em 1998b, em um seminário realizado na Universidade de Paris III, a convite da profª. Jacqueline Authier.

> a assunção, aparentemente paradoxal, de que a língua materna é inesquecível, mesmo quando não a reconhecemos na superfície da fala (PEREIRA DE CASTRO, op. cit, p.144).

Para finalizar, destaco e acompanho a questão colocada por Midena, que acompanha Pereira de Castro:

> Embora o desdobramento dessa hipótese sobre língua materna como conceito metodológico com as relações da oralidade e língua dos sinais pelo surdo ultrapasse os limites desse trabalho, caberia lançar aqui a pergunta: até que ponto se podem excluir os efeitos da oralidade na discussão sobre a aquisição de linguagem pelos surdos severos (MIDENA, op. cit., p. 66).

Voltando à questão da aquisição de linguagem do surdo filho de pais ouvintes, devemos lembrar que na maioria dos casos o contato com a língua de sinais é tardia. Mas antes que isso aconteça, a criança está imersa em um mundo sonoro, visual, tátil que de algum modo lhe inscrevem no universo simbólico. Devemos pensar como essas "inscrições" ocorrem, na singularidade da relação sujeito-linguagem-outro/Outro. Singularidade, também, presente na ausência de uma patologia, como assinala Cerqueira (2005):

> O limite no organismo não impede que este funcione simbolicamente, "mas convoca outros meios para que isso se dê" (NUNES, id.p.65). Como coloca NUNES, no caso de uma mãe ouvinte e uma criança "surda", "a transmissão" se dá "principalmente, pelos movimentos corporais. Não se trata de qualquer movimento, mas daquele cujo sentido toca o corpo respondendo a uma demanda, e isso implica o Outro (id. p.68)

Cerqueira acompanha Vorcaro (2005), para quem desde que o organismo nasce, ele é afetado pela interpretação materna de suas manifestações: o choro, o balbucio, o olhar, o gesto. Todas elas são significadas em uma "rede de sentidos" sustentada por aquele que faz a função materna. Trata-se de um organismo falado, interpretado pelo Outro e que, por isso, de um modo singular, pode se constituir em um corpo simbolicamente organizado.

Como assinala Rafaelli (2004), o diagnóstico de surdez pode vir a romper o trânsito linguístico imaginariamente garantido pela "mãe" – instância de funcionamento da língua. Ela afirma que:

> a criança que nasce com a marca da surdez vai produzir uma novidade quanto às exigências que vão surgir na forma de estabelecer uma relação de comunicação diferencial, causando desde o princípio um constrangimento naqueles que estão na posição de sustentar sua constituição. Diante disso, busca-se um novo código de comunicação, em função da ruptura que passa

> a existir na relação com esse filho e com as expectativas constituintes que foram antecipadas para ele" (RAFAELI, idem, p 286).

Pode-se pensar que, diante dessa ruptura, a mãe faça um movimento no sentido de enlaçar-se a seu filho, ou seja, "uma forma de supor imaginariamente essa criança em uma nova rede de sentidos que a mãe possa sustentar, garantindo, assim, um lugar para esse sujeito" (NUNES, idem, idem, p.89).

Cerqueira diz que a língua de sinais, é uma língua, um "sistema de signos", "um sistema de valores puros" (SAUSSURE, 1916, p. 130), que implica o corpo, e que vai ter seu funcionamento determinado por ele. Também, essa língua coloca os pais em uma condição que se aproxima, mas que não é semelhante – na visão da autora, daquela citada por Melman sobre a mãe imigrante, em que seu filho "fala" uma língua que é estrangeira, que lhe causa estranhamento, mas "a inserção do gesto e mesmo da língua de sinais, apesar do estranhamento inicial da mãe, não impede que ambas continuem circulando na língua estabelecida após o diagnóstico da surdez" (NUNES, 2004, p.99).

É preciso ir além das descrições para contemplar os fenômenos linguísticos, pois, de fato, acompanho Lier-DeVitto (2006), quando afirma que:

> por meio de uma análise linguística "*strictu sensu*" não é possível apreender uma fala peculiar, uma marca de singularidade[...] os instrumentais descritivos da Linguística não podem captar o que a orelha/[olho] do falante de uma língua escuta/[vê], estranha e distingue. É preciso uma noção de língua-fala-falante que permita produzir um dizer para um sujeito, que abra a possibilidade de articular o geral das leis de funcionamento da língua, ao particular da produção de um sujeito (LIER-DE VITTO, p. 248).

Note-se que as colocações acima introduzem questões de grande envergadura que ultrapassam em grande medida a discussão inicial deste artigo. A polêmica entre oralismo e língua de sinais abriga problemas teóricos importantes, entre os quais a complexa relação entre estruturação da linguagem e estruturação subjetiva, especialmente quando se leva em consideração o fato de que a criança surda está sob efeito da fala de sua mãe, que o inscreve em uma ordem simbólica, ainda que a criança não possa ouvi-la.

Não pretendo discorrer mais profundamente aqui sobre as inúmeras vertentes metodológicas relacionadas à educação do surdo, nem criticá-las pontualmente, mas destacar que todas, guardadas suas especificidades, têm um ponto em comum.

A escrita é sempre entendida como um objeto a ser aprendido/apreendido; seu papel é secundário em relação ao papel da fala e, também, ao papel dos sinais, aos quais cabe a ela representar. Em outras palavras, sustenta-se a hipótese de que a escrita é um sistema que está subordinado à fala ou à língua de sinais. Não advogo em favor da hipótese da autonomia da escrita em relação à fala ou ao gesto.

Na realidade, percebi que no campo da surdez, raros são os estudos que interrogam o que é uma língua, quais as relações entre sujeito e linguagem, quais os efeitos causados pela surdez na estruturação subjetiva dessas crianças e como se articulam fala/sinais/escrita para eles.

Considerações finais

Frente a esse estado de coisas, menos do que tentar responder a questões de tal envergadura, optei por interrogar tudo aquilo que é voz corrente nos trabalhos sobre a educação de surdos. Reconheço que, muitas vezes, passei rapidamente por questões que demandavam tratamento verticalizado, mas me parecia necessário colocar em xeque, questionando essas noções de modo crítico e reflexivo.

Em síntese, os trabalhos filiados à perspectiva interacionista em aquisição de linguagem, conforme definida por Claudia de Lemos, não tratam a escrita como representação. Uma concepção como esta poderia subverter o modo como se tem pensado a relação do surdo com a escrita.

Acredito que as questões aqui colocadas não podem ser simplificadas e me parece fundamental que sejam enfrentados os obstáculos, que, conforme observei, têm sido contornados, deixados à margem da discussão: qual(is) o(os) modo(s) de relação do surdo com a Língua? Esta questão ultrapassa a discussão ideológica e a divergência entre propostas que têm dominado a literatura do campo. É necessário escapar a dicotomias e pensar na singularidade de cada criança e no seu modo de presença na linguagem, para encontrarmos um caminho para conduzi-las ao universo da escrita, sem apagar os obstáculos relativos à marca que a surdez imprimiu em sua história. Só assim poderemos pensar não em métodos de ensino da escrita para surdos, ou em como introduzir um surdo sinalizador em uma segunda língua.

Resumidamente, não há como deixar de lado as indagações (que trazem a problemática da subjetividade), e pela natureza não menos especial da fala/sinais/escrita de sujeitos surdos, ou não, demandam atenção especial Isso define a natureza da relação (com a Linguística) e exclui a possibilidade de meras aplicações, como vimos na maior parte dos trabalhos discutidos. Sem isso, como poderá um educador abordar as questões suscitadas pela surdez? Como, enfim, poderá ele abordar a fala/escrita de seus alunos?

Um pesquisador que tome a Língua em qualquer que seja a dimensão escolhida (fala/escrita/sinais) não pode esquivar-se ao necessário encontro com a especificidade de seu objeto. Especificidade que requer compromisso com o fenômeno que o interroga.

Considero que estas questões devam ser enfrentadas, assumidas como proposições problemáticas no interior de nosso campo. Não se pode utilizar esses termos sem se deixar indagar pela vagueza e indeterminação que eles contêm.

É preciso ir além das descrições para contemplar os fenômenos linguísticos, pois, de fato, acompanho uma vez mais Lier-DeVitto (2001), quando afirma que:

> por meio de uma análise linguística *"strictu sensu"* não é possível apreender uma fala peculiar, uma marca de singularidade[...] os instrumentais descritivos da Linguística não podem captar o que a orelha/[olho] do falante de uma língua escuta/[vê], estranha e distingue. É preciso uma noção de língua-fala-falante que permita produzir um dizer para um sujeito, que abra a possibilidade de articular o geral das leis de funcionamento da língua, ao particular da produção de um sujeito (LIER-DE VITTO, *op. cit.,* p. 248).

Nesse sentido, vale destacar que a importância do diálogo com a Psicanálise pode introduzir novas questões no campo dos estudos da linguagem e nos levar a interrogar, como assinala Claudia Lemos, sobre o que é ensinar e aprender, quando se considera que, nesse processo, está em jogo a transformação do sujeito pelo funcionamento simbólico que a Psicanálise prevê. Incluir as noções de sujeito, linguagem e representação como delineadas no interior da Psicanálise, a escrita deixa de ser entendida como puro conhecimento do qual a criança se apropria na construção de representações da fala .

A questão da escrita do surdo abriga uma problemática extremamente complexa. Se, por um lado, não é possível mais considerá-la apenas sob a ótica do funcionamento da máquina (do corpo-orgânico), por outro devemos considerar que algo de peculiar faz presença na escrita, e mobiliza pesquisadores.

Não pretendi em momento algum oferecer respostas definitivas para questões tão complexas; tentei mostrar, por caminhos tortuosos, que tal complexidade não pode ser apagada.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L. *Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem*. 143f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BEHARES, L. E. *O simbolismo esotérico na interação mãe ouvinte – criança surda, revisitado, trabalho apresentado no curso Aquisição da Linguagem*, Pós-Graduação em Linguística, IEL, UNICAMP (mimeo), 1995.

_____*Línguas e Identificações: as Crianças Surdas entre o "sim" e o "não".* In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística. v. 2. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

CERQUEIRA; C. *Clínica de Linguagem: Interrogações e Pontuações sobre Retardo de Linguagem a partir do atendimento de uma criança.*Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

DALCIN,G. *Um estranho no ninho*, Dissertação, UFSC, 142f, 2005, In: Quadros, R.M. Estudos surdos I (Org.). Ed. Arara Azul, 2006.

3. Sobre isso ver Katz (2004).

HARRISON, K. M. P. *O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento.* In: (Org.) Lima, M.C; Nakamura, H; Lacerda, C. B. F. Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo, Plexus ed. 2000.

LIER-DeVITTO, M. F. *Patologias da linguagem: sobre as "vicitudes de falas sintomáticas.* In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes,L. Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, EDUC/SP, 2006.

MIDENA, M.C. M. *O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso.* UNICAMP/SP – IEL. 2004.

NUNES, L.M. *A escrita em gesto: um caso de surdez*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

OLIVEIRA, L. A. *Fundamentos Históricos, Biológicos e legais da Surdez*. IESDE Brasil S.A. 152 p. Curitiba. 2011.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. *Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna*, In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes,L. Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, EDUC/SP, 2006.

_____*Língua materna: palavra e silencio na aquisição de linguagem*, In: Junqueira Filho, L. C.U (Org.). Silêncios e luzes. Sobre a experiência do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAFAELI, Y.M; PAVONE, S. *A fala nas psicoses infantis: interfaces fonaudiologia e psicanálise*. In: Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito. Editora Cortez, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral* (Org.) Bally, C; Sechehaye, A. (tradução) Chelini, A; Paes, J; Blikstein, I. 30ª ed. São Paulo: editor pensamento cultrix, 1989.

SKLIAR, Carlos (Org.), *A Surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

VORCARO, A; NAVEGANTES, L. F. *A ecorporação de uma voz.* In: (Org.) VORCARO, A.M.R. *Quem fala na língua?* 1ª ed. São Paulo: Ágalma, 2004.

Estratégias para o Ensino da Língua Portuguesa como L2

Lúcia de Fátima Figueiredo Lacerda

A dificuldade de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos acontece desde o período em que a abordagem educacional do Oralismo era imposta a este público alvo. De acordo com Lebedeff (2006, p.01) no Brasil "a aquisição do português escrito por crianças surdas esteve, e ainda em muitos casos está, baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado de forma natural." Este é o fator que dificulta a aquisição do português escrito pelas pessoas surdas.

> De acordo com Wilbur (2000) no período que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já a criança surda não chega na escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam a escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar desta situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura linguística da língua oral, fala, leitura e, muitas vezes Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo (LEBEDEFF, 2006, p.02).

Sabe-se que na vida tudo perpassa por processos, não se queima etapas, em que é necessário compreender que o "educador com a sua interioridade é que faz a diferença" (ALVES, 2002), que busca do aluno, principalmente o sujeito surdo, uma entidade, portador de uma história. O próprio educador é que precisa buscar ferramentas para intervir acerca dos obstáculos no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, deixando claro, que o surdo tem uma forma de se comunicar e de se expressar, que faz uso do espaço e da visão, com sua estrutura gramatical própria.

Ainda pode-se perceber que muitas vezes o professor encontra-se limitado em tratar com este tipo de experiência em sala de aula, pois muitos não conhecem a língua de sinais, e mesmo tendo um intérprete, não conseguem fazer a mediação para que a aquisição da aprendizagem aconteça. Assim, não é suficiente dominar somente a língua de sinais, é necessário compreender metodologicamente o que se está trabalhando para que a viabilização do conteúdo se torne efetiva e eficaz.

Pode-se perceber a questão de alguns professores não conseguirem desenvolver suas atividades com crianças surdas, mesmo com a presença de intérpretes, pois os mesmos consideram que os surdos são incapazes de compreender os conteúdos, quando na realidade, esses professores não conseguem desenvolver uma metodologia apropriada

que alcancem a que o aluno traz quando vem escola, mesmo sabendo que cada pessoa tem uma história própria e que é preciso descobrir os meios para atingi-la.

Como acentua Lebedeff (2006, p.02),

> a artificialização da língua é a de simplificar a escrita quando ocorre uma 'redução' das dificuldades ao omitir preposições e artigos e apresentar verbos apenas no infinitivo, numa suposta escrita de Libras, ou seja, como se os outros componentes do texto, que são específicos da Língua Portuguesa, não fossem importantes para a escrita de uma pessoa surda.

Isso reforça que a dificuldade que muitos professores enfrentam não é o domínio da língua de sinais, se fosse isso a presença dos intérpretes iria amenizar a comunicação entre estudante e professor. Na realidade o problema está na elaboração de uma metodologia adequada considerando a história que cada aluno traz para a escola, não como deficiência, mas como atraso em sua constituição linguística.[1]

Isso reforça que a dificuldade que muitos professores enfrentam não é o domínio da língua de sinais, se fosse isso a presença dos intérpretes iria amenizar a comunicação entre estudante e professor. Na realidade o problema está na elaboração de uma metodologia adequada considerando a história que cada aluno traz para a escola, não como deficiência, mas como atraso em sua constituição linguística.

A questão da educação dos surdos e como ela deve ser desenvolvida na escola tem sido bastante discutida, pois não basta incluir os surdos em classes de estudantes ouvintes, mas sobretudo é necessário que o sujeito surdo seja atendido em suas especificidades linguísticas.

A Lei de Libras (nº, 10.436/2002) no seu artigo 1º, "reconhece como meio legal de comunicação e expressão A Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados". E no seu paragrafo único descreve a "língua brasileira de sinais como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil". Assim verificamos no paragrafo único do artigo 4º que a "língua brasileira de sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa". O Decreto 5626/2005 regulamentada a referida lei.

Nesse sentido, o Decreto 5626/2005, reforça e pode-se afirmar com isso, que a escola bilíngue é o que dá a sustentação para oportunizar ao surdo se manter na igualdade de direitos e deveres, respeitando a sua estrutura de linguagem definida. Para,

[1] As pesquisas atuais mostram que 90% dos surdos nascem em famílias de pais ouvintes, assim eles não têm as condições necessárias para desenvolver a aquisição de uma língua naturalmente em seu lar, já que seus pais utilizam uma língua oral-auditiva e os surdos possuem um impulso linguístico natural para a gestualidade (línguas gesto-visuais).

dessa forma, construir recursos necessários que reforcem a compreensão do contexto da Língua Portuguesa na modalidade da escrita, garantindo assim, a oportunidade de construir seus próprios textos com toda a sua estrutura linguística.

Na prática, em classes do Ensino Fundamental, ao perceber a dificuldade de interação e compreensão dos alunos acerca das propostas curriculares pertinentes a sua faixa etária, uma inquietação motivou a escolha do tema desenvolvido. Tais experiências possibilitaram observações, tentativas, erros e acertos, e finalmente constatações de um ensino da Língua Portuguesa como L2 e assim iniciativas que possam levar a construção efetiva da escola bilíngue.

É oportunizando ao surdo o enriquecimento de suas próprias capacidades de construir, de maneira integrada mediante estímulos e iniciativas, a comunicação conjugada entre as duas línguas (L1 e L2) que garantirá a este sujeito social a inclusão numa comunidade na qual ele se integre e sinta-se autor de sua própria história.

O Aluno Surdo x Âmbito Educacional: Estudo sobre o Constructo da Aprendizagem na Escola Regular Inclusiva

Veronícia Andreza Leite Oliveira

Pós-graduada em Libras com Ênfase em Interpretação,
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Raquel Schwenck de Mello Vianna

Programa de Pós-graduação em Educação –
Universidad Católica de Santa Fé – Argentina.

Wellington Danilo Soares

Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde –
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Introdução

A escola inclusiva é uma realidade no Brasil, porém, deve-se ressaltá-la, não como uma escola regular inclusiva, o que não lhe propicia exclusividade em se dedicar apenas a educandos com necessidades especiais ou, ainda, de proceder a uma inclusão onde alunos surdos e ouvintes convivem escolarmente em um ambiente de respeito entre as diferenças.

Duschatzky e Skliar (2001) corroboram que essas diversidades são percebidas e que a educação na diferença é possível, desde que haja sensibilidade e flexibilidade, capazes de transpor normas já estabelecidas.

Por ser um país democrático, o Brasil visualiza o respeito às orientações mundialmente estabelecidas, concernentes ao atendimento às pessoas com deficiência. A Constituição Federal Brasileira (1988) expõe em seu art. 3ª visão à proteção, defesa dos direitos e inclusão em todos os aspectos, objetivando a construção de uma sociedade de reais oportunidades para todos. Essa atitude faz com que o país rompa com o estigma da exclusão, comprometendo-se com a implementação de políticas públicas inovadoras que atendam a essa parcela da população.

A primazia pela igualdade de chances faz com que haja uma reformulação profunda de pensamentos e conceitos na sociedade, implicando um novo olhar acerca das necessidades

educacionais de alunos. Dessa forma, a legislação brasileira dispõe pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, preferencialmente em classes comuns das escolas, como retrata o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que explicita que é dever do estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e sem discriminação.

Outra conquista através da concepção dessas novas políticas e o grande progresso já alcançado pela educação do surdo, indivíduo cuja Língua Brasileira de Sinais – Libras é promulgada como L1. Essa educação que ao longo da história passou por dificuldades e limitações, sempre foi um problema polêmico e preocupante, gerando estudos e decisões com diferentes consequências.

Conhecendo com maior profundidade: por que apesar de se ter uma política de inclusão e mesmo sendo previsto em lei o direito a professores bilíngues em Libras/ Língua Portuguesa para o aluno com surdez, explicitado no Decreto 5.626 (Brasil, 2005), o surdo continua com tantas dificuldades de inclusão educacional?

Fazendo inferência diante do exposto por Freire (1993) é notado um acréscimo de interesses e pesquisas na área educacional inclusiva dos surdos, com a finalidade de criar estratégias e estabelecer métodos adequados para efetivar a inclusão desses educandos em escolas regulares.

Em muitos autores foi despertado o interesse em desenvolver um estudo que abarcasse o assunto da Educação sem preconceitos respeitando as diferenças. Dessa forma, estabelece-se um problema que urge ser respondido de forma útil e, talvez, aplicável, no sentido de melhorar a inclusão escolar, que tanto tem sido debatida no âmbito de alunos com necessidades especiais. Oz e Baibich (2004) afirmam que por inferir no futuro da cidadania de indivíduos surdos, por si só já transparece com muita relevância essa discussão.

A existência de estudos sobre o assunto traz à tona as dificuldades do aluno com surdez, e contribui em diversos segmentos como: a ciência – em razão do tino científico e da utilização de metodologias prontas; para a escola que toma conhecimento das necessidades do aluno surdo e da produção de adaptações necessárias ao seu aproveitamento escolar; para o aluno, principal beneficiado; para a sociedade como um todo, que poderá ter nos alunos surdos atuais, futuros cidadão, prontos para o mercado de trabalho.

Dentro deste contexto, o presente estudo teve como foco principal verificar como se dá o constructo da aprendizagem para alunos surdos incluídos em escolas regulares inclusivas.

Metodologia

A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura, onde foram encontradas 50 produções científicas que abordam a presente temática e após uma triagem foram utilizados 30 que estão referenciados nesse estudo.

Um pouco da história e legislação favoráveis a inclusão do surdo

Os surdos têm uma história sofrida e cheia de privações. Antes de surgirem as discussões sobre a inclusão, comumente considerados como incapazes de terem um desenvolvimento intelectual admissível, eram tidos como impossibilitados de serem racionais ou educados, limitando ainda mais sua possibilidade de inclusão na sociedade, marca maior de sofrimento na trajetória desse indivíduo.

Kanner (1964) afirma que a literatura antiga exibe as pessoas tidas como retardados mentais, capazes somente de propiciar diversão aos nobres e outros, os conhecidos "bobos da corte". Goldfeld (1997) esclarece que essas concepções são citadas por Aristóteles e outros filósofos, por volta de 335 d.C, defendendo que o pensamento transcorria através da linguagem e da fala, afirmando deste modo que o "surdo não pensa, não pode ser considerado humano".

Na França, na metade do século 18, o abade francês Charles-Michel aproveitando os conhecimentos dos surdos franceses, desenvolveu um sistema de sinais para alfabetizar crianças surdas. O abade fundou, em 1755, a primeira escola para surdos, ensinando o alfabeto, a seus alunos com gestos manuais descrevendo letra por letra.

Em 1856, o conde francês Ernest Huet, que era surdo, trouxe ao Brasil a língua de sinais francesa, sistema aceito pelo fato de os sinais facilitarem a comunicação do ouvinte com o surdo. Nesse interim inicia-se no mundo inteiro um processo de ascensão social da pessoa e nos anos que seguiram foram registrados, sobretudo nos Estados Unidos e França, casos de profissionais surdos de destaque como médicos, policiais, professores e empresários.

O século 18 é considerado período muito importante na educação dos surdos, pois houve um aumento da qualidade dessa educação e na quantidade de surdos que tiveram acesso a ela. Contudo, no final do século 19, a Língua de Sinais sofreu um significante declínio.

Um ponto marcante na história dos surdos foi o acontecido em 1880 em Milão. Nesse ano foi estabelecido um congresso mundial para discutir o melhor método para educar os alunos surdos. Nesse evento, onde foi negado aos professores surdos o direito de votar, ficou determinado que o melhor procedimento para a instrução do surdo seria o oralista puro. A língua de sinais passa ser considerada como prejudicial para o desenvolvimento da criança surda e oficialmente proibido em vários países, inclusive o Brasil.

Segundo Jonathan Reé (2005):

> (...) essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o '11 de setembro' deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais (JONATHAN RÉE, 2005, p. 1).

A Comunidade Surda que anteriormente havia experimentado a ascensão e respeito diante de alguns na sociedade, após essa prática de ouvintização é novamente violentada linguisticamente, começando vivenciar um movimento social reverso que perdurou por longo período.

Durante os anos que se passaram a sociedade incomoda-se diante das desigualdades e falta de oportunidades educacionais para a pessoa com deficiência. Essa inquietude pungente foi cedendo lugar a mudanças de mentalidades e novas políticas públicas, buscando-se minimizar o sofrimento outrora instituído.

Dessas conquistas para a Educação dos surdos é interessante citar, a promulgação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a qual faz referência à educação dos excepcionais. Pouco tempo depois a Constituição Brasileira garante aos surdos o direito de receber educação. Posteriormente é criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, que dá força à comunidade surda em luta por seus direitos e o reconhecimento de sua língua e cultura.

É importante ressaltar que o maior avanço da história da educação de surdos foi a Declaração de Salamanca (1994), expondo a situação linguística dos surdos, defende no item 30 as escolas e classes para eles. Desde a sua existência suas políticas de educação inclusiva são seguidas no mundo inteiro.

Ainda nesse contexto, a menção à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/96 que contemplou a educação brasileira com o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino é necessária. Em todo o processo da educação dos surdos, o Estado de Minas Gerais, merece destaque, visto que neste foram criadas as Diretrizes Pedagógicas da SEE/MG e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial que orientam sobre a inclusão dos surdos no âmbito escolar.

Língua Brasileira de Sinais – descrição e aplicação prática

Dada a incapacidade de comunicação através da fala, o surdo conseguiu desenvolver de forma dinâmica, composições através do corpo, mais especificamente das mãos e expressões faciais/corporais capazes de demonstrar pensamentos e comportamentos.

Essa forma de comunicação, mesmo após o Congresso de Milão que impôs que fosse “calada”, continuou reforçando o seu poder e ganhou ainda mais espaço junto as Comunidades Surdas do mundo inteiro. Isso desencadeou uma mudança de concepções e a sociedade que antes via o surdo como deficiente, passa a vê-lo como diferente, com direitos que devem ser assegurados.

Consequentemente as pessoas surdas vêm despertado um profundo sentimento de consideração por sua estrutura linguística, sendo iniciadas importantes discussões, sobretudo na comunidade surda, que já organizada reivindica direitos de serem atendidos em suas particularidades, sobretudo em sua estrutura linguística.

Graças à luta persistente do surdo, a Libras – Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida no Brasil com a publicação da Lei nº 10.436 (2002), que a estabelece como língua oficial do surdo brasileiro. A referida promulgação provou que o bilinguismo que antes era uma necessidade, tornou-se realidade no país.

Outro passo favorável ao processo de aceitação que a língua natural dos surdos, a L1 é a língua de sinais e a Língua Portuguesa é a L2, foi o decreto 5.626 (2005), que garantiu às pessoas surdas nas instituições de ensino, o acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

O direito ao uso da língua de sinais trouxe significativos impactos em todo o âmbito político social da Nação Brasileira, requerendo-se a adaptação de locais públicos e privados com o provimento de acessibilidade plausível para o acesso da pessoa surda, podendo-se entender aqui, disponibilidade de intérpretes dos pares linguísticos Libras/ Língua Portuguesa.

Nesse ínterim o indivíduo surdo, capaz de discutir sobre qualquer assunto, passa a ter um contato ativo com outras pessoas, observando, pois, sua situação sociolinguística ser mudada. Como consequência da inclusão social em todos os espaços, o surdo vê-se diante de uma mudança de caráter psicolinguístico importante.

O exposto por Quadros (2004) é que o ser humano é capaz de, por meio da língua e da linguagem, estar incluído na sociedade, expressando seus valores e cultura. Ao surdo, como a qualquer outro indivíduo, portanto, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e consequentemente o social, está interligado à aquisição do sistema de língua natural.

Sacks (1998) esclarece que não somos seres humanos completos se não tivermos uma língua, observando ainda que se os surdos são obrigados a falar não é um processo natural, por causa da falta de exposição suficiente a linguagem oral equivalente aos ouvintes, sendo condenados à exclusão, não formando sua identidade cultural.

A LS é, portanto um sistema linguístico complexo de modalidade visuo espacial, com estrutura gramatical própria, constituída nos níveis morfológico, fonológico, sintático e semântico, o que evidenciado por Stokoe (1960) pode ser comparada estruturalmente às línguas orais. Esse sistema é autenticado por Ströbel (2008) como uma das características mais marcantes da identidade do surdo.

A inclusão do aluno surdo no âmbito educacional

Ressaltando que a educação é um direito de todos os brasileiros, a política de inclusão do sujeito surdo na rede regular de ensino não consiste em privilegiar apenas a permanência física desse, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, objetivando desenvolver o potencial dessas pessoas.

Acordando com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) as escolas devem considerar as diferenças individuais e as diversas

particularidades do aluno surdo. Assim, Gotti, Fernandes e Vilhalva (2006) afirmam que na educação devem ser consideradas as diversidades.

Sendo assim, o respeito perpassa pela consideração da diferença, referente ao aluno surdo, principalmente a linguística, fazendo-se imprescindível a reestruturação e adaptação de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, que respaldarão a aprendizagem desse.

Embora a educação dos surdos não seja um procedimento tão recente, Lacerda (2006) reconhece que as experiências com a inclusão social deixaram lacunas, observando-se que um dos principais fatores prejudiciais ao aproveitamento e desenvolvimento da aprendizagem foi sua inserção em escolas regulares despreparadas, cujo acesso à inclusão passou a ser o fator de maior relevância.

Apesar de todos os percalços, o espaço escolar começa a se abrir para a educação dos surdos. Cada acontecimento é um passo dado para o surdo ter de fato uma educação de qualidade. Desses acontecimentos é mister ressaltar a pesquisa de Stokoe (1960) que revolucionou as abordagens sobre as questões educacionais do surdo daí em diante. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961), referência à educação dos excepcionais. Pouco tempo depois a Constituição Brasileira que garantiu aos surdos o direito de receber educação. A criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), e com isso a comunidade surda luta cada vez mais por seus direitos e o reconhecimento de sua língua e de sua cultura.

Em 1994 a Declaração de Salamanca discorre sobre a situação linguística dos surdos e defende no item 30 as escolas e classes para eles. Segundo a Declaração de Salamanca (1994) a Escola Inclusiva é aquela aberta a todos capaz de respeitar as diferenças e ainda a Lei Federal nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O século 18 é considerado um período importante na educação dos surdos, no sentido do aumento da qualidade desta educação e na quantidade de surdos que tiveram acesso a ela. Tal melhoria foi possível graças à utilização da língua de sinais, inicialmente na Europa e também nos Estados Unidos. A esse respeito Sacks (1998) propõe que a história dos surdos foi sensivelmente modificada, o que culminaram com grandes ocorrências positivas.

Entretanto, na atualidade, conforme destaca Costa (2007) há por parte dos alunos surdos inseridos nas escolas regulares, uma ausência de motivação dos mesmos, haja vista, ser esse um fator que proporcionam desconfianças, muitas descrenças, além de um sentimento de solidão que é muito negativo para os surdos em relação ao movimento da política educacional.

Filosofias e adaptações de significados na educação dos surdos

Ao longo da história, três filosofias educacionais para os surdos, mereceram destaque, são elas:

a) A Filosofia do Oralismo →Movimento também conhecido como Ouvintismo, o Oralismo foi imposto no Congresso de Milão. Goldfeld (2002) expõe a filosofia do Oralismo como uma forma de ver a surdez como deficiência que deve ser corrigida, cujo objetivo é reabilitar o surdo para a normalidade.

b) A Filosofia da Comunicação Total→Surgida em 1960, permite a utilização de todas as formas de comunicação entre surdos/surdos e surdos/ouvinte, entre esses a utilização de recursos espaço-visuo-manuais.

Um dos métodos de ensino da CT é o "Português Sinalizado" denominado de Bimodalismo, este método utiliza os léxicos da língua de sinais simultaneamente com a língua oral obedecendo às regras gramaticais da língua oral, isto é, da língua Portuguesa.

c) A Filosofia do Bilinguismo→A filosofia do Bilinguismo, iniciada no Brasil em meados dos anos 80, por meio de pesquisas realizadas pela professora e linguista Lucinda Ferreira Brito. Goldfeld (2002) informa que pelo bilinguismo o surdo deve adquirir sua língua materna (LS) e aprender sua L2, a língua oficial do país, sendo assim os surdos formarão sua comunidade com identidade própria.

Escola regular e o aluno surdo: construção de conhecimentos ou frustração

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma em seu Art. 205, que a relação ensino e aprendizagem é um direito de todos e dever do Estado e da família. A escola então deve ser considerada como espaço linguístico de suma importância para o desenvolvimento da formação intelectual inerente a qualquer cidadão.

Todavia para o surdo, muitos chegando à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, a L1 tampouco a L2, a escola passou a ser um símbolo de sofrimento e de falta de expectativas, gerando nele frustrações que trazem prejuízos inclusive ao seu desenvolvimento social.

Daí uma pergunta: uma escola mista, regular inclusiva, é bastante, para que ouvintes e surdos sejam processados a uma aprendizagem igualitária?

Referente à inclusão educacional dos surdos, atendendo ao estipulado pelas políticas públicas vigentes em atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se dizer que ocorre em sala de aula regular com professores e alunos ouvintes, com o apoio de um tradutor/intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, que sugere ser um facilitador a sua participação nas aulas.

Entretanto, é percebido que somente isso não será o ideal para alcançar-se o sucesso educacional desse aluno, sendo entendido também certo descaso para com a escolaridade do aluno surdo, haja vista que as propostas curriculares não são adaptadas

e, conforme explanado por Sampaio (1997), a falta de adequação do material pedagógico é também causa do fracasso escolar dos surdos.

Bruno (2006) elucida que a escola, em seu projeto pedagógico, deve estar atenta às particularidades educacionais de cada aluno e quando necessário proceder com adaptações do currículo e/ou recursos.

Infelizmente constata-se ainda que quase na sua totalidade os professores ainda são os convencionais, desconhecedores da Língua Brasileira de Sinais – Libras ou mesmo não a respeitam em caráter de idioma. Nessa perspectiva, é compreensível o defendido por Karnopp (2010) de que alguns materiais e estratégias pedagógicas utilizadas não respeitam as particularidades linguísticas dos alunos surdos.

Não obstante, para esse fim, é importante ressaltar que a resolução do CNE/CEB nº 01 (2002) enfatiza a qualificação do professor. Com isso, Veltrone e Mendes (2007) salientam que os professores devem receber formação e conhecimentos que valorizem a educação inclusiva e diversidade dos alunos que atenderão. É triste saber, porém, que grande número desses profissionais, mesmo com serviço de capacitação oferecido gratuitamente pelo Estado, nega-se a participar, por receio de, futuramente, serem obrigados a receber os alunos referenciados.

Mas atualmente percebe-se que essa educação, caminhando para promover com qualidade a real inclusão dos surdos no sistema educacional, já alcançou um avanço considerável. Entretanto apesar de todo o atendimento já existente, Costa (2007) esclarece que tanto os professores, quanto as escolas não estão preparados para receber o aluno surdo, justificado pela falta de conhecimento e à inadequação de metodologia, objetivos e avaliações utilizados por eles no trato com esses alunos.

Essa consideração é ratificada quando se percebe que a literatura sobre o assunto vem se preocupando com as necessidades educativas especiais, com a Pedagogia e também com a tecnologia.

Dos educadores um é merecedor de destaque, visto de o seu conteúdo depender o entendimento de vários outros: o professor de português. Esse professor não deve lançar mão de um material didático estático, entretanto deverá estruturar suas aulas por meio de recursos e serviços que objetivem desenvolver as potencialidades dos alunos surdos elucidando suas dificuldades e proporcionando a esse, maior envolvimento e interação com o contexto, respeitando ainda sua compreensão de mundo.

Deve-se ressaltar que a dificuldade com o português pode ser também a causadora da defasagem em outros conteúdos curriculares. Estratégias devem ser estabelecidas para promover o prazer desse aluno em aprender o português como sua segunda língua, lembrando que, o surdo por várias tentativas frustradas nesse aprendizado, vê a LP como terrível inimigo.

Em decorrência dessas dificuldades, a maioria absoluta dos alunos com surdez tem um baixo nível de escolaridade, havendo, pois, um entrave para o progresso e

sucesso na educação acadêmica. Esse insucesso reflete ainda no ponto de vista de alguns educadores, que preferem rotular o surdo com alguns mitos, entre esses o mito da restrição cognitiva, delegando a ele a "culpa" por não ter conseguido alcançar os objetivos propostos.

Uma estratégia utilizada pelo surdo para não sentir-se constrangido diante do professor e dos colegas ouvintes, também é compartilhada por Higgins (1980) apud BOTELHO (2005) é a de exteriorizar e simular que compreende aquilo que está sendo exposto.

Bortoloto (2011) expõe que é importante salientar, que o aluno surdo não se constitui como fator de empecilho para a aquisição do conhecimento, o que permite dizer que o seu currículo escolar pode ser o mesmo utilizado para o ensinamento do aluno ouvinte, necessitando apenas de adaptações.

Segundo Silva (2001), a inclusão do surdo deve acontecer não em vista da sua igualdade em relação ao ouvinte, mas valorizando suas diferenças sócio-histórico-culturais, fundamentando-se, também, em suas particularidades linguístico-pedagógicas, respeitando, pois, a proposta da educação bilíngue para os surdos.

Considerações finais

Este trabalho demonstrou pelas análises dos dados coletados, combinadas e apoiadas pela fundamentação técnico-teórica inserida em sua contextualização, que a hipótese preconizada foi confirmada em sua plenitude, ou seja, que, em sua maioria os professores e as escolas não adaptam estratégias e materiais, visando atender aos surdos em sua peculiaridade linguística, afirmando serem os mesmos capazes de compreender através somente da intervenção do intérprete. Por conseguinte, pode-se afirmar também, que o objetivo geral estabelecido foi atingido e que foi averiguar se a metodologia e materiais usados na escola estão sendo eficazes para a efetivação de sua inclusão escolar.

Nessas condições, a própria confirmação da hipótese é suficiente para se afirmar objetivamente que tanto a metodologia quanto os materiais usados na escola não produzem a eficácia necessária para produzir uma inclusão escolar plena para alunos com surdez.

Com relação ao sentimento de inclusão dos educandos surdos na escola em pauta, os próprios resultados permitem afirmar que o sentimento é de deslocamento, haja vista, que esses sentem vontade de estudar em escola efetivamente bilíngue, justamente, pela noção de não pertencimento ao grupo de ouvintes, o que prejudica em muito a motivação, bem como, o aproveitamento dos conteúdos aplicados, sem uma adaptação apropriada por parte dos professores e, ainda, pela falta de materiais adaptados aos alunos surdos, por parte da escola.

Outra visão evidenciou-se tanto por parte desses educandos, quanto dos próprios professores, que esses últimos, não estão capacitados a uma interpelação, fundada

na comunicação com os alunos surdos, pois, além de desconhecerem a Libras, desconhecem, em sua maioria, as estratégias e métodos voltados para alunos surdos.

Dessa forma, tornou-se evidente a noção dos professores em relação à necessidade de professores intérpretes, no sentido de fazer ponte entre os conteúdos ensinados pelos professores e a compreensão dos alunos surdos.

Nesse aspecto e em resposta à questão de estudo estabelecida, embora exista a política de inclusão, não há ainda por parte de muitos professores, disponibilidade de recursos ou vontade de preparar o material pedagógico, adequando métodos de reprodução de um conhecimento igualitário entre surdos e ouvintes.

Todavia, a análise em questão possibilitou expandir a visão acerca da real situação vivenciada pelo aluno surdo em sala de aula, em escola regular de ensino, além de dar subsídios para possibilitar estabelecer novas metas no sentido de buscar constituir práticas e estratégias em prol da educação dos alunos surdos na escola.

Considera-se que não é só indispensável uma reformulação dos padrões educacionais, mas também deverá ser (re)pensado o estímulo aos alunos, uma vez que estão desmotivados devido a tantas investidas frustradas, bem como aos professores por não saberem ainda como lidar com a situação e/ou desprezarem a necessidade de reestruturação de metodologias diante do sistema linguístico apresentado pelo surdo e de forma bastante peculiar.

Percebe-se também a importância do aluno após desenvolver seu conhecimento linguístico a respeito da sua L1, adquira também a sua segunda língua, o português, já que esta norteará suas ações e sua vida no convívio social com as pessoas ouvintes, contudo os ouvintes e ele próprio não deverão deixar de lado suas identidades, cultura e a importância da sua própria língua.

Espera-se que o presente trabalho venha contribuir para uma maior sensibilização dos professores de surdos, possibilitando a esse aluno um maior desenvolvimento e maiores perspectivas desse dentro e fora do espaço escolar.

Referências bibliográficas

BAIBICH, Tânia Maria. *Os Flintstones e o preconceito na escola.* Educar em Revista, número 19, 2002.

BORTOLOTO, Nivaldo Antônio. *Educação e Cidadania.* Mar./ 2011. Disponível em: <http://www.sabernarede.com.br/educacao-e-cidadania/escolaridade-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 15 jul.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL – *Conselho Nacional de Educação.* Resolução CNE/CP1/2002. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a.

Seção 1, p. 31.2007. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n° 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002.

_____. Decreto-lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

_____. Decreto-lei nº 7.611. de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. Ministério de Educação Cultura e Desporto/ MEC. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial.* SEESP, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.* 4ª ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

COSTA, Lucyenne Matos. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.* 2007. Dissertação. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo Nogueira, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular.* Petrópolis, 1993.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus, 1997.

_____. *A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus, 2002,172p.

GOTTI, Marlene de Oliveira; FERNANDES, Sueli; VILHALVA, Shirley. *Saberes e práticas da inclusão.* Brasília/DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2006.

KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda.* Curso de Literatura e Bacharelado em Libras-Libras na Modalidade à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérprete sobre esta experiência.* Revista Brasileira de Educação**.** Cad. CEDES vol.26, n. 69. Campinas mai/ago. 2006.

OZ, Amós. *Contra o fanatismo.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. *Língua de sinais: Instrumentos de Avaliação.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

RÉE, Jonathan. *Os deficientes auditivos são uma nação a parte?* Inglaterra, 2005. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=7809&codtipo=1&subcat=31&canal=visao>. Acesso em: 21 nov.2012.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes:* uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUCSF, 1997.

SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHADJI, Samira, GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades.* São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, V. *A Luta dos Surdos Pelo Direito à Educação e ao Trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina.* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis. 2001. São Paulo: Plexus, 2003.

SKLIAR, C. *A localização política da educação bilíngue para surdos.* In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

STOKOE, William C. (Revised Ed. Printed in 1978) *Sign Language Structure. Silver Spring.* MD: Linstok, 1960.

STRÖBEL, Karin Lílian. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. *Relatório Final sobre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*: Acesso e Qualidade. Salamanca, Spain, 1994.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. *A formação docente na perspectiva da inclusão: Comunicação Científica.* IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP, Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 3 jun.2011.

EIXO : MULTILINGUISMO

Buscando Representações Sociais nos Jovens Surdos no INES

Simone Conforto

Doutoranda na Universidade Americana-PY.
Mestre em Educação (UNESA).
Professora de História e Sociologia do INES.
Membro da Comissão de Editorial da Revista Espaço.
E-mail: INES-siconforti@ines.gov.br

Introduçao

Buscando investigar no campo das representações sociais e surdez, a pesquisadora buscou questionar que tipo de representações está ancorado nos aprendizes surdos, no que diz respeito ao seu olhar sobre a sua condição e cultura.

A pesquisa consistiu em fazer com os alunos, grupos focais, discutindo o que é ser surdo e as implicações da surdez. E depois, por meio de aulas de intervenção, comparamos e verificamos se houve realmente mudanças nas representações sociais dos surdos.

Os grupos foram filmados, interpretados e traduzidos com auxílio do intérprete em respeito à cultura surda. Após a análise destes grupos, construímos um quadro, organizando as categorias encontradas mais recorrentes, objetivando descobrir os discursos escondidos e as marcas utilizadas pelos jovens surdos ao se narrar e se representar. Ao final da pesquisa, verificamos de que forma os surdos se representam a si mesmos, se estas representações estão ligadas à deficiência ou, ainda, como se sentem em relação a estigmatização ou se sentem diferentes como usuários de outra língua e, em função disso, participantes de uma cultura específica.

Muitas são as discussões e pesquisas existentes em Educação sob uma perspectiva da Representação Social (GIILY, op cit.: 321-341). Entretanto, bem menos são os estudos relativos à educação surda (SKLIAR, 1997, 1998; SACKS, 1998; LOPES, 1997; KLEIN, 1998; LUKLIN, 1998; FLÔRES, 2005, et alii). Poucos são os trabalhos que dão voz aos surdos (SÁ, 1998). O interesse pela teoria da Representação Social deu-se, como para uma série de estudiosos preocupados com a Educação, em função desta teoria propiciar uma compreensão do "papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo" e, devido a isso, contribuir para uma maior compreensão da Educação como um todo, além de suas mais diferentes subdivisões e temáticas.

No que diz respeito à utilização da teoria da Representação Social para a análise da questão surda e, particularmente, da educação dos estudantes surdos, a língua de sinais e outros aspectos são praticamente inexistentes. O presente trabalho tem objetivo de preencher esta lacuna.

A pesquisa

Atuando nessa Instituição como professora de História no Ensino Fundamental e Médio, tenho oportunizado discussões sobre temas como cidadania, direitos dos surdos, cultura surda, língua e linguagem, entre outros, durante as aulas. Percebo que, nesses momentos, é possível contribuir para a construção de uma consciência crítica em relação ao "já pensado", de modo a poder reconstruí-lo, conforme o desejo e a necessidade, incentivando os alunos surdos a debaterem sobre sua própria inserção na sociedade ouvinte.

É nessa direção que desenvolvemos esta pesquisa de cunho etnográfico[1] que possibilitou conhecer os sentidos de ser surdo produzidos por jovens que estudam no Instituto de Educação dos Surdos (INES). Entendo que ao concluir o estudo aqui proposto, terá sido possível verificar se os alunos desta instituição definem a si mesmos como deficientes e estigmatizados ou como usuários de uma língua diferente e possuidores de uma cultura própria.

O objetivo desta pesquisa foi conhecer os sentidos de ser surdo produzidos por jovens que cursam o Ensino Médio no Instituto Nacional de Educação dos Surdos, na cidade do Rio de Janeiro. O que se pretende é, no decorrer das aulas de História, oportunizar discussões relativas a temas, tais como a diferença e a deficiência; tradição oralista e hegemonia ouvintista; a identidade surda e a cultura surda; as relações sociais dos sujeitos surdos e a inclusão do surdo nas minorias sociais, entre outros, e registrar as manifestações dos alunos durante os debates.

Ao articular o conteúdo da disciplina História a diferentes questões relacionadas à identidade e cultura surdas e estimularmos a participação dos alunos nos debates promovidos em sala de aula, pode-se verificar se houve mudanças em suas manifestações. Para tanto, essa pesquisa se desenvolveu por meio de três etapas que permitiram a comparação das manifestações iniciais e finais. Tal comparação permitirá verificar se a intervenção (BRANDÃO, 1981; THIOLLENT, 1985) realizada pode contribuir para uma transformação das representações sociais de ser surdo (ALVES-MAZZOTTI e WILSON, 2004).

Por entender que as representações sociais reestruturam a realidade, permitindo uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores e de seu sistema de atitudes e normas (MOSCOVICI, 1986) é que a Teoria das Representações Sociais se torna de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

História dos surdos

Um dos principais problemas para a questão da educação e socialização dos surdos é o fato deles não serem aceitos como diferentes numa sociedade que não aceita a diferença.

---

[1] A etnografia é um tipo de investigação adequada aos estudos das desigualdades e exclusões sociais.

Num primeiro momento, conforme se deu historicamente, os surdos não eram considerados diferentes, mas na maior parte das vezes, loucos ou deficientes, não sendo aceitos simplesmente porque a sociedade não aceitava conviver com a diferença. Posteriormente, passaram a ser aceitos na sociedade como diferentes, mas devendo ser normatizados num processo de educação.

Fazia parte deste processo de normatização fazer com que os surdos aprendessem a língua oral, desprezando qualquer possibilidade de construção de uma língua de sinais. Mais tarde, observou-se que a língua de sinais era imprescindível para a educação de surdos. No entanto, a questão da diferença, sua não aceitação ou um tipo de aceitação dada, continua no ar.

Por muitos séculos, a história dos surdos tem sido uma história de exclusões e não pertencimentos, marcada por conflitos e controvérsias. É uma história sobre a qual faltam registros verídicos e comprovados (STROBEL, 2006), pois muitos daqueles que desenvolveram trabalhos com surdos não deixaram escritos. Conforme aponta Souza (1999, *apud* SÁ, 2006, p. 3).

Dentro das perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, Sacks, Sckliar e Bueno entre outros autores, surgem diversas abordagens que têm procurado uma perspectiva cultural, onde questões que antes eram tratadas de forma científica ou cientificista, tais como as questões de gênero e etnia, entre outras O principal aspecto teórico da abordagem desta teoria foi o de "buscar entender a diversidade na pseudo-homogeneidade aparente" (BUENO, 1999, p. 10). Dentro desta perspectiva, uma das principais questões que ela propôs foi a diversidade e a diferença em oposição às totalidades homogêneas.

Dentro de tal perspectiva, houve uma mudança significativa na forma como os surdos passaram a ser vistos pela sociedade e, sobretudo, pelos educadores e especialistas que se preocupam com essa questão.

Entre algumas destas modificações, poderíamos mencionar, a consideração de que a surdez não é uma deficiência, mas uma diferença, um traço ou uma marca, entre tantas, que alguns indivíduos trazem consigo. A consideração de que os surdos formam uma "comunidade", cuja existência deu-se, sobretudo, em função de uma não integração (exclusão) dos surdos do mundo dos ouvintes. De que a comunidade surda possui uma cultura própria, onde a língua de sinais se apresenta como um de seus principais elementos constituintes.

Se os surdos passaram a ser considerados como uma comunidade linguística e cultural constituída em torno da linguagem de sinais, a negação aos surdos do direito à língua – conforme foi feito até recentemente – significa negar-lhes sua cultura e, também, seu próprio direito à existência.

Na comunidade de surdos, não é o déficit que os une, mas o uso comum da língua de sinais, sentimentos de pertencimento ao grupo, autorreconhecimento e uma identificação

do grupo como diferente dos ouvintes. Até porque, se a língua de sinais possibilita a comunicação e a expressão de forma eficiente e eficaz para a comunidade surda, segue que, do ponto de vista social, esta acaba por anular o caráter de deficiência, transformando-a numa diferença ou numa diversidade.

A educação de surdos

Na atualidade, a maioria dos profissionais dedicados à educação de surdos, se posiciona em defesa de que esta se realize a partir do que comumente se denomina de "conhecimentos negociados", ou seja, por meio de uma língua compartilhada, no caso a Língua de Sinais (Libras). Neste caso, a experiência visual passa a ser significativamente relevante, não tendo a variação no grau de surdez uma grande importância. Desse modo, embora não seja requisito para admissão de professores o conhecimento de técnicas de "oralização", o domínio da Libras ou cursos específicos na área, o fato é que aprender a Libras pode ser considerado primordial pelo profissional ouvinte, particularmente face à dificuldade de comunicação com seus respectivos alunos.

Até o início da década de 90, a educação de surdos ainda era predominantemente um enfoque oral. Tal enfoque visava a integração da criança surda na comunidade de ouvintes através do desenvolvimento da língua oral. No entanto, se de um lado tal perspectiva possuía o aspecto "positivo" de integrar, de outro, dado à forma como procurava realizar esta própria integração, a partir da imposição de uma língua alheia à comunidade surda, acabava por não integrar (incluir), mas excluir. De fato, ao utilizar-se da linguagem oral, considerando a surdez como uma deficiência, o oralismo somente poderia resultar numa exclusão social daqueles que pretendia incluir e, desse modo, resultando também num verdadeiro fracasso escolar.

Metodologia

A pesquisa qualitativa[2] com enfoque teórico-metodológico nas representações sociais aqui apresentadas teve por objetivo buscar indícios das representações sociais de ser surdo, produzidas por 23 moças e 34 rapazes (N = 57) na faixa etária de 12 a 18 anos, alunos de duas turmas de 5ª série e duas turmas de 6ª série do Ensino Fundamental e que estão matriculados no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, no ano de 2007.

Por entendermos que a abordagem qualitativa é adequada a este estudo, características tais como a pesquisa ser realizada no local de origem dos dados; tomar o ambiente natural como fonte direta para obtenção dos dados; ter o pesquisador como seu

[2] As pesquisas qualitativas "compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado; entre teoria e dados; entre contexto e ação" (NEVES, 1996, p. 1).

instrumento fundamental; descrever as situações em seus contextos tal como ocorreram; e captar o significado que as pessoas dão às coisas e à vida (GODOY, 1995) foram rigorosamente seguidas.

Além disso, como a "investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões" (PAULILO, 2007, p. 1) e "é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais" (MINAYO, 1994, p. 10), foi fundamental empregá-la para identificar os sentidos que os sujeitos investigados dão ao ser surdo em um mundo ouvinte.

As representações sociais de ser surdo produzidas por moças e rapazes que participaram desse estudo foram buscadas por meio de duas técnicas: observação participante, momentos em que o pesquisador participa das situações instauradas e chega ao conhecimento do grupo a partir de seu interior[3] e grupo focal, técnica não-diretiva, onde o moderador facilita a discussão sobre um tema em foco, sem interferir e procurando estimular que todos falem.[4]

Como a realização do grupo focal com surdos é relativamente difícil, uma vez que as perguntas precisam ser traduzidas em língua de sinais, foi necessária a presença de um tradutor/intérprete de Libras para que os alunos surdos pudessem compreender o que estava sendo solicitado e serem compreendidos em seus depoimentos. A presença do intérprete visava garantir, também, que não houvesse dúvidas e mal-entendidos consequentes de problemas de comunicação. Entendemos, como Vilhalva (2005),[5] que o tradutor/intérprete é um canal que interliga o mundo do ouvinte e o mundo do surdo. Sua presença se torna imprescindível porque ele capta palavras e emoções daquele que fala e as transmite para os surdos e vice-versa. Nas conversações, seu papel era facilitar a discussão e a troca de experiências, contribuindo para que o debate acontecesse da forma mais natural possível.

Os dados foram coletados, tanto na observação participante quanto nos grupos focais, através de registro cursivo posterior referente às atividades realizadas; registro cursivo simultâneo, efetuado por professor ajudante; transcrição das gravações em vídeo dos oito grupos focais realizados, dois em cada turma, um no início e o outro ao final do semestre; e transcrição das gravações em vídeo de 16 aulas de História realizadas ao longo do primeiro semestre de 2007.

Como pretendíamos verificar se haveria mudanças nas representações sociais de ser surdo produzidas pelos alunos após sua participação nas aulas de História, ao construirmos o design da pesquisa, consideramos ser possível empreender uma pesquisa do tipo intervenção.

---

3 Ver Bogan; Biklen, 1994.

4 Ver Gatti, 2005.

5 Shirley Vilhalva é professora surda e uma das autoras do primeiro livro de Língua de Sinais de Mato Grasso do Sul, *Libras – Língua Brasileira de Sinais com Dialeto Regional de MS*, publicado em 2000, pela Editora Athenas.

A pesquisa-intervenção vem sendo muito utilizada em diferentes instituições, pois viabiliza "a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializa a produção de um novo pensar/fazer educação" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64). Nesse tipo de pesquisa, há uma interferência do pesquisador na realidade pesquisada sem que haja mudança imediata provocada pela ação instituída. Conforme explicam Rocha e Aguiar (1997, p. 97),

> "na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

As representações sociais são elaboradas a partir de imagens, crenças, valores e modelos e orientam condutas e comunicações sociais. Transformar uma representação, portanto, é transformar os processos de formação de conduta e as relações com o outro (MOSCOVICI, 1978). Embora o processo de transformação seja longo, uma nova representação social pode ser incorporada pelo grupo. E é nesse sentido que a intervenção pode produzir uma outra relação entre sujeito/objeto.

Assim, ao incitarmos discussões sobre questões relativas aos surdos em diferentes áreas como educação, linguística, artes, organizações, história cultural, entre outras, durante as aulas de História, esperávamos provocar mudanças nos comportamentos e nas práticas dos alunos e também em suas representações sociais. Foi por essa razão que realizamos grupos focais antes e depois da intervenção efetuada em sala de aula.

Enquanto aguardávamos a liberação, por parte do INES, para iniciarmos a filmagem dos grupos focais, fizemos uma reunião com as mães dos alunos que participariam da pesquisa, pois precisavam concordar e autorizar a filmagem, bem como para que tomassem conhecimento da Pesquisa.

No início de abril, pudemos gravar a primeira rodada de grupos focais e, em julho, a segunda rodada. Entre esses meses realizamos a pesquisa-intervenção.

Análise de conteúdo dos grupos focais

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a "discursos" extremamente diversificados. Consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), com o objetivo de evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977). Divide-se em dois tipos: qualitativa e quantitativa. A característica da análise qualitativa

é a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e, a partir disso, descobrir os "núcleos de sentido", ou "uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração" que compõem a comunicação, A organização da análise de conteúdo envolve três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) análise e interpretação dos resultados.

O primeiro momento da análise de conteúdo consiste no tratamento descritivo, caracterizada pela descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo manifesto da mensagem. Esta análise das unidades de codificação, com devida sua contextualização é denominada de "análise categorial".

Transcrição dos grupos focais

Para fazer a análise, filmamos cada grupo focal. Depois transcrevemos estas fitas com o auxílio fundamental do intérprete, sendo que eu escrevia, ele me dizia, eu olhava, revíamos, ele escrevia, eu dizia, perguntávamos: é isso? Depois, refazíamos, exaustivamente, essa prática. A princípio, era uma fala de ninguém que ia se formando, não era um texto, íamos ouvindo de novo, vendo os sinais, o contexto. Depois, fomos criando uma fala por turma, juntando o que era semelhante e trazendo o que era parecido. Esta foi a transcrição dos grupos focais.

Logo após, iniciamos análise categorial. Nesta, eu lia o grupo focal e ia categorizando. Fiz isso 3 (três) vezes em cada grupo, exaustivamente. E cada vez que revíamos o grupo encontrávamos uma outra forma de ver, de classificar, de categorizar relacionando as categorias que fui encontrando com as falas em um quadro. Até possuirmos 4 (quatro) categorizações finais para cada turma.

A seguir, juntamos este quadro em um só quadro-resumo, observando quais as categorias que se repetiam nos relatos de cada quadro focal categorial. Até chegarmos a 9 (nove) categorias e 111 (cento e onze) falas, ainda no 1º grupo focal.

Identificamos os seguintes temas que serviram de índices para a análise do conteúdo dos grupos focais (1) ser surdo é normal; (2) solidão; (3) sem comunicação; (4) maus-tratos; (5) Libras; (6) INES; (7) falta de informação e (8) relacionamento com ouvintes.

1. Surdez e normalidade –"ser surdo é normal"

Este argumento se refere ao fato de os surdos se sentirem num primeiro momento normais como todos nós, trabalhando e estudando, porque todos os tratam sem preconceito. A família trata-os como normais, de forma comum, além deles fazerem tudo que todos fazem. Esta é a forma de ancorar a sua subjetividade na normalidade, dentro da norma para que se sintam aceitos e normatizados pela sociedade.

No entanto, esta referência à normalidade aparece de forma dúbia, pois ela também é um sofrimento, um estranhamento, uma diferença e uma solidão. A solidão

aparece por não ter com quem se comunicar, pelo fato de ser diferente, de não ser compreendido pelos demais.

Daí a relação de normalidade/diferença/solidão, ser um trinômio de sentimentos que despertam o que o surdo sente como não-familiar. E ancora o seu sentimento na norma, para se sentir igual ou fora da norma no sofrimento ou na solidão, quando se depara com a sua diferença e sua solidão, que se referem principalmente a sua língua. Eles se sentiriam melhor se sua língua pudesse acompanhá-los em todos os lugares. Essa língua que seria a sua pátria, como diz Caetano Veloso, mas que lhes falta na comunicação com o outros, os que se diferenciam deles.

Quando falamos no surdo sem comunicação, estamos falando de alguém que não se faz compreender. Ele não é o outro em sua solidão. Carlos Skliar se refere a esta falta de compreensão como a Babel onde cada um fala uma língua e ninguém se entende de verdade. Este é o nosso mundo, onde o diferente não é compreendido. O surdo se sente excluído da comunicação quando diz que não é ouvido, acolhido, entendido pelo outro.

Notamos que as categorias mais citadas, estão relacionadas à não comunicação com o que fala, ausência de uma língua de comunicação e isto tem sido observado exaustivamente nos autores investigados. Skliar fala da "Torre de Babel" como um símbolo. O mito da Torre de Babel, fala da unanimidade, da totalidade, a mesmidade e também, de uma língua, da dispersão da perda do nome, da confusão, da destruição (referência).

O fato de sermos habitantes de Babel significa que desmoronou a comunidade baseada na essência comum, universal do ser humano. A condição babélica, segundo Skliar, não se dá porque não há uma torre para hospedar este homem, que inclui todos os homens, mas sim não há uma fronteira definida. Para ele, a língua não nos permite dar sentido ao mundo, nem darmos sentido a nós mesmos.

Ao não desejar aprender a língua dos surdos, não desejando se comunicar com eles, os ouvintes acabam por serem vistos de uma forma negativa. Os surdos vêem este não saber a língua de sinais como uma forma de "maus-tratos", e, desse modo, como uma violência.

Considerações finais

Conhecendo-se a lógica da representação social segundo a necessidade das pessoas de transformação do não-familiar em familiar, parece natural que o surdo fosse considerado como um "não-ouvinte", passando, desse modo, segundo a concepção ouvinte hegemônica, a ter de se sujeitar às normas, padrões, paradigmas, etc., do mundo dos "ouvintes".

Essa "naturalidade" provém do fato de que, segundo os princípios básicos da teoria da representação social, o que os não-surdos fizeram fora apenas transformar (ou ancorar) o não familiar (a surdez) em algo familiar (a condição de ouvinte).

Dentro desse mesmo processo, conforme a própria teoria da representação social, as diversas experiências de representação e conhecimento, aquilo que é familiar também acaba por se transformar. Tanto em relação à representação social que os ouvintes fazem de si mesmos quanto da representação que os surdos fazem dos não-surdos e de si mesmos.

Com efeito, o (re) conhecimento social do surdo como um problema, e, consequentemente, a necessidade da construção de uma representação social sobre os mesmos, passou por diferentes processos. Desse modo, o fato de os surdos serem considerados, primeiro como "deficientes mentais", depois como "não-ouvintes", representa uma forma diferente de se conhecer e representar socialmente tanto os surdos quanto os "não-surdos". No caso da consideração dos surdos como "deficientes mentais", o que se privilegiara fora a consideração dos não-surdos como "normais", e, desse modo, não deficientes. Já no caso da consideração dos surdos como "não-ouvintes", o que se privilegiara fora a consideração dos não-surdos como ouvintes. Cada uma destas considerações, por sua vez, implicaram em diferentes representações sociais tanto de surdos quanto de não-surdos, bem como em práticas diferenciadas, com repercussões tanto para as representações sociais (numa espécie de retro-alimentação da realidade construída pela representação social agindo sobre a própria representação social), quanto para a realidade vivida pelas pessoas envolvidas, sobretudo para os surdos. Em suma, no primeiro caso, o que se receitou para os surdos fora o tratamento dado aos deficientes mentais de sua época (o que, de resto dependeu, como num desdobramento, na representação social que se fazia dos deficientes mentais de então) que era o choque elétrico, o encarceramento, entre outras modalidades menos cotadas; no segundo caso, o que se receitara fora a imposição de uma oralidade que não se adequava à realidade surda, com implicações para o seu aprendizado bem como para o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

E, se os surdos são considerados como deficientes mentais, é natural que, como uma reação defensiva, os surdos venham a se denominarem, a si mesmos, como mentalmente não deficientes, ou simplesmente "não-deficientes", tanto em termos mentais como biológicos em geral. Nesse sentido, a recente denominação de surdos, cegos, deficientes mentais, entre outros, não como deficientes, mas como pessoas "portadoras de necessidades especiais", parece ser consequência lógica da denominação anterior dos mesmos como deficientes.

Decorre desta mesma lógica, o desenvolvimento de outros "pares correlatos", só que com o sinal invertido. É assim que se para os não-surdos, num primeiro momento, os surdos foram considerados como deficientes mentais e anormais, os surdos passaram a ser considerados como "não-ouvintes", mesmo quando denominados de "surdos", é porque os não-surdos passaram a ser considerados como ouvintes, e não a partir de um outro nome (por exemplo, não surdos). Mas, ainda, o que é mais importante, é que para cada um dos termos destes pares, necessariamente, em função de uma "lógica natural"

derivada da própria representação social,[6] bem como da forma como surdo e ouvinte passaram a ser socialmente representados, tornou-se comum a consideração de um ou outro desses pares como positivo ou negativo; bom ou mau; normal ou anormal, etc.

É assim que, procurando enfatizar o caráter bom de ser surdo, A, participante da pesquisa, afirma: "Eu gosto de ser surdo, porque a surdez me apresentou a língua de sinais e isto é um privilégio". Acrescentando mais adiante: "eu me considero uma pessoa normal, porque viajo e estudo no INES". Somos não deficientes.

Percebem-se apenas diferentes de um mundo constituído e dominado por uma maioria ouvinte. Entretanto, entendem que o mundo se apresenta em seu entorno dividido, antagônico, que os rejeita e que muitas vezes se aproveita do fato deles serem surdos. Vivem suas carências e as enfrentam como podem, inclusive pelo silêncio, pela sua invisibilidade. Com a intervenção, o que se esperava era contribuir para o desfazimento da perspectiva patológico-clínica sobre o sujeito surdo e revelar a importância da formação da identidade e da cultura surdas para o surdo. Pois, todos são, de certo modo, outros, diferentes. O outro parece ser somente um de fora, um permanente estrangeiro.

Referências bibliográficas

ARRUDA, Ângela. Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, p. 127-147, nov/2002.

BAUMANN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARDIN, Laurence. "Análise de conteúdo". São Paulo: *Edições 70*, 1977.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*, 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

LACERDA, Cristina B. F de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Disponível em *Caderno CEDES*, vol. 19, nº 46, Campinas, Set. 1998. Acesso em: 23 jun 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, vol.31, nº 3. São Paulo, Set./Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 jun.2006.

[6] Alguém familiarizado com o estruturalismo que, também de acordo com o estruturalismo, em função de considerar esta "lógica natural" como um princípio estrutural, decorrente da forma como entendemos e estruturamos mentalmente a realidade, a partir de uma forma binária. Por exemplo: positivo/negativo; bom/mau, branco/preto, cru/cozido, etc. Sobre isso, ver "As ideias de Levi Strauss". LEALE. M. São Paulo, Cultrix, 1980. No entanto, sem quereremos entrar numa discussão mais aprofundada acerca da teoria da representação social e do estruturalismo, diríamos que, se há alguma familiaridade nesse ponto, cessam aí a familaridade entre estas duas vertentes teóricas.

LOPES, Luis Paulo da Moita. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A era das representações sociais*. Tradução de Maria Helena Fávero, 1986.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.) *Representações sociais*, Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 45-64.

_____. *Representações sociais*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *A surdez*: um olhar sobre a diferença, Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade In: SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997, p. 105-153.

SOUZA, Andréa Batista de; ARAÚJO, Mônica Correia de. Centro de Informação: Espaço de Socialização do Surdo. Disponível em http://72.14.207.104/search?q=cache:x6RbPeOdTJcJ:www.crb7.org.br. Acesso em: 20.jun 2006; 08:08:13.

WILSON, Tânia Cristina Pereira; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do Ensino Fundamental e sua prática docente. In: *Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 1, nº 1 (jan/jun), p.75-87, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

EIXO : MULTILINGUISMO

Surdos na Arquitetura: Contribuições e Desafios para a Construção do Vocabulário em Libras

Ronaldo Quirino Silva

Especialista em Educação Bilíngue para surdos, Libras/Língua Portuguesa.
Graduado em Pedagogia. Intérprete de Libras no ensino superior – UP.
E-mail: roncarioca@hotmail.com.

Katherine Fischer

Estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo.
E-mail: kafischer_3@hotmail.com.

Silvana Elisa de Morais Schubert

Mestra em Educação pela UTP, Intérprete de Libras, professora da educação especial, especialista em: Educação Especial, Educação Infantil e Educação Bilíngue para surdos. Pesquisadora da área da surdez. Trabalha na Prefeitura Municipal de Araucária.
E-mail: silschubert@yahoo.com.br.

Introdução

Na história, o sujeito surdo está rotulado pela ideologia, poder e interesses ouvintistas. Ainda que os discursos contemporâneos e as políticas públicas invistam em debates que defendem uma sociedade e educação inclusiva, a surdez e o surdo, não têm outra forma de usufruírem de seus direitos a não ser pelas políticas da deficiência, mascarando identidades e a "diferença linguística". A surdez entendida pela deficiência imobiliza e cala "a voz", nega as identidades, as características culturais como o uso, importância e completude que caracteriza a língua de sinais brasileira (SKLIAR 2005; STROBEL, 2008). Há entre pesquisadores aqueles que remetem a surdez às questões clínicas terapêuticas e de certa forma descartam as possibilidades de aprendizagem e desempenho intelectual adequado, por pessoas consideradas sensorialmente anormais.

Em tempos que se prega a inclusão é inaceitável que ainda persistam visões segregacionistas que torne o sujeito surdo, alguém digno de pena, assistencialismo e caridade. Os surdos vêm escrevendo uma história vencendo inúmeras e sequenciais barreiras e a partir disso construindo a(s) sua(s) identidade(s). Historicamente passaram

por períodos do extermínio, exclusão, à possível inclusão de fato e direito (SKLIAR, 2005; LEITE, 2004, STROBEL, 2008 , 2006; LACERDA, 1998); a ausência da audição e por vezes da fala, os tornou por longo período verdadeiramente "deficientes", sujeitos socialmente incapazes, doentes, marginalizados e "ignorantes"; não havia investimento na sua educação.

No século 20, deu-se início ao avanço dos estudos sobre linguagem, surdez e com isso experimentos clínicos de normalização; investimento no treinamento intensivo da fala o que chamamos de "interesse pela educação" dos surdos. Com os movimentos surdos essa concepção que chamamos de clínica terapêutica veio a ser paulatinamente modificada: o oralismo tornando-se cada vez menos eficiente oportuniza a utilização da comunicação total para a educação dos surdos; defendendo o uso simultâneo de todos os recursos linguísticos orais e visuais, possibilitando formas diversificadas de comunicação e com isso as investigações sobre a comunicação e a surdez partindo de diagnósticos.

A Língua de Sinais passou a ser utilizada juntamente com o oralismo através da: comunicação total; o que contribuiu para a inclusão dos surdos nas escolas de ensino regular. A proposta bilíngue de educação de surdos, que surge no final da década de 1970, traz como primeira língua, a Língua de Sinais para o surdo brasileiro e a Língua Portuguesa como segunda língua. Chegamos então às políticas e discursos atuais que defendem o bilinguismo, com respaldo na Lei 10.098/00 de acessibilidade, a lei 10.436/02 regulamentados pelo Decreto 5626/05, que oficializa a língua brasileira de sinais, sugere a formação de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), e a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. A realidade da inclusão escolar do surdo na educação brasileira, ainda não deu conta de desenvolver a proposta bilíngue, parece não comportar o bilinguismo como dispõe a legislação, muitas vezes apenas o intérprete exerce a efetiva comunicação com o surdo; mas a língua de sinais é fator que qualifica e fortalece as características da surdez e a cultura surda. E com isso possibilitando o ingresso de muitos surdos no ensino superior.

Mas como tratamos e vimos os sujeitos surdos, acompanhado pelo seu intérprete na educação superior?

No espaço acadêmico

A sociedade formada pela hegemonia ouvinte tende a buscar aproximar o surdo das necessidades e prioridades de quem ouve, querendo adaptá-los as práticas consideradas socialmente normais, em tempos onde a legislação prega o bilinguismo, preocupam-se com reabilitação de fala, implantes cocleares, uso de aparelhos para surdez; porém os surdos buscam a normalidade pautada numa visão da diferença na língua, cultura e no próprio pensamento.

È importante buscar os teóricos que estudam a língua e a linguagem e servem de base para o estudo. Segundo Luria (1979) a linguagem não é apenas um meio de generalização; é ao mesmo tempo, a base do pensamento.

Vigotski (1998b) dedica atenção particular a linguagem entendida como fundamental a todo grupo humano, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em 2090 estruturas complexas e desempenha papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível abstrair, analisar e generalizar as características dos objetos, situações presentes na realidade e fornece conceitos de ordenar o real em categorias conceituais. Ainda segundo o autor, linguagem tem função comunicativa entre os homens que garante preservação e transmissão de experiências e informações acumuladas ao longo da história pela humanidade é a essência da memória humana.

Vigotski: "inserindo-se no seu ambiente, a criança inicia logo a se transformar e a mudar: isto acontece muito cedo porque a situação cultural já pronta cria nela determinadas formas de adaptação que a muito foram criadas pelos adultos que a rodeiam" (p. 168).

Procedimentos metodológicos da pesquisa – O sujeito e aprendizagem da Arquitetura e Urbanismo

Traremos partes relação ao tema proposto como forma de justificar a pesquisa. Para Severino (2007) a entrevista é um procedimento utilizado na investigação, coleta de dados para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. Alguns dos aspectos investigados foram: sobre a dificuldade de significado de conteúdos sem a Libras para com da disciplina lhes eram ensinados, quais foram significativos, se necessitavam de apoio para o desenvolvimento de suas atividades e as dificuldades e facilidades, bem como a melhor forma de aprender os conteúdos das disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Para se tornar um profissional arquiteto formado , o aluno depende muito para sua formação de uma linguagem e símbolos específicos. Essas linguagens e simbolismos obrigam os professores a tomar o devido cuidado na escolha e utilização dos instrumentos no ensino. Nenhum educando terá interesse por algo que não satisfaça ou aguce sua curiosidade.

Atender ao principio da diversidade na área da surdez (Decreto 5626/05) significa diversificar as atividades, realizar práticas de ensino que levem em conta todas as diferenças linguísticas dos educandos surdos. É importante ainda na sala de inclusão, a presença de um profissional intérprete, pois principalmente, com relacão aos conteúdos da arquitetura há carência de vocabulário específico em Língua de Sinais para a diversidade de conceitos (linguístico) e um professor sem conhecimento das características da surdez pode dificultar o acesso à informação por parte deste sujeito.

Portanto em sala de aula entende-se que a presença do intérprete (caso o professor não tenha fluência em Libras), deve garantir ao surdo o uso de sua primeira língua, conforme prevê a legislação vigente (Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002).

Experiências e dificuldades vividas pelo intérprete e aluna surda

Numa apresentação da disciplina de História da Arquitetura um professor perguntou, "O que esta aluna consegue aprender?" O intérprete sentiu um tom irônico e discriminatório por parte do professor e lhe respondeu " Tudo o que o professor explicar com clareza!" Para surpresa do professor, intérprete e alunos (ouvintes) a aluna atingiu a nota máxima na avaliação da disciplina.

Para a aluna (oralizada) ainda existe muitas barreiras a serem transportadas assim como para o intérprete que parece ser um acessório que o surdo carrega a tira-colo. As aulas expositivas com vídeos muitas vezes (quase sempre) são sem legenda ou estão em idiomas que ambos não dominam. Outras dificuldades para o surdo e muita mais ainda para o intérprete são os referencias bibliográficos ,que são os pilares da arquiteturas e muitos deles com nomes estrangeiros difícil até de ser pronunciado por alunos que usufruem de perfeita audição e oralização.

Contribuição da Libras para a Arquitetura

O surdo é um sujeito com experiências visual motora, capaz de assimilar objetos, pessoas imagens em geral identificando-as pelas características inerentes de cada um. Atribuindo assim sinais para sua maior compreensão psico-intelectual. É importante o uso de materiais visuais relacionados às experiências anteriores vividas pelo sujeito surdo, uso de mapas, gráficos, plantas, desenhos, gravuras fazem parte das características do sujeito surdo (estímulo visual), que segundo Vigotski auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo desta característica própria visual dos surdos, surgiu portanto a necessidade de atribuir aos vocabulários já existente na arquitetura os sinais característico da cultura surda para facilitar e contribuir no ensino aprendizagem. Promovendo material de consulta em sua língua materna L.1. Língua de Sinais como veremos em anexos.

O presente trabalho sugere continuidade, não há como concluir, no entanto há espaço para novas investigações. Para aqueles que centram no sujeito as dificuldades e incapacidades, cabe investigar o sujeito surdo e investigar-se enquanto profissional da educação; para aqueles que investem na formação e acreditam que a educação é e pode ser para todos, fica a solicitação de apoio para que alcancemos resultados cada vez mais significativos.

Este projeto tem como objetivo anexar aos termos específicos da Língua Portuguesa existente do curso de arquitetura , imagens sinalizadas com Libras para facilitar a compreensão dos surdos numa proposta pedagógica com maior eficiência, como também

auxiliar professores da área do conhecimento com pouco conhecimento ou nenhum da Libras como também o profissional intérprete da Libras na sua atuação em sala de aula auxiliando-o com recurso de palavras (sinais) ainda não conhecida por este profissional, efetivando assim uma educação bilíngue de qualidade ou caminhando para isso.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997-a. 126 p.

BRASIL. http://www.planalto.gov.br Decreto 5626/05. Acesso em: 3 ago.2010.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação:* pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009 (Coleção Educação Inclusiva).

PERLIN, Gladis; Strobel, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. UFSC. 2006.

QUADROS, Ronice Muller. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, 2002.

QUADROS, Ronice Muller. *Língua de Sinais brasileira;* estudos linguísticos / Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico.* 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SKLIAR, Carlos. *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução NETO, J. C.; BARRETO, L.S.M.; AFECHE, S. C. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Dois Mundos e Duas Medidas: Um Convite à Reflexão

Armando Guimarães Nembri

Introdução

O aprendizado atual do sujeito surdo, como em toda a sua história, não difere do aprendizado do sujeito ouvinte; ambos os aprendizados vivenciam dificuldades notórias; com relação ao sujeito surdo, um outro obstáculo parece, ainda, ser perpétuo...parece ser, quase, "cláusula pétrea", a exclusão ou a inclusão que tarda e impõe "doses e mais doses" de inconformismo e de decepção com a visão ainda sectária da sociedade que, infelizmente, parece desconhecer o mundo surdo. Urge a reformulação do cenário que se apresenta com a formação e a informação de quadros que melhor compreendam o "modus vivendi...operandi" da cultura surda, sua atuação e sua comunicação, bem como melhor compreendam a abordagem metodológica que, talvez, contribua – há exemplos claros de seu êxito – para que a inserção plena dos sujeitos surdos possa ser sonhada e, o que é mais importante...premente, concretizada.

Tal abordagem metodológica, o Bilinguismo, é, na concepção de alguns dos poucos formadores de opinião surdos, de importância considerável para o processo de inclusão social do indivíduo surdo que, sabe-se, vive – todos os seus dias – com uma das deficiências que mais limitam o ser humano, haja vista que seu código comum não é compreendido pela grande maioria da Sociedade Majoritária, Dominante. Voltando no tempo... Séculos 18 e 19...

A "luz" pioneira do Abade L`Epée, na Europa do século 18, mais especificamente na França, deu o "pontapé" inicial para a contemporaneidade da "fala dos surdos" com a criação, em 1760, da primeira escola pública para crianças surdas; sua língua de instrução era gestual; intitulou-se, assim, Língua de Sinais. Obteve, segundo o seu histórico na mencionada escola, um desempenho extraordinário; deste modo, dado o sucesso alcançado, não prosseguiu (?). Na verdade, os acontecimentos que levaram à interrupção da obra de L`Epée, ainda em dias de hoje, são visualizados sob uma ótica "translúcida...quase opaca". Pode-se prever, à luz dos dados disponíveis, que o fato do não prosseguimento pode ser explicado em função dos aspectos sociais envolvidos e não pelos meios educacionais privilegiados para a situação das crianças surdas, haja vista a evidência de seu êxito. Com um olhar aprofundado nas relações de poder, Alisedo (1990) "ilumina" o entendimento acerca da situação relatada.

É muito complexo analisar o que aconteceu. Evidentemente, as explicações são muito mais sociológicas que educativas. Elas têm muito mais a ver com o problema do poder

entre ouvintes e surdos, um problema de espaço entre eles – o problema da enorme maioria em relação à mini-minoria. As maiorias são autoritárias. A maioria optou pelo oralismo, que não foi o que propôs o abade L`Epée. O abade L`Epée encontrou o caminho da minoria, que não foi aceito pela maioria.

O Congresso de Milão, em 1880, decretou autoritariamente o "fim" da Língua de Sinais no aprendizado das crianças surdas. Notadamente, apesar da grande repressão, a Língua de Sinais não desapareceu. Línguas que sofrem grandes repressões se tornam "letras mortas" ou "línguas mortas" como foi o caso do aramaico-galileu, língua, segundo dizem algumas literaturas, de Jesus de Nazareth. O que aconteceu para impedir o desaparecimento da Língua de Sinais? Gerações e gerações a vivenciam e atestam sua evolução. Neste ponto, o que se depreende é o fato de que há um propósito universalista, há uma outorga e, daí, um definitivo "veredito". Alisedo (1990) afirmou que "A única maneira da Língua de Sinais desaparecer será quando desaparecer a surdez. Enquanto a surdez existir, existirá a língua dos surdos". Os surdos, todos, parecem concordar. Os ouvintes, em sua maioria, também

A radical manifestação da corrente oralista, formada por ouvintes posicionando-se equivocadamente contra a Língua de Sinais no Congresso Milanês, saiu-se vencedora e gerou a abordagem chamada de Oralidade. Tal abordagem, que não admitia estratégias de aprendizagem diferenciadas para os surdos e apostava na aquisição da leitura labial e na expressão através da fala, perdurou por quase um século e não obteve o resultado que, dela, era alardeado, uma vez que o contingente de indivíduos surdos "aquinhoados" com o desenvolvimento da fala, visível por todos, era considerado ínfimo, dada a grandiosidade do objetivo dos oralistas de integrar socialmente a todos.

Carrancho da Silva (2000), em síntese, enfatiza o objetivo da corrente oralista. Para os oralistas, a fala, seguida de um exaustivo treinamento de leitura labial, tem como objetivo promover a adequação do indivíduo surdo ao meio de comunicação da sociedade ouvinte, falante.

Um ponto de vista sobre a Língua de Sinais...

A performance histórica da Língua de Sinais "vivenciou", ao longo das diversas "ondas" de sua existência, interpretações desfavoráveis, outras favoráveis e, logicamente, como todo processo inicial de mudança, "inexpugnáveis" obstáculos que levaram à conclusão de que era uma língua pouco compreendida no que é concernente à sua funcionalidade. Compreendendo-a um pouco mais, afinal estamos no século 20, sabe-se, pela exposição da cultura surda, que é composta por inúmeros códigos que envolvem uma significação e um pensar diferenciados, haja vista que fazem parte de uma língua ágrafa que, qual uma língua que concebe escrita, possui estrutura e gramática próprias, visualizadas através do canal visual-gestual.

Metodologia – Bilinguismo... Considerações iniciais

No contexto do Bilinguismo, abordagem metodológica proposta e pensada pelo autor deste artigo como um elo possível entre os mundos surdo e ouvinte, observa-se, gradualmente, a preocupação e o cuidado no sentido de que esta prática pedagógica seja uma das que mais contribuam para que a linha evolutiva do indivíduo surdo, no que tange à sua inserção na sociedade de valores presumivelmente incipientes com relação às deficiências de modo geral, seja profícua em seus aspectos de retenção e de desenvolvimento de um ser humano como outro qualquer, e que vivencia duas línguas ao longo de sua vida. Evidentemente, esta prática pedagógica leva à necessidade de observar-se a sua importância pelos apelos à instrução da língua de sinais (Língua 1 – L1, dos surdos) e da língua pátria (Língua 2 – L2, dos surdos), tanto nas escolas próprias para os surdos (L1 como língua de instrução e L2 como língua escrita, sem observância da modalidade oralizada) quanto nas escolas regulares (L2 como língua ensinada na modalidade escrita, sem observância da modalidade oralizada e L1, se fosse cumprida a determinação da Lei Federal 5.626/2005; o atraso para o cumprimento de tal determinação federal, pelo visto, completará, seguramente, uma década).

Isto posto, faz-se necessário enfatizar a amplitude da proposta bilíngue; a mesma traz a realidade do mundo dos surdos para os ouvintes; ambos vivenciam uma busca secular pelo entendimento mútuo. Infelizmente, ainda não se conhecem e, muito menos, se entendem.

Faz-se necessário salientar que o Bilinguismo impõe, por vários anos, uma rotina maçante e determinação “acima da média” por parte do indivíduo surdo que quer integrar-se à Sociedade da qual ele já faz parte; desta forma, a educação para a diferença, com uma postura efetivamente humanizada, criando afeto e empatia, precisa incorporar continuamente as mudanças e adaptações que poderão “render bons dividendos” futuramente. Baseando-se nesta proposta, Dias (2003) explicita sua opinião calcada nos laços de ternura e na aceitação do indivíduo “diferente”.

Creio que para que se possa realizar a educação para a diferença é necessário aprimorar a nossa atitude em relação aos alunos especiais. E de que maneira? Antes de mais nada aceitando a diferença, estabelecendo novas formas de relação, de afetividade, de escuta e de compreensão, deixando de lado os nossos preconceitos.(...) O que tenho observado (...) que uma preparação exaustiva de base e uma técnica razoável não bastam para incluirmos esses alunos especiais. Os professores precisam participar das desventuras desses alunos, aceitá-los como são, criar laços de ternura, “cativá-los” para que eles consigam realizar o melhor do seu potencial e sintam vontade de pertencer e estabelecer relações afetivas com as pessoas ao seu redor. Se assim não fizerem assistirão, no máximo, ao triunfo de teorias pseudo-científicas que humilham esses alunos.

A proposta do Bilinguismo é um sopro de independência para o indivíduo surdo; sendo difundida e aceita, a possibilidade da formação de cidadãos ativos no seio da

comunidade surda pode ser considerada plausível e admitida. Deste modo, por ação dessa abordagem, as "vozes surdas" já começam a se fazer comparecer, em sua L2, em diversas leituras especializadas. É um processo, notadamente, em sua gênese, mas já prenuncia um bom sinal do acerto da abordagem bilíngue, um bom sinal do que teremos pela frente...e em um futuro que se aproxima velozmente

O Decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entre outras questões, versa sobre a garantia, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, de formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Não se traduz como exagero, em pleno século 21, o fato de afirmar que já se espera encontrar, em pouco tempo, o sujeito surdo como formador de opiniões e como agente transformador de uma Sociedade sedenta de novas perspectivas e composta de pessoas diferentes, mas invariavelmente complementares.

Conclusão – Bilinguismo... encontros e desencontros...

Sabe-se que a questão cultural que norteia a vida do indivíduo surdo é um tanto diferente da que norteia a vida do indivíduo ouvinte. Desta forma, buscando minimizar a diferença que, muitas vezes, é dolorosa, principalmente em questões de oportunidades para as duas culturas integrantes de uma mesma Sociedade, o Bilinguismo se apresenta como uma alternativa para que as possibilidades, no médio e longo prazos, sejam visualizadas e de modo crescente, viabilizando, desta maneira, a inserção plena de uma comunidade ainda bastante oprimida pela Sociedade Constituída, e por desconhecimento de causa desta.

Avaliando a questão bilíngue à luz dos fatos que a consagram, observa-se que suas práticas e ações amenizam os impactos da ainda incipiente escolaridade da maioria dos indivíduos surdos, em função de uma transição ainda recente (historicamente, mal saímos das metodologias vinculadas à fracassada "Oralidade" e à bem intencionada "Comunicação Total"). Pode-se prever, com a mencionada transição, que a transcendência do paradigma bilíngue poderá ocasionar, finalmente, o fim de séculos de silêncio.

Os surdos, evidentemente, querem expor o que pensam...e cada vez mais...e do jeito que podem. Nesta condição, o Bilinguismo é a ferramenta que, hoje, possibilita o alcance desse "sonho" que traz oportunidades de inserção a cada dia mais consistentes e viáveis. E é nesse viés de possibilidades que estabelece-se a certeza de que mais e mais indivíduos surdos herdarão o espírito crítico e a necessária visão de mundo que mudam uma história de opressão e desânimo, transformando-a em uma história de respeito às diferenças, de construção de uma cultura de inclusão e, por último, de coexistência pacífica entre seres desiguais, mas com objetivos semelhantes e complementares.

O que parece ser uma evidência...

Ninguém melhor do que o indivíduo surdo para conhecer os problemas que cerceiam o seu desenvolvimento na Sociedade Dominante, Majoritária, Ouvinte, seja na educação, seja no mercado de trabalho, seja nos aspectos que caracterizam uma comunidade próspera, atuante e, principalmente, i-n-c-l-u-í-d-a.

Infelizmente, percebe-se, hoje ainda, diferenças substanciais, no que tange às oportunidades oferecidas e às possibilidades em construção. São mundos, muitas vezes, antagônicos, muito embora um esteja contido no outro, muito embora todos sejam os partícipes, todos sejam os membros de uma mesma aldeia global.

Um mundo envolve, o outro é envolvido. Um mundo é rico em oportunidades geradoras de possibilidades, o outro é extremamente pobre neste quesito. Um mundo tem perspectivas de desenvolvimento, o outro perspectivas de sobrevivência. Um mundo é a maioria, o outro é a minoria. Um mundo ouve e fala e constrói, o outro gesticula e observa a construção. Quando um mundo exclui, todos são excluídos. Até quando? Felizmente, completados 253 anos do "pontapé inicial" dado pelo Abade L`Epée, a História está mudando e o indivíduo surdo também.

Referências bibliográficas

ALISEDO, G. Linguística e bilinguismo – Sociolinguística da surdez e bilinguismo. In: *Espaço Informativo Técnico Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. INES, 1994

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394). Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 9 ago.2013.

CARRANCHO DA SILVA, A. *Karytu: um percurso de muitos caminhos*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2000.

CARRANCHO DA SILVA, A; GUIMARÃES NEMBRI, A. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem, educação*. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

DIAS, V. L. L. (2003). A inclusão só se faz bem com o coração. In: *Arqueiro*, v.7. Publicação Semestral do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Rio de Janeiro, 2003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS – FENEIS. *Língua de Sinais ou Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em: http://www.feneis.com.br/sob-libras.htm. 1999.

_____. *Educação de Surdos – histórico*. Disponível em: http://www.feneis.com.br/educacao/index.shtml. 2003.

_____. *Educação de Surdos – Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/educacao/educacao_inclusiva.shtml>. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Características Gerais da População – Resultados da Amostra.* Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: CDDI / Gerência de Biblioteca e Acervos Especiais, 2001.

NEMBRI, A. G. *Bilinguismo: um elo possível entre dois mundos: uma vida espelhada*. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Sociedade Propagadora das Belas Artes, Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 2004.

O Bullyng: O Surdo entre o (Não) Reconhecimento da Diferença e a Banalidade do Mal

Pâmela S. M. Esteves

Introdução

Bullying é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica que ocorre entre estudantes no espaço escolar. Para fins deste estudo, o bullying é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre pares (estudantes), a ausência de motivação relevante e a assimetria de poder são as características essenciais do bullying. Os atos de bullying podem variar de uma simples gozação às formas mais radicais de violência na escola, tais como: colocar apelidos, ofender, agredir, machucar, extorquir, ameaçar o colega, até ao vandalismo, a delinquência, a fobia ao extremo, a provocação, a vitimização, a ataques e chacotas de uns para com outros.

Acreditamos que o alto índice dos casos de bullying encontrados no Brasil e nos demais países ocidentais está diretamente relacionado à dificuldade dos estudantes em reconhecer suas próprias diferenças culturais e identitárias que são construídas e reconstruídas no ambiente escolar. A dificuldade em reconhecer as diferenças é estrutural, não se circunscreve apenas ao espaço escolar, e refere-se a uma mudança de paradigma: fomos ensinados pelo projeto moderno do iluminismo que somos iguais e devemos ser tratados igualitariamente. Mas, esse projeto tornou-se insuficiente diante das reivindicações de uma sociedade multicultural que luta para tornar a diferença um direito a ser reivindicado e positivamente reconhecido. É verdade que temos uma humanidade em comum, afinal todos compartilhamos a dignidade humana, mas nossas diferenças ganharam legitimidade e precisam ser reconhecidas. Diante desta nova configuração, contraditoriamente, o bullying parece ter ganhado força.

A escola é uma das instituições onde o reflexo dessa mudança de paradigma é expressiva. Como isso se configura na escola? Como os estudantes vivem em meio a uma pluralidade de culturas, etnias e identidades? Qual o papel da escola diante das diferenças que a desafiam cotidianamente?

Esse texto busca refletir sobre esses questionamentos iniciais. Para tanto, buscarei investigar o que está por trás dos atos de bullying, em específico o bullying que ocorre entre alunos surdos. A indagação é o que leva crianças e adolescentes recorrerem a práticas agressivas, violentas e desrespeitosas em suas relações escolares. Parto do pressuposto que o comportamento do bullying está relacionado à dificuldade que os estudantes encontram em conviver com as diferenças que nos constituem enquanto seres humanos. Isso significar pensar em que medida o aumento dos casos de violência escolar qualificados como bullying corresponde ao não reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, estéticas, religiosas e de orientação sexual identificadas entre estudantes do Ensino Médio.

A meu juízo mesmo que a relação entre o não reconhecimento da diferença e o comportamento do bullying se confirme, ainda assim a questão da motivação para a ocorrência do bullying continua sem explicações racionáveis, pois não aceitar que o outro seja diferente me parece insuficiente como justificativa para práticas de agressão, desrespeitos e humilhações. Por isso, acredito que o não reconhecimento da diferença vem acompanhado de uma maldade banal, um sentimento semelhante ao que Arendt (2011) descobriu em Eichmann, um oficial nazista responsável por enviar judeus aos campos de concentração.

Segundo Arendt (2011), a maldade empregada por Eichmann é banal porque não havia um motivo, uma razão justificável. A todo o momento ele sabia que aquelas pessoas sob a sua responsabilidade seriam brutalmente assassinadas e esse conhecimento não o fez impedir a *Solução Final*. Porque ele não impediu? Por que ele não tentou outra saída para as ordens que recebia? Para Arendt (2010), a incapacidade de pensar oferece um ambiente privilegiado para o fracasso moral, pois o ato solitário de pensar volta-se para os acontecimentos e busca dar sentido e significado a estes. Eichmann não realizava esse ato, era um oficial com respostas prontas e automáticas, em seus depoimentos suas palavras eram encaixadas em contínuos discursos de clichês sempre superficiais e sem justificativas. A banalidade do mal presente nas ações de Eichmann não significa sua inocência, mas sim sua incapacidade de refletir sobre a brutalidade que estava sob sua responsabilidade, essa incapacidade é visível em uma massa de cidadãos inaptos e incapazes de dar significado aos acontecimentos e aos seus próprios atos. Ouso pensar que o bullying pode ser motivado por um mal deste tipo, um mal sem sentido, sem profundidade, sem razões ou justificativas, realizado por estudantes superficiais incapazes de pensar nos seus próprios atos e praticados contra estudantes vistos como diferentes e inferiores.

Nessa perspectiva, pretendo investigar o bullying dentro do contexto da intolerância em relação à diferença, mas também como um comportamento maliciosamente banal, que entre crianças e adolescentes provavelmente nasce da incapacidade de pensar e refletir sobre o significado e as consequências de suas ações.

O bullying como uma violência escolar singular

O bullying, enquanto um tipo específico de violência escolar começou a ser estudado na década de 1970 na Suécia. A partir de 1990, na Noruega, o professor Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, começou a investigar o assunto a partir de vários casos de suicídios ocorridos com adolescentes, todos praticados por aqueles que sofriam agressões na escola.

Olweus (1994) elaborou os primeiros critérios para detectar quando os casos são realmente bullying e diferenciou de interpretações errôneas como gozações isoladas, incidentes, brincadeiras agressivas próprias do processo de amadurecimento de crianças e adolescentes. Os seis critérios estabelecidos por Olweus (1994, p.236) são os seguintes:

1) Ações repetitivas contra a mesma vítima;

2) Período prolongado de tempo;

3) Desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima;

4) Dificuldade da vítima em se defender;

5) Ausência de motivos que justifiquem os ataques;

6) Os atos de violência ocorrem entre pares.

As pesquisas de Olweus (1994) repercutiram e a problemática do bullying logo se transformou em uma agenda de pesquisa para intelectuais das ciências humanas e das ciências da saúde. No entanto, os primeiros estudos sobre bullying escolar realizados no Brasil, além de restritos à esfera municipal, apenas refletiam os trabalhos europeus existentes até o momento.[1]

A princípio irei trabalhar com o conceito de bullying elaborado por Olweus (1994), pois não encontrei na revisão de literatura nenhum estudo com uma conceituação que abarque a diversidade de casos de bullying já pesquisados. Creio que o pioneiro estudo de Olweus (1994, p.64) permanece ainda a principal e mais completa referencia para a investigação do bullying.

É importante ressaltar que o bullying não é exatamente uma novidade. As escolas registram a violência entre os pares desde inicio da institucionalização do ensino. O que é novo é a internacionalização ocidental de um conceito (bullying) com o intuito de entender esse tipo de agressão e as suas novas e constantes manifestações. Isso significa dizer que o bullying não surgiu agora, nos últimos dez anos, mas sua intensificação é resultado da intolerância cada vez mais identificada nas escolas.

1 Em 2002, a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) aplicou uma pesquisa sobre bullying na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 5.337 estudantes da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental de 11 escolas, sendo 9 públicas e 2 particulares.

Se o bullying não é uma novidade, o atual contexto de intolerância dissimulada que caracteriza as relações intersubjetivas na escola parece ser novo e assustador para toda comunidade escolar. Esse contexto é assinalado pelo aumento dos casos de violência, pela repetição injustificável das ofensas e humilhações e pela incapacidade de aceitar a diferença. Diante desse cenário é fundamental identificar as formas que o bullying se apresenta, suas causas e consequências.

Com a internacionalização do conceito de bullying e o aumento da violência escolar houve uma banalização do conceito, de modo que praticamente todos os desentendimentos ocorridos entre pares dentro do ambiente escolar passaram a ser rotulados como práticas de bullying. O conceito de bullying se tornou um guarda-chuva, abarcando todas as situações conflituosas que acontecem entre os estudantes. Isso nos parece negativo, pois se tudo é bullying fica difícil encontrar os casos específicos que o conceito quer descrever.

Compreendemos que o bullying é um tipo de violência escolar relacionado às transformações estruturais pelas quais a sociedade contemporânea vem passando. O estudante que pratica o bullying não deve ser visto como o único responsável pelas consequências desse comportamento, uma vez que as causas para a ocorrência do bullying correspondem, entre outros fatores, à ineficiência da instituição escolar em lidar com a diversidade cultural e identitária e soma-se a isso a atual banalização de valores morais fundamentados na ética e no respeito.

Acredito que um dos motivos para a prática do bullying é a dificuldade que os estudantes encontram em reconhecer as diferenças, por isso é importante compreender qual o papel que o reconhecimento social possui no processo de construção de identidades individuais e culturais.

O bullying entre os surdos

Há incontáveis exemplos de grupos vítimas de preconceito; porém, destacamos a questão dos surdos. Foram perseguidos e assassinados em nome de uma perfeição idealizada pelos seres humanos, uma vez que o homem foi criado à imagem e semelhança de um Deus. Desprovidos de audição, os surdos não se encaixavam no ideal, logo, eram abandonados, excluídos ou mortos. Lane (1992) denuncia que ainda há sociedades em que a surdez é encarada como resultado de uma deficiência moral das mães dos surdos.

Arendt (2012) refletiu sobre o preconceito e afirmou que ele foi engendrado em dado momento da história e, no presente, carrega juízos passados. Cabe a nós resgatar o que existe de oculto no preconceito contra o surdo atualmente, lembrando que se trata de um sujeito que já foi excluído e rejeitado (na Antiguidade), inferiorizado (na Idade Média), perseguido pelo nazismo, só para citar, brevemente, alguns momentos históricos. Juízos foram transmitidos, repetidos e tornaram-se preconceitos.

Nos dias atuais, o preconceito contra o surdo ainda é latente. Todavia, percebo que há uma grande dificuldade entre os alunos surdos em lidar com suas próprias diferenças.

O bullying entre os surdos ocorre a partir de outras diferenças que aparecem e são rechaçadas. Entre os surdos que observei a única diferença tolerada é a surdez, pois, para estes, essa não é uma diferença, mas sim um mecanismo de identificação;

Ora, isso significa que o bullying ocorre pela dificuldade que o indivíduo encontra em lidar com as diferenças, e entre os estudantes surdos essa constatação também é concreta. A surdez não torna o bullying entre os surdos um comportamento específico, mas cria um olhar preconceituoso e estigmatizado dos ouvintes em relação aos surdos. O bullying ocorre independente da surdez, mas para o surdo se livrar do bullying é mais difícil, pois este tem que lidar com o (não) reconhecimento da sua diferença (a surdez) no contexto social amplo, e ao mesmo tempo em que é estigmatizado pelos próprios surdos quando apresenta uma diferença não tolerada pela educação surda.

Os caminhos Charles Taylor: em busca do reconhecimento social das diferenças

O reconhecimento é vital para a identidade, pois permite o fortalecimento das escolhas e decisões que caracterizam as relações intersubjetivas. Negar o reconhecimento da identidade ou atribuir um reconhecimento negativo porque esta apresenta-se como diferente do padrão dominante significa contribuir para a destruição desta identidade. Um exemplo histórico da noção de inferioridade produzida pelo não-reconhecimento consiste no caso dos surdos: por gerações a sociedade projetou uma imagem depreciativa sobre surdos, que, diante da força da imagem depreciativa tiveram grandes dificuldades de resistência. Nesse sentido, a auto-depreciação desses grupos vem sendo um dos mais fortes instrumentos de sua opressão. Nessa perspectiva de análise, o reconhecimento errôneo não significa meramente faltar com respeito, podendo ainda infligir uma ferida, criando em suas vítimas um ódio por si mesmas, e o sentimento de inadaptabilidade a esse mundo. O devido reconhecimento não deve ser entendido como benefício às pessoas, trata-se de uma necessidade humana vital.

Recorrendo a história, Taylor (1997) buscou compreender o processo de desenvolvimento da identidade moderna a fim de identificar em que momento ocorreu a mudança de paradigma que tornou a diferença um direito humano que exige reconhecimento social. Em sua análise hermenêutica sobre os elementos de constituição da identidade moderna realizada em *As fontes do self,* Taylor (1997) argumenta que várias de nossas "intuições morais" (que estão ligadas à noção de avaliações fortes)[2] estão enraizadas em nossa maneira de definirmos nossa própria identidade, como, por exemplo, o "respeito à vida, à integridade, ao bem-estar e também à prosperidade dos outros" que estão unidos quase sempre a uma perspectiva que leva em conta uma dada ontologia do ser humano.

[2] As avaliações fortes (*strong evaluations*) são aquilo que dizem respeito a "discriminações acerca do certo ou errado, melhor ou pior, mas elevado ou menos elevado, que são avaliados por nossos desejos, inclinações ou escolhas, mas existem independentemente destes e oferecem padrões pelos quais podem se julgados" (TAYLOR, 1997, pp. 16, 17).

Isto explicaria porque um objeto é digno ou não de nossa aceitação moral, como objetos adequados de nosso respeito e estima**.** Taylor (1997, p. 35,36) explica, segundo sua teoria das avaliações fortes, que parte de nossos desejos e aspirações estão associados a uma determinada "configuração moral" que funciona como paradigma de avaliação de nossos desejos e das ações deles decorrentes. Estas "configurações" permitem discriminar uma hierarquia de bens e até formular uma ideia de "hiperbens", aqueles que temos maior apreço e que não abrimos mão em nossas decisões. Estes hiperbens não dependem do indivíduo em si mesmo, mas já estão postos pelas formas avaliativas na cultura de determinada comunidade.

As avaliações fortes são imprescindíveis para a constituição de nossa narrativa pessoal, ou seja, são responsáveis pela maneira como nos autocompreendemos e compreendemos os outros. Mas como recebemos as configurações morais pelas quais orientamos nossas vidas e que utilizamos como elementos essenciais para definir nossa identidade? Só podemos nos auto-compreender e compreender os outros pela dimensão inerentemente *expressivista,* do agir humano. E para Taylor, o homem é um ser que se expressa pela linguagem. É através dela que os indivíduos se relacionam uns com os outros em sociedade. Mas, a própria linguagem só se adquire pelo intercâmbio do homem com outros em sociedade.

Com base na argumentação da característica essencial da linguagem dos seres humanos, que lhes constitui como seres de diálogo, Taylor (2000) argumenta que a noção contemporânea da individualidade, que esconde por trás de si um ideal moral de autenticidade (isto é, o sujeito tendo que ser fiel a si mesmo na busca de sua auto-realização e auto-definição), só poderá ser plenamente realizada se houver um vínculo com o estabelecimento e realização da categoria do *reconhecimento* no plano social e político. Isto porque, segundo Taylor (2000), o indivíduo só chega a definir sua identidade por meio do diálogo com outros membros da sua sociedade, com aquilo que essas outras pessoas de sua comunidade esperam dele e, às vezes, até em luta contra as expectativas do outros sobre ele.

É importante indagar os processos históricos que permitiram a construção da noção contemporânea de individualidade, pois, é o ideal moral de autenticidade que está por trás da noção de individualidade que propiciou a ideia de reconhecimento da diferença. Ao estudar o processo de formação da identidade moderna, Taylor (2000) argumenta que após a queda da sociedade tradicional e hierárquica, denominada pelos historiadores de Antigo Regime, o movimento iluminista e a Revolução Francesa construíram uma nova compreensão da identidade individual que Taylor conceituou como um novo ideal de "autenticidade". Trata-se de uma identidade particular a mim, que sempre esteve presente em minhas ações, mas que foi impedida de se concretizar devido a estrutura rígida e estamental que caracterizou as sociedades do Antigo Regime. Quando essa estrutura começou a enfraquecer, novos valores foram construídos e no lugar da exclusão implantou-se a igualdade, e assim o ideal de dignidade humana nasceu. Essa nova sociedade trouxe para identidade um sentimento de individualidade que cada ser humano pode descobrir em si mesmo, que diz respeito a uma maneira particular de ser.

Contudo, para Taylor (2000) a descoberta de minha identidade não significa uma produção de mim mesmo em um isolamento íntimo. Implica que há uma negociação dialógica, entre eu e o outro, que acarreta que o ideal da identidade surgido na modernidade leva, em primeiro plano, à importância do reconhecimento, ou seja, a minha própria identidade é dependente de minhas relações dialógicas com os outros (TAYLOR, 2000, p. 248).

Na visão de Taylor (2000), a importância do reconhecimento é agora universalmente reconhecida e vem à tona em debates atuais sobre o multiculturalismo, a luta das feministas e dos movimentos anti-racistas e, também, na luta de países do Terceiro Mundo na busca de desenvolvimento e reconhecimento de suas identidades e autonomia enquanto nações soberanas. Dada a ligação intrínseca já ressaltada entre identidade (que como vimos, envolve um ideal moral de autenticidade) e reconhecimento, passemos à análise da ideia de uma *política do reconhecimento* na visão do filósofo canadense.

Para Taylor (2000), o discurso do reconhecimento tornou-se hoje lugar comum em dois níveis. Primeiro, na esfera íntima que diz respeito à formação de nossa identidade (*Self*), que como vimos mais acima, implica numa constituição dialógica com outros membros de minha comunidade. Em segundo lugar o reconhecimento aparece na esfera pública na luta por direitos iguais entre os povos, na luta dos grupos minoritários contra a discriminação e na militância das feministas.

Taylor (2000) discute que a noção moderna de reconhecimento põe em relevo *a estrutura dialógica* dos processos de constituição da identidade humana. Esta estrutura tem sido negligenciada pela filosofia contemporânea, dado seu caráter fundamentalmente monológico. Esta filosofia, que está centrada na noção de dignidade (diante do desgaste da ideia de honra que pertencia às sociedades tradicionais) tem desenvolvido uma política do universalismo da igualdade entre todas as pessoas. A Declaração dos Direitos Humanos seria um bom exemplo dessa postura, na qual a igual dignidade dos cidadãos se tem resolvido em uma política cujos conteúdos tem sido a igualação de direitos e privilégios por meio da lei (TAYLOR, 2000, p. 250).

A dignidade enquanto valor moral legítimo produziu no imaginário social a política do universalismo, cujo significado é o respeito igual a todos os cidadãos e a equalização dos direitos. O desfecho desse rol de transformações em que o princípio de cidadania adquiriu aceitação universal implantou uma nova agenda de discussões sobre os direitos humanos.

Em contrapartida, o processo de formação da identidade moderna também conduziu a uma política da diferença. O ideal de autenticidade que Taylor (2000) traduziu como *o ser fiel a mim mesmo* atinge um sentido pragmático quando postula que todos devem ter reconhecida a sua identidade peculiar. A política da diferença está fundada na necessidade de reconhecermos as particularidades de um indivíduo ou grupo e os valores e as escolhas que os distinguem dos outros. Trata-se de garantir que todas as identidades possam se desenvolver sem serem assimiladas ou incorporadas a uma identidade dominante.

A política da diferença, diante da discriminação histórica de grupos minoritários ou marginalizados, prega que não é possível um ideal de igualdade universal dado as discrepâncias sociais e econômicas nas quais nos encontramos, o que implica que os grupos desfavorecidos historicamente lutam com desvantagens frente aos grupos dominantes. Entre aqueles que defendem a política da diferença estão os que apregoam políticas de discriminação reversa oferecendo às pessoas de grupos marginalizados oportunidades mais favoráveis ao ingresso em Universidades ou em vagas para emprego tal como preconizado nas políticas de cota.

Na opinião de Taylor (2000), as duas políticas acima mencionadas se forem defendidas de forma unilateral, não resolvem os problemas que permeiam nossa sociedade contemporânea. Tal unilateralidade das duas posturas políticas não consegue articular os elementos constitutivos de valor que subjaz cada uma delas.

Assim, essas duas modalidades de política, ambas baseadas na noção de respeito igual, entram em conflito. Para uma delas, o princípio do respeito igual requer que tratemos bem as pessoas de uma maneira cega às diferenças. A intuição fundamental de que os seres humanos merecem esse respeito concentra-se naquilo que é o mesmo em todos. Para a outra, temos de reconhecer e mesmo promover a particularidade. A reprovação que a primeira faz à segunda é simplesmente que ela viola o principio de não-discriminação. A reprovação que a segunda faz à primeira é a de que ela nega a identidade ao impor às pessoas uma forma homogênea que é infiel a elas (TAYLOR, 2000, p. 254).

É diante desse impasse que Taylor (2000) propõe uma política do reconhecimento, com o objetivo de atender as demandas que dizem respeito ao ideal de igualdade das democracias modernas e ao reconhecimento das idiossincrasias e especificidades das várias tradições culturais e das múltiplas formas de identidades constituídas historicamente. A política do reconhecimento evitaria o perigo de cairmos num universalismo da dignidade fundado apenas no direito, que pode mascarar diferenças e explorações que subjazem nossas sociedades. A política do reconhecimento se traduz no compromisso de lutar por uma igualdade interessada nas diferenças que nos constituem como seres humanos.

Portanto, podemos afirmar sem receios que o ideal de autenticidade justifica o reconhecimento da diferença. Em outras palavras, os atributos que o indivíduo descobre em si mesmo e que o diferencia dos outros ao seu redor são sentidos por esse indivíduo como dignos de serem reconhecidos e validados em suas relações intersubjetivas. A negação desse tipo de reconhecimento constitui um pecado capital a autenticidade e, a auto-realização dessa identidade e por vezes, pode acarretar muito sofrimento a sua existência.

Quando o bullying se torna um comportamento recorrente na escola, a identidade singular daqueles que são alvos das agressões recebe um reconhecimento negativo, a auto-realização desses estudantes é abalada, inviabilizando que a autenticidade se

desenvolva. O bullying não é inadmissível somente pela violência com que é praticado, mas principalmente porque esse tipo de comportamento destrói a possibilidade do individuo descobrir e ter valorizada sua própria identidade. Em última instância o bullying pode contribuir para o fracasso das relações intersubjetivas e para aqueles que são os autores das agressões o risco é ainda mais complexo, pois estes podem construir uma identidade fundamentada no desrespeito, na ofensa e em práticas discriminatórias.

Dessa forma, podemos afirmar que o bullying é um comportamento intolerável capaz de aniquilar o reconhecimento social das diferenças que nos constituem. A partir desta constatação a proposta multiculturalista de Charles Taylor (1997), de uma política do reconhecimento das diferenças nos parece um caminho viável para pensarmos uma intervenção no bullying. Ao insistir na importância do reconhecimento social para as nossas relações dialógicas a teoria de Taylor nos ajuda a compreender quais são as consequências que o bullying acarreta para a identidade e para as relações intersubjetivas que se configuram no espaço escolar.

Ouso afirmar que o bullying nasce da ausência do reconhecimento da diferença, porém acredito que a atitude de não aceitar a diferença é racionalmente insuficiente para justificar práticas de violência tão cruéis como o bullying, por isso a fim de compreender melhor os fatores que estão por trás desse tipo de comportamento aposto nas contribuições de Arendt (1999) com o estudo sobre a banalidade do mal.

Os caminhos de Hannah Arendt: o bullying como um mal banal

O tema do mal em Arendt (1999), não tem como pano de fundo a malignidade, a perversão ou o pecado humano. A novidade da sua reflexão reside justamente em evidenciar que os seres humanos podem realizar ações inimagináveis, do ponto de vista da destruição e da morte, sem qualquer tipo de motivação maligna. O mal investigado por Arendt (1999) não é oriundo de nenhum tipo de sentimento de vingança, ódio, retaliação ou represália, o pano de fundo da argumentação proposta pela autora é o processo de naturalização da sociedade e de artificialização da natureza ocorrido com a massificação, a industrialização e a tecnificação das decisões e das organizações humanas na contemporaneidade. O mal é abordado, desse modo, em uma perspectiva ético-política.

Em *Origens do Totalitarismo,* o tema do mal aparece dentro da reflexão kantiana sobre o mal radical. Kant percebeu que o mal pode ter origem não nos instintos ou na natureza pecaminosa do homem e, sim, nas faculdades racionais que o fazem livre. Dessa forma, o mal não possui dimensão ontológica, mas contingencial. Ele acontece a partir da interação e da reação das faculdades espirituais humanas às suas circunstâncias. O mal no pensamento kantiano é radical, pois trata-se de uma espécie de rejeição consciente ao bem e está atrelado, ainda, ao uso dos seres humanos como meios, instrumentos, e não fim em si mesmo.

Em sua investigação Arendt (1999) conserva parte das afirmações kantianas assumindo que o mal está presente na racionalidade e na liberdade humana, mas a

filósofa acrescenta à reflexão kantiana uma dimensão histórica-política própria da *era dos extremos* que foi o século 20. Nos estudos de Arendt (1999) o radicalismo do mal vai relacionar-se à novidade e ao assombro diante das informações chegadas às suas mãos nos Estados Unidos, em 1943, sobre Auschwitz. Ela associou o mal radical aos campos de concentração, base de sustentação da nova forma de governo em gestação. "O mal radical está associado ao totalitarismo, organização governamental e sistemática da vida dos homens prescindindo do discurso e da ação, considerando-os meros animais, controláveis e descartáveis" (SOUKI, 2006 p. 63). É uma forma de governar sustentada, explicitamente, no pressuposto do extermínio de setores da população e não apenas na sua opressão ou instrumentalização. Isso não diz respeito apenas à exclusão sócio-política do criminoso, nem à eliminação do opositor ou inimigo, mas a atualização da lógica da descartabilidade humana inerente àquelas formas de governo.

A questão do mal retorna às preocupações de Arendt (1999) quando ela aceita o convite de uma revista americana para fazer a cobertura do julgamento de Eichmann ocorrido em Jerusalém, em 1962. Eichmann foi o principal responsável pelo envio dos judeus aos campos de concentração. Em todos os relatos de Arendt (1999), verificamos uma profunda perplexidade com a forma de Eichmann falar das suas atividades como carrasco nazista. Ele usava clichês, palavras de ordens e a moral da obrigação do bom funcionário para justificar o seu comportamento. Para ele, em nenhum momento, podia ser enquadrado como criminoso, pois apenas cumpria a sua obrigação, o seu dever. Eichmann era um ser humano normal, um bom pai de família, não possuía nenhum ódio ao povo judeu e não era motivado por uma vontade de transgredir ou por qualquer outro tipo de maldade.

Ao conhecer o caso Eichmann, Arendt descobre um novo tipo de mal, um mal sem relação com a maldade e por isso, banal. Trata-se do mal como causa do mal, pois não tem outro fundamento. O praticante do mal banal não pensa sobre a culpa, ele age semelhante a uma engrenagem maquinaria do mal, não há profundidade em seus argumentos, suas práticas apontam para ações racionais, mas sem justificativas socialmente coerentes.

O mal banal caracteriza-se pela ausência do pensamento. Essa ausência provoca a privação de responsabilidade. O praticante do mal banal submete-se de tal forma a uma lógica externa que não enxerga a sua responsabilidade nos atos que pratica. Age como mera engrenagem. Não se interroga sobre o sentido da sua ação ou dos acontecimentos ao seu redor.

> O praticante do mal banal renuncia à capacidade pertencente aos humanos de mudar o curso das ações rotineiras através do exercício da vontade própria. Repete heteronomamente o seu comportamento. Não se reconhece dotado de vontade, capaz de iniciar, fundar e começar. Ele também não exercita a habilidade, peculiar aos homens, de falar e comunicar o que está vendo e sentindo. Vive sem compartilhar o mundo com os outros. Renuncia,

> desse modo, à faculdade do julgamento. Em suma, recusa-se a viver com os dons provenientes das suas faculdades espirituais: *pensar, querer e julgar* (AGUIAR, 2010 p.16).

Ao relacionar o mal ao vazio do pensamento, Arendt (1999) aponta para uma possível compreensão da violência nas sociedades contemporâneas. Por isso, a partir dos estudos de Arendt podemos arriscar afirmar que nas sociedades atuais, o mal realiza-se na banalidade, na injustiça e nas radicais práticas de violência contra aqueles que são diferentes: os apátridas, imigrantes, mulheres, desempregados, índios, negros, idosos, homossexuais, orientais....

A meu juízo o bullying acontece pela dificuldade que os estudantes encontram em conviver com as diferenças que desafiam a escola, mas acredito que as agressões são caracterizadas por um tipo de mal banal, um conjunto de ações maldosas decorrente da intolerância com a diferença que permeia as relações sociais dentro do ambiente escolar. Um tipo específico de violência escolar onde o emprego do mal banal corresponde à intolerância e à discriminação diante da diferença, quando esta incomoda simplesmente por existir. Os estudantes autores de práticas de bullying enxergam suas vítimas de modo superficial e leviano e consideram que por serem diferentes merecem ser tratadas de modo desrespeitoso. Contudo, mais uma vez é importante destacar que os estudantes autores do bullying não podem ser individualmente responsabilizados por praticarem o mal banal, pois esses estudantes estão imersos em uma sociedade que naturalizou a violência, que tornou a discriminação uma prática social e que encontra dificuldades em ensinar os jovens a valorizar o respeito e a tolerância em suas relações sociais.

Dentro desse cenário o que é mais espantoso é que não conseguimos encontrar motivos significantes que justifiquem o bullying. Todas as pesquisas analisadas na revisão de literatura afirmam a falta de motivação como uma característica do bullying, fica então uma lacuna em relação ao que leva crianças e adolescentes a se desrespeitarem cotidianamente. Buscando compreender o que está por trás da prática do bullying, penso que talvez o mal presente nesse tipo de comportamento pode estar relacionado à ausência de pensamento e de reflexão que por parte daqueles estudantes que encontram dificuldades em reconhecer a diferença e que lidam com essa dificuldade recorrendo a atitudes de violência, ofensa e discriminação. Assim como Arendt (1999), acredito que o solitário ato de pensar realiza-se como um vento forte que desarruma todas as nossas certezas e nos faz refletir antes de julgar.

Fica, então, a questão de como educar para o pensamento e para a reflexão? Qual seria o primeiro passo pedagógico em direção a uma educação intercultural, promovedora do respeito às diferenças, do combate ao bullying e da valorização dos direitos humanos?

O reconhecimento das diferenças é vital à identidade, como afirmam Taylor (2000) e Honneth (2001), mas para que esse reconhecimento se efetive é preciso educar as crianças e os adolescentes para a compreensão da tolerância como um valor ético e uma atitude social. Uma educação que valoriza o pensamento e a reflexão defende a

tolerância como uma perspectiva de ação moral diante das intolerâncias, injustiças, discriminações e violências.

> Educar para tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tem início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais (ECO, 2001 p. 198).

Os caminhos da tolerância

Educar para tolerância não significa apenas permitir que outro exista. O conceito de tolerância é atualmente visto como negativo, o senso comum entende que a atitude de tolerar inferioriza o outro, coloca-o em uma posição de submissão e sujeição. Essa resistência está presente também no discurso acadêmico que compreende a tolerância como "uma atitude neutra de quem não quer aceitar e muito menos amar o outro, mas apenas 'tolerar', permitir, como um favor de condescendência, que ele exista" (MENEZES, 1997, p. 40).

Tanta objeção ao conceito de tolerância denota que em geral tolerar é insuficiente e no lugar da tolerância defende-se o reconhecimento de base altruísta e estruturado no sentimento cristão de irmandade. Porém, nos dias de hoje, tolerar não é pouco, pelo contrário, é o mínimo que devemos exigir de nossos estudantes, não é um mínimo suficiente, mas é por onde devemos começar (Andrade, (2009, p.24). Em um cenário marcado pela discriminação, ofensa e violências brutais é ilusório demais exigir o amor, a solidariedade e a fraternidade, temos que começar por baixo, por atitudes de tolerância que sejam capazes de evitar a prática de intolerâncias e agressões. Isso, em nosso contexto atual já é o primeiro passo em direção ao processo de reconhecimento social das diferenças.

A tolerância enquanto uma postura ética surgiu como resposta à intolerância com a diferença, que marcou as guerras religiosas entre católicos e protestantes no início da era moderna. Diante das perseguições religiosas pensadores europeus defensores dos ideias iluministas mobilizaram a opinião pública contra os horrores da intolerância, proclamando o sagrado direito de discordar. A partir desse momento o mundo ocidental passou a não tolerar qualquer tipo de intolerância e mesmo sendo vista como fundamental a própria tolerância passou a ter limites. Limitar o que deve ou não ser tolerado exige a construção de critérios muito bem estabelecidos para evitar que injustiças sejam realizadas. Todavia, independente de tais critérios, qualquer tipo de atitude que promova o sofrimento humano não deve ser tolerada. No campo educacional a defesa da tolerância enquanto um valor-atitude se concretiza quando estudantes se indignam diante de práticas de intolerância com a diferença.

A tolerância viabiliza o pluralismo, mas a atitude de tolerar não é inata à condição humana, e para que as relações intersubjetivas sejam permeadas por atitudes de tolerância o diálogo (que se concretiza no reconhecimento social) é fundamental. Nas sociedades multiculturais a tolerância deve ser constantemente cultivada para que diferentes culturas e identidades possam conviver e não apenas coexistir. Nesse sentido o diálogo é essencial, pois funciona como um fertilizante para o fortalecimento da tolerância.

Considerações finais

Cultivar a tolerância é o primeiro passo, visto que o ato de tolerar se expressa no combate a intolerância. Na escola essa ação promove o respeito às diferenças e a luta contra o bullying. A tolerância é um ponto de partida, um mínimo ético exigido para que as relações sociais possam se desenvolver em meio a uma sociedade marcada pelo multiculturalismo. Quando os indivíduos compreendem que tolerar a diferença do outro não é um favor, mas sim uma atitude ética de respeito, torna-se mais factível que o agir comunicativo que caracteriza cada um de nós desenvolva-se para o entendimento mútuo. Uma vez que realizado esse processo o reconhecimento da diferença passa a ser plausível, trata-se de um reconhecimento permeado pela alteridade, pela ideia que a diferença do outro é fundamental para o meu convívio social, esse tipo de reconhecimento está além da tolerância, mas não pode ser alcançado sem uma educação voltada para o pensamento e para reflexão.

Nesse texto, procurei investigar as interseções entre o multiculturalismo e as práticas de bullying, afirmei que este último é reflexo da incapacidade que os alunos apresentam em aceitar as diferenças que se instauraram no ambiente escolar. Como possibilidades analíticas para o entendimento dessa problemática apresentei a política do reconhecimento social de Charles Taylor e o conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt. Concluo defendendo que o comportamento bullying é intolerável no ambiente escolar e que sua emergência está relacionada a dois fatores: 1 – a dificuldade que os estudantes apresentam em conviver com a diferença e 2 – o mal banal, sem sentido e sem justificativas que caracterizam o bullying é resultado da inaptidão dos estudantes em pensar e refletir suas próprias ações. A partir desses dois fatores aposto no conceito de tolerância como um valor-atitude e um caminho para a construção de uma educação intercultural compatível com a atual sociedade multicultural que estamos construindo.

Referencias bibliogràficas

ABRAPIA. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.* Disponível em: Acesso em: 01 nov.2010.

ANDRADE, M. *Tolerar é Pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios.* Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *As origens do totalitarismo:* antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Eichmann em Jerusalém:* um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALDEIRA, Teresa (s/data). *Violência e democracia: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais,* mimeografado.

CANDAU, V. M. (Org.) *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo:*diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008. p. 13-37.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.* Porto Alegre: Sociologias, 2002.

COSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens.* São Paulo: Itália Nova, 2004.

CORTINA, A. *Ética mínima: introducción a la filosofia practica.* 6ª ed. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A, 1986.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência nas escolas e políticas públicas.* DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Tradução de Patrícia Zimbres, Paula Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno Bullying: Estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (Uma proposta de educar pela paz).* São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.

FORQUIM, J.C. *Escola e Cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LANE, H. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. – (Horizontes Pedagógicos).

LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), 1995.

HABERMAS, J. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HONNETH, A*. Luta pelo Reconhecimento – para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da educação.* Tradução Lúcia Pellanda Zimmer *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. *Multiculturalismo crítico.* Prefácio de Paulo Freire. Apresentação Moacir Gadoti. Tradução de Babel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MENEZES, Paulo. *Tolerância e religiões,* in: TEIXEIRA, F. (Org.) O diálogo inter-religioso como afirmação da vida. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 39-54.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLWEUS, D. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley), 1978.

_____. *Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review. Psychological* Bulletin, 1989.

SPOSITO, Marilia Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.* São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p.85-103, 2001.

TAYLOR, C. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *As fontes do Self:* a construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. *Multiculturalismo y la política del reconocimiento.* Traducción de Mónica Utrilla de Neira. Madrid: FCE, 1996.

V.O. Fátima V.O. ANDRADE, M. Tolerar é Pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009, p. 447.

ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação.* São Paulo: Cortez Editora, 1992.

EIXO : MULTILINGUISMO

Surdos: Contradições na Inclusão Cultural e Identitária na Escola

Silvana Elisa de Morais Schubert

Mestra em Educação pela UTP.
Intérprete de Libras, professora da educação especial, especialista em:
Educação Especial, Educação Infantil e Educação Bilíngue para surdos.
Pesquisadora da área da surdez.
Trabalha na Prefeitura Municipal de Araucária.
E-mail: silschubert@yahoo.com.br.

Luiz André Brito Coelho

Professor Surdo, especialista em educação bilíngue para surdos.
Licenciado em matemática e em Letras com habilitação licenciatura em Língua Brasileira de Sinais
Professor de Libras, ministrante de cursos de Libras nos diferentes níveis.
Coordenador social da Associação dos surdos de Curitiba.
Possui certificado de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais.
Professor na Universidade de Contestado Mafra/SC.
E-mail: landre68@msn.com.

Eliane de das Graças Santos Dutra Lins

Professora da rede pública do município de Curitiba, especialista em educação especial.
Graduada em Pedagogia, com cursos adicionais em educação infantil e deficiência da áudio comunicação,
intérprete de Língua de Sinais Brasileira nível superior – FAEL.
E-mail: nanylins1@yahoo.com.br.

Ronaldo Quirino Silva

Especialista em Educação Bilíngue para surdos, Libras/Língua Portuguesa.
Graduado em Pedagogia, intérprete de Libras no ensino superior – UP.
E-mail: roncarioca@hotmail.com.

Introdução

Nas vivências cotidianas, no ambiente educacional e nos diferentes espaços sociais, pode-se observar sem restrições a sinalização, a produção de discursos, o fluir da cultura e múltiplas identidades surdas, as quais até aproximadamente a década de 80 do século 20 permaneciam à margem, sem o devido valor linguístico e identitário que merecem.

Os sujeitos surdos ascendem no cenário social, engendrando políticas, lutando ativamente em favor de seus direitos, repensando o modo de ensino, ganhando vez e voz, onde antes a sociedade compreendia como silêncio; atuando como reais agentes de mudança.

À medida em que se posicionam, já não bastam discursos prontos sobre inclusão, isso não é satisfatório para o que almejam enquanto direitos, os quais não atendem satisfatoriamente as especificidades, características, as necessidades linguísticas, culturais e identitárias dos surdos.

O artigo tem como objeto de pesquisa os surdos em suas múltiplas relações e as contradições na compreensão social a respeito do sujeito surdo. Intenta contribuir para a propagação dessa cultura encantadora e envolvente. Para tanto se discutirá brevemente a história dos surdos e as políticas públicas que sustentam o modelo de educação inclusiva tão divulgada na sociedade contemporânea. Posteriormente abordar-se-á os temas: tecnologias, vida social e educacional, bem como o modelo de ensino que é ofertado aos surdos. Fatores que podem contribuir ou excluir o surdo dentro ou fora do ambiente educacional.

Utilizou-se a literatura existente sobre o tema e os discursos surdos, que possibilitam um repensar no modo como se organiza o ensino, os materiais, o currículo e a avaliação dos surdos no espaço escolar. Os recortes de entrevistas ressaltam opiniões, comportamentos e argumentos dos surdos, produtos de investigação dos autores pertencentes à comunidade surda; onde se obteve a colaboração de surdos de diferentes faixas etárias e escolaridades, os quais argumentaram sobre cultura, educação, identidade, hábitos e costumes.

Para coleta dos depoimentos, fez-se uso de questões semiestruturadas, registradas em vídeo pela língua de sinais, L1, ou seja; primeira língua dos surdos e traduzidas para a Língua Portuguesa. Segundo Severino (2007), a entrevista promove um diálogo mais descontraído, permitindo ao informante sentir-se a vontade e sem constrangimentos para expressar-se. Os resultados são apresentados no desenvolver do texto.

A inclusão está posta?

Segundo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1988, LDB n. 9.394/96), a educação é direito de todos, para tanto não oferece apenas o acesso, mas deve garantir a qualidade e a permanência para os estudantes da nação independente da idade ou de necessidades especiais. Assim, não é raro deparar-se com gestores que se orgulham em declarar que a instituição que gerenciam trata-se de ambiente de educação inclusiva, mesmo que não tenham conhecimento aprofundado de quem se inclui e das reais necessidades que apresentam.

O texto irá tratar especificamente da inclusão do surdo no ensino regular, e das contradições existentes entre a teoria e a prática que vem sendo aplicada. A inclusão dos surdos traz a diversidade para a sala de aula, uma língua sinalizada, um novo modo de organizar as aulas, de se relacionar com o outro, de interagir entre estudante – professor – instituição e os anseios dos surdos por uma educação bilíngue[1].

[1] Entende-se educação bilíngue como a educação que corresponde aos anseios e necessidades dos surdos, onde a língua de instrução seja a Língua de sinais e a Língua Portuguesa escrita seja trabalhada enquanto segunda língua, o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), trata do assunto.

Anterior ao século 16, os surdos, assim como as demais pessoas com deficiência eram excluídos socialmente, até mesmo exterminados dependendo da cultura de cada região, não eram considerados como cidadãos, portanto, impedidos de casar-se, receber heranças, participar de comunhão e não se acreditava na potencialidade surda para a aprendizagem.

No século 16 um médico italiano comprovou publicamente que o surdo poderia ser educado (SACKS, 1990; LANE, 1992; STROBEL, 2008), Segundo Strobel (2008), o médico Gerolamo Cardano teve seu primeiro filho acometido de surdez, então se preocupou em comprovar que o surdo era educável em uma época em que não eram socialmente aceitos. Como Cardano era um homem de prestígio, encontrou a fórmula para a manutenção do poder, mantendo sua herança no seio familiar. Foi um marco da medicina para a educação ao comprovar que não havia impedimento para a aprendizagem.

No século 18 a língua de sinais emerge no ambiente educacional, pelas mãos do abade L'Epée, o qual concebeu regras e a organizou para a instrução e seu método obteve sucesso significativo. L'Epée, divulgou para o mundo, a língua sinalizada, possibilitando a formação de profissionais, professores surdos, que passaram a ocupar cargos cada vez mais elitizados.

Em termos de Brasil, foi fundado no século 19 a primeira instituição para atender surdos, em 1855, a convite de Dom Pedro II veio ao Brasil Eduard Huet, professor francês, surdo, o qual fundou o Instituto Imperial de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro, que, posteriormente, passou a chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); conforme destaca Schubert (2012, p. 87), como os demais personagens que investiram na educação de surdos, Dom Pedro II tinha no seio de sua família um genro com surdez, possivelmente, por esse motivo houve interesse na educação de pessoas surdas; garantindo, a partir desta educação, à aceitação social, mas também a manutenção do controle, o poder e a honra das elites dominantes, visto que ter na família um deficiente era sinônimo de exclusão e vergonha.

No cenário mundial, o fato mais importante relacionado à cultura e linguagem dos surdos, foi no século 20 que a linguagem de sinais no mundo passa a ser chamada de língua de sinais, após estudos do linguísta Willian Stokoe em 1960.

Voltando ao solo brasileiro, embora já na Declaração de Salamanca (1994), os países firmaram o compromisso com a educação inclusiva, no Brasil, foi somente no ano 2000, que a lei de acessibilidade dá destaque às necessidades dos surdos visando à quebra das barreiras comunicativas pela Lei 10.098/00. Posteriormente a língua de sinais foi oficializada pela Lei 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto 5626/05.

A inclusão do surdo, precisa ser compreendida como algo que traz a diversidade para dentro das nossas classes, que nos aproxima do outro, mesmo que durante muitos séculos, a surdez, assim como, as demais deficiências, tenha sido motivo de exclusão nos moldes mais radicais.

Com intento de normalização, presenciamos até o ano de 2002, o retrato histórico da medicina e a ciência dos sons, ditando regras sobre os surdos, como: o melhor método de ensinar, imposição de aparelhos amplificadores sonoros, encaminhamentos para implante coclear, entre outros, que lembram figuras como Itard e Grahan Bell.

Jean Marc Itard realizou experiências invasivas com os surdos, desde descargas elétricas nos ouvidos, urina de cabra e inserção de sanguessugas, tido na literatura ouvinte como um herói, os surdos o tomam por vilão, pois não respeitou, nem se importou com as características específicas do povo surdo.

Grahan Bell, inventor do telefone, tinha mãe e esposa com surdez (SACKS, 1990; LANE, 1992) foi o principal responsável pela imposição do oralismo em 1880, no evento conhecido como Congresso de Milão. No Congresso não fora permitido a participação de surdos, assim, Grahan Bell discursou sobre a proibição da sinalização e a importância de oralizá-los; ficou determinado naquela data que o oralismo seria o método para ensiná-los. A partir do resultado, foi aproximadamente um século de insucessos na educação de surdos, os professores que segundo Sacks (1990, p. 32) em 1869 eram 550 professores surdos em todo o mundo, só nos Estados Unidos 41% dos professores eram surdos, foram abolidos das escolas juntamente com a língua de sinais e os estudantes eram afastados de seus pares linguísticos para evitar a sinalização.

A supressão da língua de sinais e a imposição do oralismo acarretaram deterioração no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução geral desse grupo e os resquícios ainda são evidentes no nosso século.

No século 20, por volta de 1968, se inseriu no âmbito educacional, a comunicação total, por meio da qual a língua de sinais passou a ser 'aceitável', ficando conhecido como método combinado ou simultâneo, utilizava da soletração, sinalização, leitura labial, fala e amplificação dos sons, tudo ao mesmo tempo, mas o método não foi eficiente para o ensino dos surdos (SCHUBERT, 2012b).

Dentro da comunicação total encontra-se o Bimodalismo, também conhecido como Português Sinalizado (no Brasil); utiliza a língua de sinais, organizada e estruturada, na gramática da língua oral, essa estrutura é inadequada, não é capaz de atender às necessidades comunicativas dos surdos, ainda que seja de modalidade visuogestual; pois ela faz uso da estrutura, das regras e da base da língua oral, o que a torna incompreensível para os surdos.

A partir dessa observação, das lacunas deixadas pelo modelo da comunicação total, os estudiosos começam a investigar a completude da língua de sinais, entre eles Willian Stokoe, pois compreendendo que a língua de sinais tem suas regras e suas singularidades, dá-se início à educação para surdos, dentro de uma proposta bilíngue de ensino, não nos moldes de língua estrangeira oral, mas bilíngue e multicultural, a qual o sujeito tem sua língua natural (sinalizada, gestual) como língua de instrução, a língua do país na forma escrita, mas também suas particularidades, sua identidade e sua

cultura como ponto de partida para o trabalho dentro das instituições, a qual a CNE/CNB n.02/2001 aponta, logo após a lei 10.098/00.

Mesmo tendo oficializada à língua de sinais é delegada tarefa principal de ensinar a área educacional, os clínicos ainda são os mais procurados pelos familiares de surdos para indicação do melhor modo de ensinar, ou seja; para ditar regras no ambiente educacional, o que já não é aceito com passividade pelos professores e pelos próprios surdos.

A inclusão educacional dos surdos apresenta-se com muitas falhas, onde os principais interessados não são chamados ao debate, mesmo as políticas públicas tratando de suas necessidades. Quando destacamos o valor das políticas públicas, cabe lembrar um marco político já citado, trata-se do Decreto 5626/05, pois o mesmo faz distinção clara entre os sujeitos no cenário social e educacional, uma ação positiva, destacada no Capítulo 1, Artigo 2, sobre os sujeitos e o modo de compreendê-los:

> Art. 2. Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
>
> § Único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

O Decreto destaca que não é a sociedade, o professor ou a instituição que define quem é o sujeito, pois tanto o deficiente auditivo quanto o surdo são identificados pela perda auditiva, mas o que os define além da língua de sinais são as experiências visuais, a cultura e a identidade. Compreendem-se, por meio da Lei, que perdas auditivas são características de ambos (surdos e deficientes auditivos) em termos clínicos e normalizadores, mas em termos culturais, o sujeito é o único capaz de se autodefinir, cabe-nos acatar.

Para subsidiar a formação dos surdos, insere-se na educação o intérprete de Libras de acordo com a Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010), profissional que sempre coexistiu com os surdos, no entanto sem garantias legais ou definição de sua função. O intérprete é aquele que dá voz ao que antes era silenciado por barreiras comunicativas; mas, apesar desse profissional ser inserido na educação, os surdos anseiam por uma educação efetivamente bilíngue.

A educação para surdos deve ser aquela que além de valorizar a língua de sinais, compreenda e acolha a diversidade surda, a cultura e as identidades surdas existentes. A questão é o que a escola privilegia? Conhece e reconhece a cultura surda?

Cultura surda e características surdas

A cultura surda sempre foi motivo de debates, marcada por estereótipos, bases que buscavam estabelecer uma compreensão nos referenciais ouvintes, impondo uma normalização que limita, impede e torna o sujeito realmente deficiente, ignorando suas especificidades, assim sendo, não surpreende que ainda se diga que não há cultura surda, a sociedade atual, não valoriza a cultura do outro, compreendido como 'diferentes'.

Certamente, não se trata de uma cultura única e homogênea, um único modelo, assim como, a identidade, a cultura surda é multifacetada, e traz consigo especificidades que vão além da língua de sinais. Cultura Surda é transformação, despontar e despertar, permitir que as novas gerações de surdos possam fazer uso e aprimorar os instrumentos e a historicidade vivida, desenvolvida e acumulada pelas gerações anteriores. Ela modifica-se, atualiza as mudanças na própria língua de sinais, o modo de ser surdo hoje, de lutar pelos direitos, de exercer e buscar sua cidadania, seu lugar no mundo do trabalho para além da linha de produção (STROBEL, 2008; SCHUBERT, 2012b).

A cultura surda tira o homem da zona de conforto e faz dele mais humanizado, mais sábio e esse conhecimento aparece cada dia mais por intermédio das mãos dos sujeitos surdos. Para compreender os surdos, para longe da visão deficiente importa destacar as características surdas, desde o ambiente familiar até a sala de aula.

No ambiente familiar, entende-se que se concentram aí as maiores dificuldades relacionais dos surdos, isso porque cerca de 95% dos nascidos surdos, pertencem à famílias ouvintes. Destaca-se que o relacionamento familiar pode ser considerado o primeiro local de exclusão da criança surda, pois na família geralmente ela é compreendida como diferente, defeituosa e esse fato nem sempre é consciente.

O surdo, desde o nascimento está condicionado à área clínica, encaminhado prontamente a intensos treinamentos de fala e imposições ouvintistas,[2] tende a passar a maior parte do tempo nas mãos de clínicos que durante muitos séculos vêm ditando regras, de como e com quem devem se relacionar, qual o melhor modelo de linguagem e até mesmo, como deverá ser ensinado, fato que já foi destacado anteriormente.

Pais surdos que tem em sua família um filho ouvinte, não lhe negam cultura e linguagem oral, reconhecem as necessidades e facilitam a aprendizagem e interação de seu filho também com a cultura ouvinte, não o isolam, nem o restringem ao uso da língua de sinais, visto que tem consciência de que deve aprender a se comunicar com eficiência na língua oral, sem desprezar a língua e as características dos pais.

[2] Segundo Skliar (1999; 2005), ouvintismo é o modo de olhar e narrar o sujeito, tendo como ideal a normalização, as imposições ouvintistas, tendem a impor o modelo de quem ouve, da sociedade em sua maioria ouvintes, como o mais apropriado, assim os surdos são obrigados a aprender, a conviver e a desenvolver-se como se fossem ouvintes. Imposições ouvintistas limitam a cultura e impedem o desenvolvimento sólido de uma identidade surda no sujeito.

Devido à história de subalternização de identidade e de cultura, de exposição a intensos treinamentos de fala e de leitura labial, os surdos estão habituados a enfrentar a sociedade tal como ela é. Ainda que, almejem mudanças e lutem pela efetivação das leis que já estão regulamentadas, os sujeitos surdos vão aos mais diversos lugares na sociedade, buscam modos de comunicar-se e fazer-se entender, o que demonstra que não é o nascimento do filho ouvinte, o sinônimo de libertação e de comunicação social para o surdo, esta batalha comunicativa, já está definida.

Um filho ouvinte para família surda é, simplesmente, o nascimento de "um filho", será amado, respeitado e inserido em duas culturas, ninguém lhe nega o acesso ou a língua. Mas quando o contrário acontece e nasce um filho surdo em uma família de ouvintes, ele, normalmente, é privado de interações sociais que atendam às suas necessidades e às características visuais, ou seja, ele é obrigado a modificar seu modo de interagir e de experienciar o mundo. Esses resquícios ficam aparentes quando adentra os espaços educacionais.

No ambiente escolar

Há um desejo entre os sujeitos que se definem como surdos, em serem compreendidos como pessoa surda e não deficiente conforme destaca o Decreto 5626/05, de ter sua cultura e língua valorizadas. Segundo Skliar (2005) a surdez entendida pela deficiência imobiliza e cala a voz, nega as identidades e as características culturais, como o uso, importância e completude que caracteriza a língua de sinais brasileira.

A identidade surda pode ser vista de modo plural e multifacetada, onde as identidades que surgem num determinado grupo são negociadas entre seus membros e suas histórias particulares e individuais. A constituição da identidade dependerá de muitos fatores e de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive, ela surge nos encontros com *outros*[3] surdos. Skliar (1999, p.11), reforça que as identidades não se constroem no vazio, mas a transição ocorre no encontro com o semelhante, e assim se organizam novos ambientes discursivos Surdo/Surdo, então, ser surdo não supõe uma identidade surda[4] única e essencial, mas assume formas multifacetadas e multiculturais.

---

[3] Utiliza-se aqui a palavra *outros e semelhantes* (em itálico), porque uma identidade também pode ser um princípio de contradição: ou seja; aquele com quem eu me identifico, ou não. Portanto, embora defendamos que a identidade se constrói no encontro surdo/surdo, entendemos que ela tem início no encontro com a língua de sinais, até mesmo através de outros (não surdos) usuários da língua de sinais e pertencentes à comunidade surda, aqueles que se posicionam na situação de sujeito bilíngues e biculturais, que valorizam as características surdas e embora pertencentes também a outras comunidades. Ao desenvolver uma identidade própria, ele (o surdo), determina, comprova sua própria identidade, percebe afinidades e vai compartilhar ideias, sentimentos e até comportamentos com alguém, com o qual se identifica e buscará agir, pensar e comportar-se diferente daquele cuja identidade não lhe parece par.

[4] Para conhecer e compreender as diferentes identidades surdas ver: PERLIN, Gladis. In: SKLIAR, 2005, p. 62 a 66.

Segundo Perlin (2003), há muitos fatores que identificam o surdo, entre eles, a própria cultura que é o jeito surdo de ser, de perceber, sentir, de vivenciar e transformar o mundo; Strobel destaca que a cultura surda deve ser entendida como experiência visual, compartilhamento de experiências com outros surdos, compartilhamento da língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, construção de identidade, relacionamento mais íntimo com outros surdos. Segundo Lane (1992) sem a cultura surda, o sujeito surdo é um corpo surdo mutilado e deficiente.

Quando a identidade e a cultura surda são de fato reconhecidas e aceitas socialmente, até mesmo as políticas públicas tem maior possibilidade de se ajustarem às características desse indivíduo, por isso a diferenciação dos termos Surdo e Deficiente Auditivo a partir do Decreto 5626/05, é um marco na história do povo surdo no Brasil.

Para Perlin, o ambiente é um dos fatores que influencia na constituição da identidade surda, podendo até mesmo alterá-la, visto que são diferentes representações de identidades em momentos e ambientes diferentes: “Diante da inclusão, a identidade surda precisa ser procurada na diferença, para além do conceito redutor ou da subordinação (...) numa concepção de diferença e de resistência (PERLIN, 1998, p.112).

Quando as identidades surdas são recebidas na escola com direito garantido em Lei, numa proposta menos excludente, mas não totalmente inclusiva os estudantes surdos são os que perdem nessa relação.

Isto porque a maior parte da comunidade escolar não conhece os surdos efetivamente e com isso tendem a tratá-los dentro de “Uma Educação para Todos”, nem sempre alcançando o entendimento e aprendizagem efetiva do estudante surdo.

Segundo destaca o Decreto 5626/05, Capítulo VI, artigo 22; a educação para surdos precisa ser organizada em escolas ou classes de educação bilíngue, fato que não é uma realidade brasileira. Recentemente a comunidade surda teve acesso à Lei n.5016 de 11 de janeiro de 2013 (BRASÍLIA, 2013), a qual estabelece diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implementadas no âmbito do Distrito Federal, o que despertou esperança de uma educação de qualidade, respeitando a língua, características, cultura e múltiplas identidades surdas.

A Lei n.5016 de 2013, retoma o que fora proposto no Decreto 5626/05 como garantia de uma educação eficaz, qualitativa para o povo surdo, no entanto, por meio dela também se pode destacar a lentidão na efetivação das leis, se as escolas ou classes bilíngues já estavam garantidas no ano de 2005, é necessário analisar a implementação de diretrizes para a educação bilíngue oito anos após o Decreto 5626; a Lei existe, mas não deu conta de especificar as necessidades do sujeito quanto a esse modelo educacional? Poder-se-ia dizer que houve progresso na política? Fica evidente que no Brasil se efetivam leis e posteriormente gera-se outras como modo de obrigar que as anteriores sejam cumpridas. Estranho progresso!

A legislação de uma educação para todos, precisa considerar as especificidades daqueles que acolhe; no ambiente educacional muitas características surdas são em parte desconsideradas no momento de organização geral das aulas e do próprio espaço. De acordo com o Decreto 5626/05 os surdos são sujeitos que:

> Art. 2o Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Pessoas que interagem com o mundo por meio de experiências visuais, mas na organização das aulas nem sempre os profissionais levam isso em consideração. O professor pode contar na educação com o apoio do intérprete de Libras, é ele que torna o ambiente acessível linguisticamente ao estudante surdo. No entanto, muitos professores delegam ao intérprete a responsabilidade pelo ensino e resultados do estudante.

Ainda que o intérprete de Libras seja professor, quando adentra a sala de aula na função de intérprete educacional, deve primar pela ética servindo ao surdo apenas como ponte linguística para que a comunicação se dê entre o estudante e os demais personagens no ambiente educacional; se o professor apresenta limitações em relação aos conteúdos, domínio de classe ou perfil geral, não cabe ao intérprete tomar o estudante surdo, ou a turma para si.

O professor é o mediador, quem ministra as aulas, prepara conteúdos, adapta materiais quando necessário e o intérprete é o mediador das mediações que o professor faz, nas dúvidas, o surdo recorre primeiramente ao professor. Como ressalta L.33(2011) diante da pergunta da pesquisadora "*A quem você recorre nas dúvidas?* Diretamente ao professor. O intérprete não é professor."[5]

As aulas para surdos, ainda que o professor conte com o apoio de um intérprete, devem ser organizadas com recursos visuais, pois diferente das necessidades da maioria da população ouvinte, os quais registram em memória auditiva ou memória visual aquilo que lhe é ensinado, o estudante surdo lançará mão da memória visual, conforme destaca o Decreto 5626/05; quanto mais recursos visuais, imagens que produzam sentido, o professor utilizar para o ensino, maior aproveitamento tanto de surdos quanto de ouvintes.

Para tanto, uma sugestão é que o professor organize suas aulas no modelo de slides (*PowerPoint*), com figuras, imagens e as reutilize na organização de avaliações para que o surdo possa recorrer a sua memória visual. **Quanto às avaliações em sala de aula:** "As avaliações são difíceis de responder, eu nem sempre entendo o que perguntam, mesmo sendo muito boa em Língua Portuguesa. Ficaria melhor se fossem avaliações objetivas, para marcar verdadeiro, falso, ou com muitas imagens" (AG.17, 2012).

[5] Entrevistas que podem ser encontradas na totalidade em: SCHUBERT (2012 e 2012b).

Os estudantes surdos tem clareza de suas necessidades educacionais, do melhor modo para serem avaliados de modo que suas especificidades sejam respeitadas. O uso dos recursos visuais, avaliações o mais objetivas possíveis, no entanto não são chamados para pensar modelos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Mesmo que a legislação brasileira teoricamente ressalte um novo olhar para os sujeitos surdos, é necessário especial atenção para as solicitações dos mesmos, ouvindo as vozes do interior, as vivências surdas, vejamos o que trazem sobre Pedagogia e currículo:

Quanto à Pedagogia e currículo para surdos: No Brasil há apenas adaptações de Pedagogia e currículo, quando deveriam ser organizados com base nas características visuais, com estratégias, métodos, planejamentos que respeitem a identidade e a cultura surda. Eu aprendo por meio de informações gerais: televisão, leitura, pesquisas e com o apoio do intérprete para esclarecer minhas dúvidas, sou surdo, mas não sou igual aos outros, acredito que somos todos diferentes. A inclusão e os métodos para os ouvintes não atendem minhas necessidades. A maior dificuldade está no método oral que todos insistem em utilizar, as barreiras comunicativas, na falta de interação direta com o professor, temos que escrever nossas dúvidas, aguardar que entendam para nos darem uma resposta. É preciso reorganizar o todo (JZ.25; 2012).

São as deficiências da sociedade que geram as barreiras; como destaca JZ.25, aquilo que a sociedade impõe é atendido pelos surdos, mas o ambiente educacional é um diferencial, é nele que deve ter início uma modificação da sociedade atual; para tanto o professor e a escola necessitam conhecer a língua, cultura e identidade dos sujeitos surdos, empenhando-se por desenvolver educação de qualidade, acesso e permanência desses na escola.

Os surdos demonstram desejo em estabelecer interação direta com o professor, desejo de ser ouvidos no ambiente através da língua que melhor expressa seu pensamento; a língua de sinais. Destacam as dificuldades provindas da deficiência da comunidade escolar em compreender os discursos organizados na língua de sinais, excluindo quando deveria incluir.

Muitos dos profissionais da educação acreditam que o uso de aparelhos de amplificação sonoro, do implante coclear enquanto um milagre da biotecnologia, sejam a solução para o "problema" da surdez, no entanto as contradições, são destaque nas entrevistas com surdos:

> Pesquisadora: Você usa aparelho auditivo? Considera importante o uso de aparelho? AG.17: "Ah, quando eu era pequena, usava sempre o aparelho auditivo, mas a medida em que fui crescendo, deixei de usar, não gosto e não quero! Então não uso mais. Me causava muitas dores na cabeça, era ruim e desconfortável" (2012).

> AM.20: "As vezes eu uso aparelho, mas na maior parte do tempo, não. O barulho, os sons, tudo isso me irrita, me incomoda" (2012).
>
> Quantos as tecnologias: J.28: "[...] eu faço uso de celular, do VIÁVEL, da internet, campainha luminosa, intérprete, coisas que existem hoje, mas antigamente, não tinha nada disso apenas podíamos escrever e enviar cartas entre amigos, mas hoje... batemos papo pelo MSN, pelo facebook, trocamos mensagens pelo celular, e outros. [...] quanto ao implante coclear, sou contra mesmo! Não considero importante amplificar sons, essa é a minha opinião" (2012).

Embora sejam recortes de entrevistas com surdos, a citação destaca a visão da totalidade dos surdos entrevistados, os mesmos utilizam e acreditam que as tecnologias são bem vindas, no entanto os aparelhos de amplificação sonora não fazem parte da cultura e da identidade surda, são meios tecnológicos de reabilitação.

Em determinado período da vida, entre a adolescência e juventude, muitos dos sujeitos abandonam o uso dos aparelhos de amplificação, ou optam pelo seu uso apenas em determinados momentos, bem como abandonam as visitas e acompanhamentos da área clínica, fonoaudiológica, assumem identidade e cultura, buscam aproximação com seus pares, onde não há necessidade de normalização, pois entre os pares ser surdo é, ser normal.

Ser surdo, na sociedade atual, onde a legislação apresenta teoricamente valorização do outro, oficialização da língua e direitos educacionais para longe da perspectiva de enfermidade, clínico terapêutica voltada para treinamento da audição e fala e reabilitação, desperta atenção para as contradições aparentes quando a cultura e identidade surdas adentram os espaços educacionais; para tanto buscaremos concluir o trabalho sem intenção de finalizá-lo.

Considerações para não finalizar

Para concluir, ou melhor pausar esse trabalho, faz-se o convite para pensar a inclusão dos surdos como hoje se apresenta, destacando a entrevista de E.54:

> **Qual a sua opinião sobre a inclusão?**
>
> Na verdade, eu sou contra a inclusão porque o professor não conhece metodologias para o ensino de surdos, será que o professor consegue planejar para ouvintes e surdos uma mesma aula? Não. Então é colocado um intérprete na sala e pronto, o professor não terá que fazer nada! E a aproximação do professor e do aluno surdo, o contato direto? Eu gostaria de ver uma inclusão onde a metodologia utilizada fosse na L1 (primeira língua do surdo – Libras) e não na L2 (segunda língua – português escrito) que tem outra metodologia para o ensino, o surdo deve ser trabalhado na Libras em primeiro lugar, que é de modalidade visual, o

> professor ouvinte consegue aprender Libras o suficiente para ensinar o surdo na L1? Não. O governo também não está preocupado com isso, o MEC lava as mãos, mas é necessário fazer projetos para que a inclusão possa dar certo, onde o professor e o aluno tenham esse contato direto (E. 54, 2011).

A primeira questão a ser pensada do que diz E.54, quanto ao planejamento do professor é que dificilmente o professor irá planejar de modo que atinja a todos, sem exclusão, se ele não teve formação voltada para o conhecimento e respeito as características, cultura e identidade surda, sem compreensão de quem é o sujeito surdo.

Como já destacado no desenvolvimento do trabalho, diferente do que a escola tem ofertado, é necessário uso constante de recursos visuais, imagem, avaliações precisam ser mais objetivas e claras. No ambiente escolar, o uso de recursos é comumente utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental, ou no início da educação básica, no entanto, à medida que os estudantes alcançam níveis mais elevados na educação institucionalizada, é comum que os professores abandonem ou façam pouco uso dessa prática, com isso os surdos levam maior tempo para compreensão e aprendizagem; conforme ressalta AG.17:

> **O que é necessário para que o currículo, a edagogia e a própria organização das aulas alcancem às necessidades do estudante surdo?** AG.17: "Precisamos de recursos visuais, palavras, imagens e desenhos. Os professores não fazem uso de imagens, e outra coisa é que os professores precisam estabelecer diálogo com os alunos, precisam, por exemplo, me conhecer e conversar diretamente comigo" (2012).

Para a construção qualitativa do currículo, Pedagogia, organização das aulas quando há surdos, importam não somente as imagens, mas a interação direta com o professor, despertar o sentimento de valorização enquanto estudante e enquanto pessoa.

Desde os anos de 1880, como destacado no Congresso de Milão, os surdos foram perdendo espaço e qualidade na educação por não serem compreendidos em suas necessidades específicas; obrigados a agir e pensar como regula e controla a hegemonia ouvinte, no entanto, com a proposta de uma educação e sociedade inclusiva, novos moldes vão sendo apresentados e a sociedade e com ela a escola passa por modificações singulares.

E.54, ressalta: "Eu gostaria de ver (...)"; esse é o maior objetivo dos surdos, uma educação inclusiva de fato e direito, onde não seja compreendido como um estrangeiro e até mesmo um estranho em meio a sociedade que ouve; mas que possa interagir com seu professor, expressar ideias diretamente, opinar por meio de sua língua e seja compreendido pelo professor e colegas, sem precisar tomar atalhos e/ou outros caminhos nem sempre escolhidos por ele; mas, para alcançar o objetivo é necessário que o professor aprenda Libras com eficiência para que possa ensinar e interagir por meio da primeira língua dos surdos, a Libras, desconstruindo qualquer tipo de barreira comunicativa.

Quando a escola se pauta apenas na inclusão de direito, tende a deixar de lado as especificidades culturais e identitárias dos surdos, para seguir listas de regras contidas nos documentos legais o que historicamente nunca foi eficiente.

Para atender os estudantes surdos, é preciso compreender sua essência visual, dar ênfase a memória visual do sujeito, diferente da sociedade ouvinte que dá importância maior ao que é audível. Assim, importa pensar a organização das aulas com o máximo de recursos visuais, avaliações que retomem os recursos utilizados durante as aulas, a importância e intensidade do toque, a língua de modalidade visual espacial a qual todo ambiente precisa aprender com eficiência para que os discursos aconteçam do modo mais natural possível.

Se não houver real conhecimento de quem é o sujeito tomando como base questões como cultura e identidade, a história inicial do surdos enquanto deficientes, rejeitados e excluídos poderá tomar formas de inclusão, revestindo-se de modernidade e repetindo a opressão historicamente construída. Para esclarecer modos de atender a cultura e identidade surdas na escola, ressaltamos o que é necessário:

– Ensino e aprendizagem qualitativa da Libras.

– Utilização de recursos visuais e imagens na organização das aulas, nas atividades, reutilizando-as no preparo de avaliações. Registro e apresentação de trabalhos por meio de vídeo na primeira língua do sujeito, garantindo participação ativa do estudante surdo.

– Além de figuras e imagens, nas disciplinas de: história pode-se fazer uso da linha do tempo; em geografia, não dispensar o uso dos mapas; em ciências fazer uso de experiências e em matemática, prever tempo entre a explicação visual no quadro e a explicação oral ou sinalizada posterior.

– Registrar no quadro em qualquer nível de escolaridade: trabalhos, datas, prazos, respeitando a memória visual do estudante.

– O toque é essencial, bem como a interação direta do professor, gestão escolar, colegas e outros, com o estudante surdo. Ainda que você conheça basicamente a Libras; o estudante surdo simplifica, ou seja, minimiza seu vocabulário e sinalização para que você o compreenda.

– Olhos nos olhos, sempre; ainda que esteja acompanhado de um intérprete, todas as falas devem ser direcionadas ao surdo.

– A Língua Portuguesa (na forma escrita) é sempre um desafio para o surdo, é segunda língua e requer tempo para o aprendizado, é comum precisar de interpretação de um texto, frase ou palavra, pois muitas vezes sente dificuldade por não compreender a pergunta elaborada pelo professor e não por não entender o conteúdo.

– A comunidade escolar precisa fazer uso adequado do intérprete, ele é o mediador de mediações que o professor faz, é acesso comunicativo entre o surdo e o ambiente

escolar, não se deve delegar a ele funções relacionadas ao ensino, cuidado com os estudantes, substituição de professores e outras, o domínio da classe, preparação de materiais e a tarefa de ensinar, é do professor regente ainda que o intérprete seja professor pela formação, no momento em que assume a função de intérprete, a função de professor não pode prevalecer, o professor regente é o responsável pela classe, o intérprete um recurso humano que torna o ambiente linguisticamente acessível ao surdo e a toda comunidade escolar.

– O ambiente precisa ser inclusivo, contendo ao menos sinal luminoso que permita ao surdo observar trocas de aula, horário de intervalos, enfim, a rotina escolar.

Apresentadas algumas dicas, para superar as dificuldades apresentadas nesse ambiente, convidamos os leitores a pensar as condições oferecidas pela escola e o que é preciso para superar o que está posto. Quanto mais próximos do estudante surdo através da cultura e do respeito as suas características e modo singular de linguagem e aprendizagem de essência visual, mais próximos da possibilidade e desafio de ultrapassar a visão idealista da inclusão, caso contrário, retrocedemos revestidos em inclusão e os surdos permanecem entre o que se prega através da lei e a angústia das dúvidas nunca sanadas, do diálogo nunca desenvolvido, de uma inclusão que nunca o incluiu de fato.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto n. 5.296* de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 6 abr.2013.

BRASÍLIA, *LEI Nº 5.016*, DE 11 DE JANEIRO DE 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <www.crianca.df.gov.br>. Acesso em: 12 mai.2013.

_____. *CONSTITUIÇÃO 1988* art. 208 inciso III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso: 6 abr.2013.

_____. *DECRETO 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br >. Acesso em: 6 abr.2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 abr.2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *Lei n. 9.394/96*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 abr.2013.

_____. Lei n. *10.098/00*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 6 abr.2013.

_____. Lei n. *10.436/02*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 6 abr.2013.

_____. *LEI 12.319*, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 abr.2013.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução: REIS, C. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial, 1992.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade* (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. T. T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR C. (Org.) *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 abr.2013.

SACKS, O. *Vendo vozes:* uma viagem ao mundo de surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SCHUBERT, Silvana Elisa de M. *Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua de Sinais Brasileira* (dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

SCHUBERT, Silvana Elisa de M. *Cultura surda*. Editora FAEL. Curitiba – Paraná. 2012b.

SKLIAR, Carlos. *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

_____, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos.* SKLIAR, Carlos (Org.). Porto alegre: Ed. Mediação, 1999.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

Entrevistados:

SCHUBERT (2012):

L.33.Entrevistado (surda), estudante de direito e Letras Libras. Curitiba, 2011; E. 54. Entrevistado (surda) graduada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Bilíngue para Surdos e cursando Letras Libras. Curitiba, 2011.

SCHUBERT (2012b):

AG.17. Estudante surdo – Ensino Médio (2012); AM.20. Estudante surda – Pedagogia (2012); J.28. Graduada (surda) – Letras-Libras (2012); JZ.25. Graduado (surdo) – Letras-Libras (2012).

EIXO : CURRÍCULO

Currículo da Educação de Surdos: Presente de Grego de "Nós" para o "Outro" Surdo

Sônia M. Oliveira

Mestranda em educação pela PUC Minas.
Professora da rede municipal de Belo Horizonte.
Secretária adjunta da FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

Rosely L. Oliveira

Professora de Libras IFMG Ouro Preto.
Professora de Libras Pronatec UFMG.

Clarissa Fernandes

Mestranda em educação na UFOP, pós-graduada em Docência e Gestão do Ensino Superior: Novas Linguagens e Novas abordagens/PUCMinas.
Secretária da FMDS – Federação Mineira e Desportiva dos Surdos

Os aportes teóricos apontados neste trabalho levam a uma discussão do olhar da escola sobre a diferença, sobre a cultura, o olhar sobre alteridade do sujeito surdo. Associado à necessidade de um currículo construído sob o olhar do surdo, busca-se discutir a ideia de cultura surda como pré-requisito para a construção de um currículo educacional cultural e linguisticamente inclusivo. Educação é uma atividade cuja essência é construída e transformada ao longo dos processos histórico-culturais da humanidade. A transformação se dá mediante a reflexões teóricas e legislações que buscam a inserção de todos no ambiente escolar.

A declaração de Salamanca, (1994), preconiza que

> Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Em consonância com a assertiva acima apresentada, o ato de educar torna-se um emaranhado de relações, espaços, no qual se espera que o conhecimento seja construído nos meandros das dimensões sociais, políticas e culturais. Isto posto, educar leva consigo múltiplos significados e sentidos, pois, os aprendizes são únicos, diferentes.

As políticas públicas educacionais sempre mantiveram o discurso do respeito às diferenças. Contudo, a lacuna entre o que é dito e a efetivação dessas políticas é demasiadamente grande. Estar na escola não significa fazer parte dela. De acordo com Vera Candau, (2002), a escola idealizada sob o prisma da igualdade uma cultura comum a todos, se defronta com a possibilidade de articular igualdade e diferença evidenciando as relações entre o multicultural e a educação, bem como suas implicações implícitas no currículo.

Considerar a diversidade como princípio básico para a construção da equidade na escola demanda uma conscientização daqueles que elaboram as políticas públicas educacionais, daqueles que vivenciam essas políticas. De acordo com Corazza, (2002), o currículo escolar deve dizer sobre a diferença, sobre sua história, suas vozes, suas identidades. Em um espaço tão diversificado como a escola, a perspectiva dos Estudos Culturais representa a possibilidade de uma discussão mais inerente à realidade vivida pelas minorias e minoridades na escola.

A educação de sujeitos surdos sempre foi vista como um apêndice nas instituições educacionais. Educar uma criança surda é simplesmente oferecer a ela a língua de sinais? O professor de língua de sinais? O tradutor/intérprete de língua de sinais? É oferecer a língua de sinais como disciplina no currículo? As especificidades dos alunos surdos vão além das questões linguísticas. Não é somente o respeito à sua forma de comunicação que resolverá os problemas detectados na educação de surdos. Como a pessoa surda vê e percebe sua educação, a língua de sinais, a Língua Portuguesa, a cultura nas relações do dia a dia na sala de aula contribuirá para a construção de uma educação de surdos que possa garantir a este grupo, ganhos significativos efetivos.

Com os Estudos Culturais pode se redefinir os significados de cultura, conhecimento e currículo. De acordo com estes estudos, a questão da pessoa surda pode ser abordada sob a luz da epistemologia (SILVA, 1997). Segundo Costa, (2002), os Estudos Culturais buscam através de uma reflexão teórica e política se organizar para transformar as concepções elitistas de cultura em apropriação política, nas quais as minorias e minoridades resistem à imposição de uma maioria.

O olhar sobre a educação de surdos deve ser um olhar de ruptura de estereótipos construídos historicamente na escola e que inculcam a produção de conceitos sobre o outro, o outro surdo modelado pelo etnocentrismo e desrespeito a sua alteridade. A história e cultura dos Surdos enfatizados no currículo escolar exige construir novos conceitos nas relações pedagógicas. Nessa medida, discutir o currículo na e da educação de Surdos é reconstruir outro olhar. É ver a pessoa surda como sujeito praticante de uma cultura diferente, que se comunica com uma língua diferente e que deseja uma educação que respeite essas diferenças (SÁ, 2002).

> Nasci surda? Ou nasci ouvinte? Pouco importa isto! Padden e Humphies (1998, p.5) complementam meu pensamento quando dizem que "sempre sentimos que a atenção dada à condição física de não ouvir tem obscurecido as facetas mais interessantes das vidas das pessoas surdas". Claro que não quero cair na maneira tradicional de escrever sobre os surdos através do estereótipo. Quero focalizar a partir de minha experiência como surda, interpretando assim as narrativas sobre os surdos e o povo surdo a partir de minha experiência (RANGEL, 2004, p.11).

Santomé apresenta nove estratégias curriculares utilizadas pelas instituições escolares para reproduzir a exclusão social, linguística, de gênero, crenças religiosas no espaço escolar. Tais estratégias perpetuam o discurso dominante de um único modelo de cultura, de formação, para pessoas diferentes. O "outro" não se sente reconhecido em um modelo de educação único para todos. Somos únicos, por isso somos diferentes.

O autor espanhol desenvolveu seu texto fazendo uma análise da educação espanhola explicitando a injustiça que a escola reproduz em relação à diferença/diversidade. A análise aqui, buscará permear as estratégias apontadas por Santomé fazendo um paralelo com a educação nas escolas públicas de Belo Horizonte que atendem crianças e jovens surdos.

Segundo Santomé (2011, p.83),

> Qualquer luta por justiça deveria, portanto, exigir que o sistema educacional garantisse a todos os estudantes acesso a uma educação adequada, independentemente de suas capacidades intelectuais, físicas ou sensoriais, de suas crenças religiosas ou culturais, etnicidade, gênero ou classe social.

De acordo com o autor, a **segregação** é uma estratégia adotada pela escola para ordenar os alunos em grupos de acordo com habilidades, gênero, classe social e etnia. Por tradição os surdos foram considerados deficientes e por isso, educados em instituições de ensino intituladas escolas especiais. A prática pedagógica destas instituições são consideradas pobres, nivelam por baixo as competências dos alunos, contribuindo para a exclusão social dos mesmos. Uma escola especial é diferente de uma escola de surdos ou uma escola bilíngue. A terminologia neste caso revela uma diferença linguística e cultural. Ser surdo não é ser especial e necessitar de um atendimento especial. Ser surdo é ter direito a uma educação que valorize sua língua e cultura. Uma educação que tenha a língua de sinais como língua de instrução e não somente como parte integrante do currículo. A língua é o currículo como educação é cultura. O movimento surdo em defesa da escola bilíngue é o reflexo do acesso desigual dos surdos à educação. O movimento surdo almeja construir uma educação que valorize o reconhecimento e a representação do Ser Surdo. Uma educação que promova a alteridade.

> O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social, das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (BRASIL. MEC/SEESP, 2008 p.15).

Um currículo que não incorpora as minorias culturais e busca silenciar essas minorias é uma estratégia camuflada de exclusão adotada pelas instituições de ensino.As escolas silenciam a cultura do "outro" quando estimula um único modelo de cultura. As culturas existentes no bojo do espaço escolar são desconsideradas e os alunos não se sentem reconhecidos porque suas especificidades são negligenciadas pela escola. Conceber que o surdo percebe o mundo diferente das pessoas ouvintes é para muitas escolas incompreensível. O olhar sobre a pessoa surda ainda é carregado de etnocentrismo. A diferença é aceita mas não é reconhecida e por consequência, não é vivida.

> A cultura como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos (GLADIS, 1998, p. 56).

Abordar temas sociais como o dia do surdo, o dia da mulher de forma superficial somente nas datas comemorativas é uma estratégia de desconexão. Tais temas não estão incorporados no cotidiano da escola e são discutidos esporadicamente fazendo com que os alunos vejam esses dias como um dia diferente na escola, o dia que não tem aula. Trabalhar com os alunos as questões sociais inerentes à diversidade presente na escola é significativo e contribui para a formação de um sujeito crítico e participativo. Essas datas comemorativas não estão em sua maioria contempladas no calendário escolar. O dia do surdo por exemplo nas escolas públicas que atendem surdos, não é comemorado por toda comunidade escolar. Apenas os alunos surdos realizam neste dia, uma atividade especial. Dessa forma, a ideia da inclusão da pessoa surda perpassa somente pela entrada e permanência na escola comum e/ou regular. Sua formação enquanto sujeito crítico e participativo fica à margem. Essa dicotomia contribui para a limitação do aluno em fazer a relação do que aprende na escola à pratica social.

Ter um único discurso no espaço escolar sobre assuntos relevantes como economia, desigualdade social, diferença cultural é a estratégia da **argumentação unilateral**. Essa estratégia inviabiliza a possibilidade de vislumbrar outro um outro olhar sobre temas conflituosos. No caso da educação de surdos, o porquê da comunidade surda defender uma educação bilíngue, uma educação onde a língua de instrução seja a língua de sinais não é discutida, analisada com as pessoas surdas, com a comunidade escolar. Criam-se políticas educacionais sem os sujeitos que serão atendidos por essas políticas.

> A estratégia da argumentação unilateral é contemplar a estratégia de exclusão. Sua meta é apresentar apenas aqueles textos alinhados com determinados modelos discursivos, para justificação de desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero (SANTOMÉ, 2011, p. 89).

A política de inclusão do aluno surdo ganha reforço com essa estratégia. A ideia do que "nós" queremos e idealizamos para o "outro" surdo é o melhor. "Nós" queremos uma inclusão onde todos são iguais e tenham acesso a uma educação igual para todos. O "outro" surdo se torna neste contexto de afirmação de uma política educacional inclusiva o mal, aquele que quer brigar enquanto "nós" queremos a paz. Uma política de inclusão que coloca todos no patamar da igualdade e diz que reconhece a diferença, não compreende o que é alteridade. Não se coloca no lugar do "outro" surdo.

A **psicologização** é uma estratégia que busca aparato teórico para explicar a desigualdade. De acordo com o autor, em 1971, Richard Herrnstein publicou um estudo onde apontava que habilidades mentais são herdadas e que, o sucesso social advinha dessas habilidades. A competência do outro passa pelo clive de uma "inteligência" herdada geneticamente e socialmente.

Nascer surdo foi por muito tempo uma condenação ao fracasso social profissional e pessoal. As pessoas surdas eram consideradas inaptas para aprender. A trajetória social, educacional do surdo atestam as suas capacidades linguísticas, cognitivas e culturais. Infelizmente ainda hoje em alguns espaços acadêmicos a língua de sinais é considerada de forma velada fator de exclusão da pessoa surda.

> A língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais (QUADROS, 2007, p. 5).

O **paternalismo e a falsa tolerância** são estratégias adotadas para falsear a aceitação do "outro". O discurso: "eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo" é a falsa tolerância velada. Na teia construída ao ensinar e ao aprender e apreender, não cabe aceitação. Ainda impera em muitas situações na escola o olhar de pena, de compaixão pelo surdo. Ser surdo não é ser melhor nem pior que ninguém. Ser surdo é ser um sujeito que vê, interpreta e interfere no mundo de forma diferente das pessoas que ouvem. O estereótipo de sujeito surdo dependente do outro está sendo desconstruído pelo movimento surdo quando sai às ruas reivindicando uma educação que reconheça a especificidade da pessoa surda. A argumentação de Bhaba (1998) ilustra a afirmação.

> É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínio das diferenças – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

A **infantilização** é uma estratégia que busca construir um mundo "cor de rosa" educacional. O surdo nunca cresce. É tratado como um eterna criança, sempre dependente do outro ouvinte. Um mundo à margem é construído: o surdo sempre vai depender do outro ouvinte para viver. O ouvir nesta estratégia se torna sinônimo de independência. Muito dessa infantilização é construída pela família do surdo e reproduzida pela escola. Esta estratégia fica evidente nas práticas pedagógicas com alunos surdos da EJA: atividades com ilustrações infantis considerando este segmento da educação crianças.

> A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das posições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo, tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 267).

A diversidade como algo estranho e distante é uma estratégia política. A política de educação inclusiva é oferecida a todos. "Nós" oferecemos uma educação que respeita a diferença. O "outro" não aceita, não concorda. Há uma diferença entre oferecer e impor. Oferecer uma educação que tem no seu alicerce os sujeitos dessa educação é diferente de uma política educacional construída, idealizada por "nós" que não vivemos a diferença.

Ajustar na escola as concepções universais e as especificidades de cada grupo que nela se encontra requer o reconhecimento e a valorização das diferenças que sempre estiveram presentes na escola e foram e/ou estiveram negadas/ocultas. Para Bhabha, (1998), a concepção de diferença não pode ser vista na perspectiva do fisiológico, do que é visto: estatura, cor da pele. De acordo com Bhabha, a diferença está ligada às questões como, gênero, grupo social ao qual se pertence. A diferença não é somente uma questão exterior. Ela é também interior (concepções, ideologias, posturas).

A presentificação – ou vazio histórico é uma estratégia curricular que não aborda de forma clara os diferentes grupos culturais da escola. Não é discutida com os alunos o conceito de cultura vislumbrando a diversidade. A cultura não é vista como um processo histórico. Ela é apresentada como algo estático. As diferenças não são abordadas, não são discutidas levando os alunos a um "aprendizado vazio".

> Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona; que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade (COSTA, 2005, p. 42)

Construir conceitos acerca do currículo na educação de surdos desconsiderando a especificidade linguística e cultural do sujeito surdo, seu olhar sobre si mesmo sobre a educação, é contribuir para que as estratégias que Santomé aponta (2011) perpetuem no currículo das escolas. E a exclusão se torne algo comum, inerente à educação. A política de inclusão carrega no seu cerne uma exclusão velada.

As políticas públicas educacionais sempre mantiveram o discurso do respeito às diferenças. Contudo, a lacuna entre o que é dito e a efetivação dessas políticas é demasiadamente grande. Estar na escola não significa fazer parte dela. De acordo com Vera Candau, (2002), a escola idealizada sobre o prisma da igualdade uma cultura comum a todos, se defronta com a possibilidade de articular igualdade e diferença evidenciando as relações entre o multicultural e a educação, bem como suas implicações implícitas no currículo.

A elaboração de um currículo pautado em políticas que reconheçam a cultura surda dentro da escola requer abertura e diálogo com os atores deste currículo: os surdos. A ruptura com o conceito de uma cultura hegemônica e a imersão em uma cultura onde não ouvir leva a construção de outras leituras, outros conceitos, outras percepções, é fator preponderante para que a escola construa uma relação de horizontalização com as diferenças.

> Em termos estritamente do currículo, esses "outros" são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165)

Dialogar com o outro surdo buscando a construção de um currículo que diz sobre sua língua, sua cultura seu olhar, não é incutir ideias nesse outro. Não é manipular, tratar a

educação de surdos como um objeto. Dialogar significa aprender com o surdo em uma prática social (FREIRE, 1974, p. 100) argumenta que:

> Eu não posso pensar pelos outros ou sem os outros, ninguém pode pensar por mim [...]. Produzir nossas próprias ideias e agir de acordo com elas – e não consumir as dos outros deve constituir [esse] processo.

A educação deve ser pensada na diferença. Não existem modelos de currículos ouvintes que caibam no currículo da educação de surdos. Construir um currículo com o olhar do surdo é desconstruir o olhar etnocêntrico do outro, ouvinte. É o momento de entendermos que educação se constrói na troca na parceria, no diálogo, na negociação e não à frente do outro. Não se pode falar sobre o que não é vivido, nem sentido. A pessoa surda quer construir uma educação com o seu olhar, com o seu jeito de ver e perceber o mundo. Entender que a dialética entre a consciência de ser surdo e o mundo estão em consonância e não separados. Ter consciência de que educar é libertar o outro para a vida.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Educação crítica: análise internacional/*Michael W. Apple, Waune Au, Luís Armando Gandin; tradução: Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. MEC/SEESP. *Educar na diversidade material de formação docente*. (Org.) Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008.

BRITO, L. F. *Integração & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. Educar na diversidade material de formação docente. (Org.) Cynthia Duk. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s)*: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação ligue e escolarização em contextos de minorias linguísticas do Brasil*. In: D.E.L.T.A., Vol.15, Nº Especial, 1999. p. 385-417.

CHIELLA, V. E. & LOPES, M. C. *Para repensar o currículo: histórias escolares que os surdos contam*. Trabalho submetido e apresentado no Congresso Latinoamericano de Educación Bilíngue para sordos. La Habana, Cuba, 2005.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FREIRE, P.(1974) *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs.) *A invenção da surdez:* cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

LOPES, Maura Corcini. & VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos:* quando eles se constituem no espaço escolar. Perspectiva, Florianópolis, n. 24, n. Especial, p.81-100, Jul/Dez 2006.

PERLIN, G.T.T. Histórias de vida surda: identidades em questão. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. & LOPES, M.C. (Orgs.). *A invenção da surdez:* cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

QUADROS, R.M. *Políticas linguísticas e a educação de surdos no Brasil*. UFSCAR, 2005.

_____, R.M. *Políticas linguísticas:* as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil.

RANGEL, G. M. M. *História do povo surdo em Porto Alegre:* imagens e sinais de uma trajetória cultural. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos.* Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SOUZA, R. M. e SKLIAR, C. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEREDO, J. C. et al: *Utopia e democracia na educação cidadã.* Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação.* Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000, p. 37-72.

_____. De Geometrias, currículo e diferenças In: Educação e Sociedade, *Dossiê Diferenças*. Campinas: n° 79, 2002.

EIXO : CURRÍCULO

Ensino de Preposições do Português para Surdos: Um Olhar Semântico-Cognitivo

Daniele Barboza Moura

Considerações iniciais

A Educação de Surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Isto se deve ao fato do Brasil ter reconhecido a Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436 de 2002, como a primeira língua da comunidade surda e a Língua Portuguesa, a segunda língua.

O reconhecimento da Libras, como L1 do indivíduo surdo, contribuiu para que pesquisadores refletissem sobre o ensino e aprendizagem do português, como segunda língua na modalidade escrita, buscando desenvolver estratégias e práticas em prol do ensino efetivo do idioma. Sendo assim, pensar em práticas de ensino para um grupo, linguisticamente distinto e minoritário, é sempre uma questão delicada e complexa.

Entretanto a relação do surdo com a escrita no âmbito escolar ainda se faz de forma resistente e não satisfatória. O fato é que ao realizar construções em Língua Portuguesa na modalidade escrita, a grande maioria, apresenta dificuldades que acabam criando resistência ao aprendizado.

O uso da língua é muito mais do que a demonstração da capacidade de conhecimento mínimo das regras para comunicação entre os sujeitos, da sintaxe e da gramática. A língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade da interação com o outro para que seja significada (HALL, 2006).

Fiorin (2008, p.23) afirma que é preciso compreender que: "não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõem esse enunciado, para apreender seu sentido. É preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados do discurso". Sendo assim, o usuário deve ser capaz de compreender que o enunciado é mais do que um sistema de regras.

E quando se trata do surdo inserido neste sistema social, a Língua Portuguesa ganha um lugar de destaque. De acordo com Vianna (2010, p.17) a *escrita* representará um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se

a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Libras: Afinal, que LÍNGUA é essa?

Muitas pessoas acreditam que as Línguas de Sinais são apenas um conjunto de gestos, utilizados com o intuito de interpretar as línguas orais. Entretanto pesquisas constatam que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, expressando ideias sutis, complexas e abstratas (FELIPE, 2007).

> A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é uma língua visual-espacial, com gramática própria, articulada através das mãos, expressões faciais e corporais. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (MEC, 2004). Reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto Federal nº 5.626.

Ferreira-Brito (1995) destaca que as Línguas de Sinais se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades maiores e mais complexas, possuindo diversos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Os elementos gramaticais dessa língua são denominados “sinal”. Estes são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo:

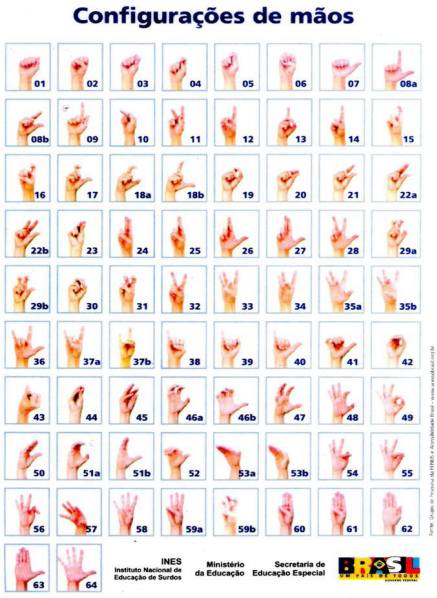
> Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 51).

As articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e em algumas situações aos morfemas, são denominadas parâmetros, que, nas línguas de sinais, são divididos em: Configuração das Mãos (CM), Movimento (M), Ponto de Articulação (PA) e Orientação (O). Além dessas características, ainda podem ser considerados os componentes não manuais dos sinais, tais como as expressões facial e/ou corporal, o movimento da cabeça e do corpo (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Observemos cada um dos parâmetros a seguir:

1. **Configuração de mãos** (CM): A CM é a forma da(s) mão(s) presente no sinal. Na Libras há 64 configurações; são feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos dependendo do sinal.

Figura 1



Podemos observar, no exemplo a seguir, que os sinais APRENDER, LARANJA E DESODORANTE-SPRAY tem a mesma configuração de mão e são realizados em pontos de articulação distintos (FELIPE, 2007):

Figura 2

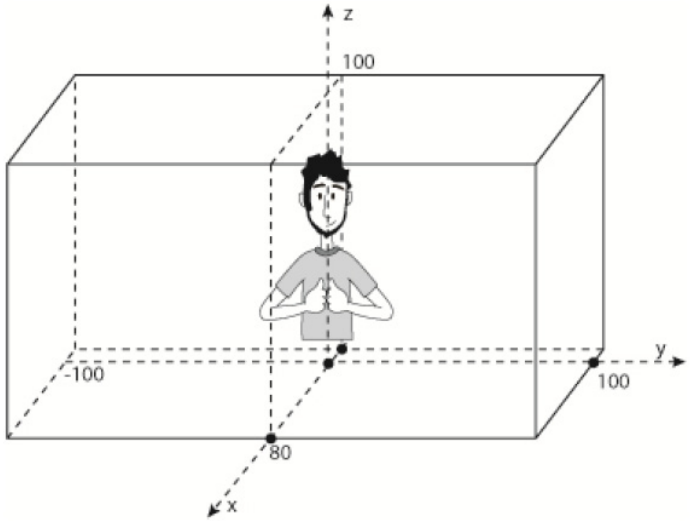
2 **Movimento** (M): Os sinais podem ter movimento ou não. É um elemento importante para compreensão de alguns sinais, devendo ser respeitado o tipo de movimentação para cada sinal. Outra característica importante deste item é a velocidade que pode representar tensão, retenção, continuidade, além de que em algumas situações há a necessidade de reduplicar o movimento (por exemplo, para explicar mais de uma vez, indicar várias coisas e marcar plural).

Quadro 1

Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito, 1990)
TIPO *Contorno ou forma geométrica*: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual *Interação*: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado *Contato*: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar *Torcedura do pulso*: rotação, com refreamento *Dobramento do pulso*: para cima, para baixo *Interno das mãos*: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)
DIRECIONALIDADE Direcional – *Unidirecional*: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial – *Bidirecional*: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda Não-direcional
MANEIRA Qualidade, tensão e velocidade – contínuo – de retenção – refreado
FREQÜÊNCIA Repetição – simples – repetido

3. Ponto de Articulação (PA) (também recebe o nome de Locação) – (L): É o local no corpo do enunciador onde os sinais são realizados. É um espaço limitado que vai desde o topo da cabeça até a cintura sendo alguns pontos mais precisos, tais como a ponta do nariz, e outros, mais abrangentes, como a frente do tórax:

Figura 3[1]



[1] Ferreira Brito 2010, p. 73

Figura 4[2]

Locações (Ferreira-Brito e Langevin, 1995)

Cabeça	Tronco
topo da cabeça	pescoço
testa	ombro
rosto	busto
parte superior do rosto	estômago
parte inferior do rosto	cintura
orelha	
olhos	braços
nariz	braço
boca	antebraço
bochechas	cotovelo
queixo	pulso

Mão	Espaço Neutro
palma	
costas das mãos	
lado do indicador	
lado do dedo mínimo	
dedos	
ponta dos dedos	
dedo mínimo	
anular	
dedo médio	
indicador	
polegar	

4. Orientação (o): É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p.41) afirma que na Língua Brasileira de Sinais, há seis tipos de orientações da palma da mão. São elas: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda.

5. Expressões não manuais (ENM): São componentes extremamente importantes para a transmissão da mensagem. Em algumas situações, para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais como: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou uma exclamação possam ser completamente representados ao receptor da mensagem.

Como podemos perceber, ao contrário das crenças, as Línguas de Sinais são:

> línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

É importante ressaltar que o surdo ao utilizar a Libras deve ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que faz uso de uma modalidade de Língua que se materializa linguisticamente visuo-espacialmente.

[2] Quadro e Karnopp 2004.

O uso das preposições em Língua Portuguesa

De acordo com Azeredo (2011), a preposição é a palavra invariável que precede uma unidade nominal, convertendo-a em constituinte de uma unidade maior. É uma classe gramatical que oferece dificuldade, não só aos aprendizes de segunda língua, mas também aos falantes nativos.

Segundo Salles (et al, 2004), isso ocorre por dois fatores: seu caráter polissêmico e em determinados contextos em que essa variedade de significados não é identificada somente pela preposição, mas por um bloco sintático-semântico com outras categorias.

Quanto ao caráter polissêmico vejamos alguns exemplos com a preposição de, que carrega diferentes significado:

a. A criança chorava de fome (causa)

b. Este é o armário de mantimentos (finalidade)

c. Aquela cadeira é de plástico (matéria)

d. Viajei de trem (meio)

e. Esta é a casa de José (posse)

Como ilustração de contextos em que para o significado seja identificado é necessária à representação por um bloco sintático-semântico:

a. O vestido de Alice chegou.

(substantivo + preposição)

b. Gosto de Beatles.

(verbo + preposição)

c. Ele é dependente de drogas.

(adjetivo + preposição)

d. Depois de amanhã, é meu casamento.

(advérbio + preposição)

É possível perceber que uma mesma preposição apresenta comportamentos distintos. Sendo assim, faz-se necessário que, ao se ensinar o português como segunda língua, o professor leve em consideração essas especificidades.

Adotando uma perspectiva cognitivista que defende a ideia de que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. O significado passa a ser visto como uma construção cognitiva a qual o mundo é apreendido através de nossas experiências.

De acordo com Ferrari (2011, p.21), a Linguística Cognitiva adota uma:

> Perspectiva empirista, alinhando-se a tradições psicológicas e filosóficas que enfatizam a experiência humana e a centralidade do corpo humano nessa experiência. Dentro dessa perspectiva, a investigação da mente humana não pode ser separada do corpo, de modo que a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal.

Esta ancoragem corporal é o que permite ao indivíduo a construção dos Esquemas Imagéticos, que são definidos como versões esquemáticas de imagens concebidas a partir de nossas vivências sensoriais e perceptuais advindas de nossa interação com o mundo (LAKOFF E TURNER, 1989; apud, FERRARI).

Talmy (EVANS & GREEN, 2006) argumenta que estes esquemas estão diretamente relacionados a aspectos fundamentais das experiências incorporadas e que estes podem ser divididos em sistemas de esquemas distintos que fornecerão inúmeros significados intimamente associados a um tipo particular de experiências corporificadas.

Importante ressaltar que os esquemas imagéticos são conceitos abstratos que constituem padrões que emergem de instâncias repetidas de experiências corpóreas, de modo que os usos linguísticos refletem-se em nossas experiências, contribuindo para que realizemos projeções entre os domínios, por nós, conceptualizados.

De acordo com Castilho (2010, p.584) as preposições, em seu sentido básico, tem a função de localizar no espaço ou no tempo os termos que elas ligam. Numa abordagem cognitiva elas funcionam como predicados que "perfilam uma relação entre duas entidades":

> Na Gramática Cognitiva, as preposições são entendidas como expressões relacionais, já que expressam como o conceitualizador configura as partes que constituem uma cena espacial com respeito a outra [...] Assim, pois, as preposições, *na qualidade de predicações relacionais,* perfilam uma relação entre duas entidades segundo uma base. A base é aquela parte do esquema que está no escopo da predicação que é conceitualmente coberta (CIFUENTES HONRUBIA, 2002; Apud, CASTILHO, 2011).

Assim, localizar um objeto ou evento é relacioná-lo com outro objeto ou evento. Na gramática do Português Brasileiro, Castilho (2011) propõe a seguinte relação:

O objeto ou evento a ser localizado será denominado FIGURA, e o objeto ou evento por referência ao qual a FIGURA será localizada é denominado PONTO DE REFERÊNCIA. Objeto e evento são aqui tomados como termos técnicos, o primeiro para designar pessoas, animais, coisas, e o segundo para designar qualquer ação, estado ou processo que afetam os objetos.

Ao admitir que as preposições localizam a FIGURA em relação a um ponto de referência, seu sentido de base é compreendido por meio dos seguintes eixos:

Quadro 2: As preposições e o tratamento da categoria cognitiva de espaço[3]

Categoria cognitiva	**Organização da categoria cognitiva espaço**	**Subcategorias cognitivas**	**Papéis semânticos derivados**
Espaço	Posição no espaço	Eixo horizontal	/origem/, /meio/, /meta/
		Eixo vertical	/superior/ ~ /inferior/
		Eixo transversal	/anterior/ ~ /posterior/
	Disposição no espaço	Eixo continente / conteúdo	/dentro/ ~ /fora/
	Proximidade no espaço	Eixo longe / perto	/proximal/ ~ /distal/
	Movimento no espaço	Eixo real / fictício	/dinâmico/ ~ /estático/

Para que possamos compreender os papeis semânticos representados pelas preposições nos enunciados, será necessário acessarmos as experiências vivenciadas. Por exemplo, no enunciado: *Cheguei de Manaus,* consigo compreender que a preposição *de* representa minha posição no ESPAÇO e seu papel semântico representa a origem *Manaus.* Entretanto neste enunciado: Estou perto *de* Manaus onde a preposição *de* remete a noção de proximidade, auxiliada pelo advérbio perto.

Assim, proponho uma reflexão a respeito do ensino de preposições da Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, levando em consideração os aspectos semânticos ativados por nossas experiências com o mundo. Uma vez que a Língua de Sinais tem grande motivação corpórea e suas construções se dão na perspectiva espacial, ao adotar um ensino com base na semântica cognitiva favorecerá o aluno compreender as noções que cada preposição adotada em determinados enunciados.

O SMS como suporte didático para o ensino da Língua Portuguesa com L2

> *"Há no mundo uma quantidade de línguas e todas elas são compreensíveis. Se, porém não conheço o sentido das palavras, serei como um estranho diante daquele que fala e também o que me fala será para mim um estranho"* (Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios 14, 10-11).

3. Castilho 2010.

A produção escrita dos surdos é foco de muitas pesquisas que procuram demonstrar as principais dificuldades dos surdos. Entre elas destacam-se a ausência de artigos, flexões verbais e organização frasal que não corresponde à ordem convencional da Língua Portuguesa.

Ao produzirem suas frases, obedecem à hierarquia semântica, ou seja, os conteúdos de maior significação e importância são colocados em destaque no inicio da oração. Além da organização frasal, encontramos nos enunciados a ausência de determinantes e marcações de gênero, bem como o uso equivocado de verbos e preposições.

Isto ocorre devido ao fato de que, ao produzirem enunciados, sujeitos surdos elaboram textos escritos com base nas habilidades desenvolvidas em sua primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua (QUADROS, 2006). Neste processo de aprendizagem é possível identificar estágios de interlíngua, como afirma Ellis:

> Entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo, no caso, a língua brasileira de sinais (apud, QUADROS, 2006).

É possível identificar, nos estágios de interlíngua, as características de um sistema linguístico com regras próprias que segue em um fluxo de desenvolvimento contínuo em direção à segunda língua. Brochado (2002 apud QUADROS) observou em produções textuais de alunos surdos, os seguintes estágios de interlíngua:

> Interlíngua I: Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2). Há o predomínio de construções frasais sintéticas. Emprego de verbos no infinitivo e falta de conjunções.
>
> Interlíngua II: Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.
>
> Interlíngua III: Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem svo e de estruturas complexas da língua. Há o uso consistente de flexões verbais, nominais e o emprego de artigos, preposições e conjunções.

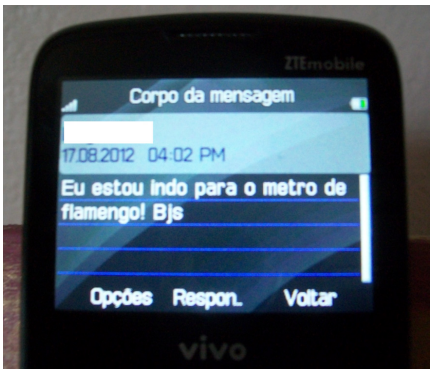
As particularidades encontradas nos textos dos surdos são diversas. Entretanto, o nosso foco será o uso das preposições da Língua Portuguesa em suas produções textuais. O corpus selecionado é composto por mensagens de textos (SMS). Esse gênero, frequentemente usado pela comunidade surda, é um valioso material de análise, onde podemos encontrar em pequenas sentenças, de que forma os surdos constroem os enunciados em segunda língua.

Esta escolha deve-se ao fato de que os alunos surdos demonstravam insegurança nas produções textuais durante as oficinas de texto, mas produziam pequenos enunciados por meio dos SMS. Percebi que partindo desses pequenos enunciados seria possível levar os alunos a compreenderem e refletirem a respeito da gramática do Português e melhor utilizar os recursos disponibilizados para aprimorar a produção de textos mais elaborados.

Observaremos nos exemplos que grande parte das construções causará estranhamento por parte de leitores que desconhecem a realidade linguística desse grupo. Mas a intenção é refletir sobre essa produção textual a fim de obter elementos que contribuirão para a criação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa para este público em especial.

Neste trabalho a intenção é analisar o uso das preposições por alunos surdos, considerando os aspectos semânticos e de que forma esses aspectos corroboram para uma aprendizagem significativa. Importante ressaltar que em Libras a preposição é estabelecida por intermédio de espaço incorporado ao verbo ou da indicação no espaço (apontação).

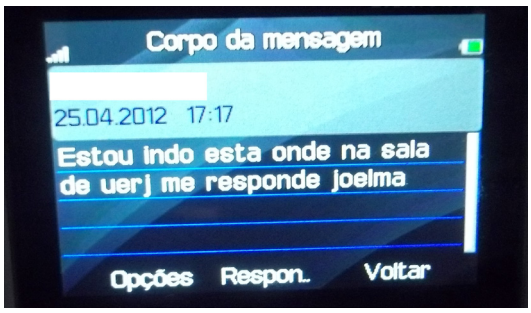
Observemos os textos[4] a seguir: Texto 1



Nesta mensagem podemos perceber que a preposição *de* causa certo estranhamento, pois a intenção era especificar qual a estação do metrô, mas ao utilizar o *de* parece que o flamengo é um meio. Porém, não prejudica a compreensão da mensagem, podemos compreender perfeitamente a intenção do emissor.

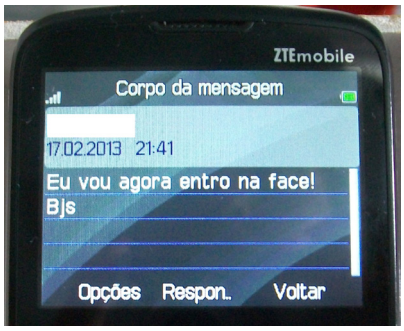
4. A opção pelo termo texto deve-se ao fato de que o objetivo da imagem é o de reproduzir o texto integral.

Texto 2



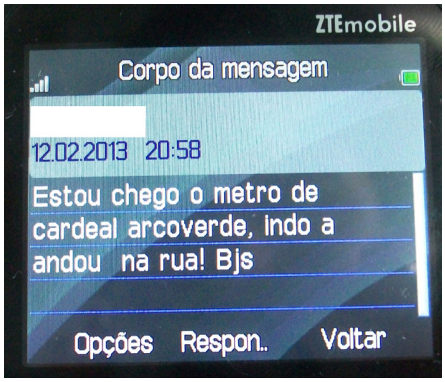
Percebemos na mensagem que o aluno utiliza a preposição **na** com a intenção de saber *em que* sala seu colega estava *de* UERJ, que na verdade o mais adequado seria utilizar a preposição *na* para especificar o local.

Texto 3



Nessa construção é possível perceber que a preposição escolhida semanticamente está adequada à intenção que o emissor deseja passar, que é a de "entrar" em determinado lugar, neste caso uma página de relacionamentos (facebook), havendo apenas um equivoco na concordância.

Texto 4



Somos capazes de compreender a mensagem, ele diz que: *chegou* 'ao' *metrô* 'de' (estação) *Cardeal Arcoverde,* (estou) ***indo a*** (algum lugar), *andou* (no sentido de que

está andando) *na rua* (através). Entretanto alguns elementos não estão implícitos, pois o emissor pressupõe a compreensão por parte do receptor, isso se deve ao fato de que na língua de sinais esses marcadores são delimitados no espaço de enunciação, logo percebemos a influencia da L1 (sistema subjacente) neste enunciado.

Podemos perceber nas quatro mensagens que todas são possíveis de serem compreendidas, entretanto, é visível a influência estrutural de sua primeira língua, a Libras. Há o uso de preposições, mesmo que de maneira equivocada, sob a ótica da configuração gramatical e sintática do Português, bem como flexões verbais.

Vejo que ao levarmos os alunos a uma análise semântica de suas produções escritas, contrastando os sentidos entre as línguas envolvidas, é possível um melhor desempenho na utilização da gramática em segunda língua.

Por exemplo:

(Eu) estou indo *para*

(Eu) estou indo *de*

(Eu) estou indo *com*

Com base em enunciados curtos, modificando apenas as preposições, podemos apresentar o sentido ativado por cada um dos enunciados. Também é possível elaborar construções com preposições que possibilitem uma ideia ambígua ou que sejam polissêmicas.

Diante do número restrito de materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa para surdos e tendo em vista a importância de pensar no ensino com foco nas práticas de uso da linguagem, o professor dispõe de ferramentas simples que serão muito mais significativas.

Marcuschi (2002) destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de algum gênero. Por isso, afirmo a necessidade de valorizar esse gênero textual, SMS (a mensagem de texto), no processo de aprimoramento e compreensão dos recursos disponíveis na segunda língua.

Considerações finais

Ainda há muito que dizer a respeito do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. Neste trabalho houve a pretensão de trazer apenas uma breve reflexão sobre o ensino para este grupo de minoria linguística, tendo em vista as contribuições da Linguística Cognitiva e da Semântica para o contexto de construção e aprendizagem de uma segunda língua.

Importante reconhecer e garantir que os surdos possam ser alfabetizados e letrados em sua primeira língua e que essa é uma condição *sine qua non* para um bom desempenho em uma segunda língua de modalidade escrita.

É preciso que educadores identifiquem que pequenos textos, mesmo que sejam informais, são fontes ricas em elementos gramaticais, possibilitando um grande número de propostas didáticas, como por exemplo, discutir a posição / organização lógica, em uma estrutura frasal, de acordo com a intenção que pretendem dar.

Acredito que o reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e a compreensão de que este grupo necessita de uma educação bilíngue é um passo importante. Entretanto ainda há um caminho longo a seguir e muitas pesquisas precisam ser desenvolvidas e compartilhadas entre os educadores.

Referências bibliográficas

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.* São Paulo: Publifolha, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do Português Brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2010.

EVANS, Vyvyan & GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: introduction.* Edinburgh University Press, 2006.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto.* Curso básico: Livro do professor. Brasília: MEC.SEE, 2006.

FERRARI, Lilian. *Introdução a linguística cognitiva.* São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008.

GESSER, Audrei. *Libras, que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In: A. P. Dionísio; A. R. Machado; M.A. Bezerra (Orgs.) Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, 19-36.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodernir Becker. *Língua de sinais brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHNIEDT, Magali L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC, SEESP: 2006.

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

VIANNA, Glaucia dos Santos. *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2010.

EIXO : CURRÍCULO

A Língua Brasileira de Sinais e o Ensino da Geografia: Novos Olhares, Novas Possibilidades de Inclusão de Alunos com Surdez em Escolas de Ensino Médio em Belém do Pará

Alan Leonardo Oliveira Ferreira

E-mail: ufpalan1979@gmail.com.

Márcio Cleyton da Fonseca Mesquita

E-mail: marcioclark81@gmail.com.

Introdução

> O processo de inclusão de alunos com deficiências, no ensino regular, exige mudanças de paradigmas no sistema educacional, que nos remete também a uma nova concepção do ato de ensinar e aprender. Essas mudanças implicam em um novo olhar, um novo compreender e fazer educação. Ela aponta para a construção de uma escola livre de preconceitos, que valoriza a interação entre diferenças e a construção do conhecimento como parte construtiva do sujeito, onde os conteúdos devem contemplar à realidade do aluno, sua cultura, seus laços afetivos e sua identidade. Dentre esses sujeitos encontra-se o surdo (MANTOAN, 2002).

Os dados do censo de 2010 revelam que existem no Brasil tem 45.606.048 pessoas milhões de pessoas com deficiência. A deficiência visual, que atingia 35 milhões de pessoas em 2010, era a que mais atingia tanto homens (16,0%) quanto mulheres (21,4%), seguida da deficiência motora (13,3 milhões, 5,3% para homens e 8,5% para mulheres), auditiva (9,7 milhões, 5,3% para homens e 4,9% para mulheres) e mental ou intelectual (2,6 milhões, 1,5% para homens e 1,2% para mulheres) (IBGE, 2010).

Nesse sentido, cerca de 10 milhões de pessoas aparecem com algum tipo de deficiência auditiva. Esta é uma grande preocupação quando se trata da inclusão

para alunos com esta deficiência no sistema regular de ensino, uma vez que a maior dificuldade esta ligada as barreiras linguísticas, para aqueles indivíduos que se declaram surdo.

A maioria das pesquisas, relacionadas à surdez priorizam questões relacionados à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Algumas investigações abordam a compreensão do português como segunda língua e a língua brasileira de sinais como língua materna da comunidade surda, e a partir disso aprofundam análises no aprendizado da leitura e escrita, bem como a interpretação de texto por parte dos alunos surdos. Observa-se que raramente desenvolvem pesquisas, metodologias e referenciais teóricos relacionados ao ensino-aprendizado da geografia para alunos surdos.

Nesse intuito, as pesquisas que se referem à inclusão para surdo no ensino regular, se debruçam em discutir as dificuldades enfrentadas, a falta de metodologias adequadas, carência de profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e de uma política de inclusão que possa atender essas necessidades elementares dos alunos com surdez.

Entretanto, no ensino de Geografia, verifica-se que há muitas dificuldades tanto dos discentes quanto dos alunos surdos. Estas, no caso dos professores, na medida em que o aprofundamento teórico-conceitual sobre educação inclusiva não se realiza de modo efetivo em sua formação inicial, no caso dos alunos surdos, é provável que tenham dificuldades em articular e demonstrar compreensão de conceitos e linguagens específicas da ciência geográfica.

Desse modo, conformam-se algumas questões *sine qua non* sobre educação inclusiva e ensino de Geografia, tomando como ponto de partida uma escola de Ensino Médio em Belém, capital do Pará, que trabalha com a proposta de inclusão por receberem alunos surdos, a saber:

a. Como vem sendo desenvolvido o ensino de Geografia para alunos surdos em escola regular de ensino médio?

b. Que dificuldades tanto os alunos surdos quanto os professores enfrentam?

c. Que estratégias podem ser desenvolvidas no sentido de contribuir para um ensino de Geografia que se aproxime da realidade dos alunos surdos?

A referida pesquisa conduz a uma reflexão sobre o ensino de Geografia para alunos surdos a partir do discurso da inclusão, em classes regulares de ensino, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, onde se objetivou analisar como vem sendo ensinada a referida disciplina em uma Escola Estadual de Ensino Médio do estado do Pará.

A inclusão escolar é uma temática que vem sendo alvo de constantes debates, tanto em escala local quanto global, e que tem suscitado grandes discussões por parte dos que primam pela melhoria do ensino. O interesse em realizar este trabalho foi motivado

pelas observações feitas a respeito dos alunos surdos matriculados no sistema regular de ensino integrados na classe regular e a partir disso, foram surgindo dúvidas que necessariamente procurou-se entender à luz de alguns teóricos nos quais buscam inserir a educação das pessoas com deficiência, no contexto educacional, especificamente em Geografia, haja vista que é uma disciplina que tem como categorias de análises o espaço, o território, a paisagem e região, onde essas requerem um entendimento tanto conceitual quanto empírico do aluno. A escolha do estabelecimento de ensino foi motivada por apresentar um número significativo de alunos surdos, que diariamente fazem parte contexto da referida escola.

Para a realização da pesquisa, além da sistematização do aporte teórico a revisão bibliográfica sobre o ensino de Geografia e Educação Inclusiva, realizou-se levantamentos de dados primários e secundários obtidos em diversos órgãos de pesquisa, nos documentos oficiais do MEC (LDB, PCN's) e nos conteúdos do programa da Secretaria Estadual de Educação, especificamente as Habilidades e Competências em Geografia. Visita de campo no *locus* de investigação, entrevista com professores do Ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado e alunos com surdez.

O processo de inclusão de pessoas com surdez: considerações teoricas

De acordo com Mantoan (2010, p. 12), no cenário atual de ensino na proposta inclusiva, a escola deverá desenvolver ações de cunho pedagógico, social e humano no sentido de acolher as pessoas com deficiências e assim propor medidas que não impeçam de exercerem sua cidadania independente da condição física que as caracteriza. Neste caso, o acolhimento, se refere a construção do conhecimento, participação, envolvimento ativamente nas praticas de ensino para a consolidação de uma inclusão de fato.

Em relação à educação das pessoas com surdez, torna-se condição *sine qua non*, a participação da comunidade surda no direcionamento das práticas inclusivas mais adequadas, para seu acesso, sucesso e permanência. Neste caso, estaremos nos referindo à presença de intérpretes de libras, professore surdos, uso de metodologias visuais, presentes na escola inclusiva adequada à realidade dos educandos surdos.

A escola inclusiva deve ter como meta em seu projeto pedagógico ações que possam atender as necessidades fundamentais dos alunos surdos, desenvolvendo a comunicação, planejando os conteúdos a serem ministrados, levando em consideração a sua aplicabilidade e relevância no âmbito social. Nesse sentido, auxiliar o desenvolvimento das relações sociais, desenvolver materiais facilitadores da prática educativa e desenvolver os métodos avaliativos com as responsabilidades e nas mesmas bases que os ouvintes, ou seja, não basta que a escola matricule o aluno, pois, na perspectiva da educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, e sim que a escola se transforme para possibilitar essa inserção (CAMPBELL, 2009).

2.1. A Língua Brasileira de Sinais e o Ensino dos alunos surdos.

As línguas de sinais se assemelham às línguas orais por cumprirem os mesmos aspectos linguísticos de seus usuários. É uma língua independente dos demais sistemas linguísticos, que possui sua estrutura gramatical própria. Ela é considerada, assim, uma Língua Natural desenvolvida pela comunidade surda, possibilitando o acesso dessas pessoas a todas as praticas sociais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), entende-se por Língua Natural:

> [...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários (QUADROS e KARNOPP 2004, p.30).

Assim, as línguas de sinais não são apenas gestos e mímicas utilizados para facilitar a comunicação entre os surdos. Elas constituem um verdadeiro sistema linguístico complexo e muito bem estruturado como as línguas faladas. No Brasil, a língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais. Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual – motora, com estrutura gramatical própria possuindo regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas que possibilitam o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, favorecendo o acesso destas pessoas aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade.

Os assuntos sobre política, economia, filosofia, religião, entre outras, também podem ser realizadas em línguas de sinais, respeitadas as diferentes modos de expressão de conceitos conforme as diferentes culturas. Isto é, "uma Língua de Sinais não é transparentemente inteligível por surdos monolíngues de outra Língua de Sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 32)", o que se contrapõe à concepção do senso comum de que a Língua de Sinais é universal.

Em relação ao ensino da Geografia, o professor pode relacionar os conteúdos geográficos com o uso da Língua Brasileira de Sinais no sentido de se aproximar do universo linguístico do qual o surdo faz parte, por exemplo, elaborando um mapa em Libras, um dicionário com categorias da geografia em Língua Portuguesa e em Libras, no sentido de desenvolver uma educação bilíngue, etc.

História da educação de surdos

Ao longo da história, houve diferentes concepções em relação às pessoas com surdez, na maioria delas, os surdos eram tratados como seres não humanos e assim ficavam à margem da sociedade. Nas primeiras civilizações, a presença de pessoas com surdez era marcante. Em muitos lugares eles eram considerados o meio com as divindades

espirituais, como por exemplo, no Egito antigo e boa parte da extinta mesopotâmia. Segundo Strobel (2008, p.82).

> Para os países Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados enviados dos deuses, porque pelo fato dos surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento de respeito, protegiam e 'adoravam' os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social (STROBEL, 2008, p. 82).

O nascimento de pessoas com surdez na Antiguidade era muito grande. Na Grécia eles eram tratados como verdadeiros animais, pois de acordo com os pressupostos teóricos de Aristóteles o pensamento se dava mediante a fala, pois considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação (WERNER, 1949, p. 2). Os surdos que conseguiam se comunicar por meio da oralidade como uma pessoa ouvinte normalmente, passava a usar os sinais. Em Esparta, por exemplo, os surdos eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas eram abandonados nas praças públicas.

Seguindo as discussões acerca da história do surdo, Strobell (2008, p. 95) assegura que na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e incômodos para a sociedade, por isso eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados.

Em boa parte da Antiguidade e quase toda a Idade Média, os surdos eram estereotipados como pessoas que não poderiam se educadas. Por muito tempo, havia referências acerca da utilização de sinais por parte dos surdos; mas, somente no fim do século 18 se obsevou a presença marcante destes sinais como parte complementar de uma referencia linguística.

No período da Idade Média, a Igreja teve uma função essencial na discriminação dos surdos, já que para ela o homem foi criado à "imagem e semelhança de Deus". Assim, os que não se adequavam a neste modelo eram estigmatizados, não sendo considerados humanos. Entretanto, isso incomodava a Igreja, principalmente em relação às famílias abastadas que tinham filhos surdos (STROBELL, 2002).

A Igreja Católica tinha grande influência na vida das pessoas, e com os surdos isso não era diferente. Acreditava que os surdos podiam comunicar por meio de gestos, que, em consonância à fala, eram aceitos quanto à salvação da alma. A Igreja Católica, até à Idade Média, cria que os surdos, diferentemente dos ouvintes, não possuíam uma alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos, logo não poderiam ouvir as prédicas, e por consequência, não poderiam se confessar.

Na Idade Moderna, começam a surgir trabalhos iniciais com o intuito de oferecer uma educação mais formal para a criança surda. Um dos precursores foi Gerolamo Cardano

(1501-1576), foi o que considerava que a escrita serviria para representar graficamente os sons emitidos por meio da fala, ou ideias do pensamento, ainda que fosse a sonoridade mais adequada. Na parte pedagógica, Cardamo utilizava o espelho como o objetivo de proporcionar a seus alunos surdos a associação de sons com imagens escritas, era de fato a tentativa da leitura labial, entretanto mesclando com a língua de sinais.

Entre os adeptos da segunda proposta estavam os professores Juan Pablo Bonet da Espanha; o Abbé Charles Michel de L'eppe, da França; Samuel Heinicke e Moritz Hil, da Alemanha; Alexandre Graham Bell, nascido na Escócia, mas que morou no Canadá e nos Estados Unidos e Ovide Decroly na Bélgica.

L'eppe foi o precursor a dedicar seus estudos as línguas de sinais utilizados pelos surdos, com atenção para suas características linguísticas. Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores surdos usavam os sinais metódicos, pois acreditava que o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para seus objetivos e não como fim em si mesmo (LACERDA, 1999).

Com a realização do Congresso de Milão em 1880, que proporcionou uma mudança na filosofia educacional dos surdos começou a mudar na Europa e consequentemente em todo o mundo, um marco na história, considerado como um verdadeiro "Holocausto da Surdez". O Congresso foi organizado por uma maioria oralista com o objetivo de que o método alemão de oralismo fosse o predominante. O método combinado que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral foi substituído em muitas escolas pelo método oral puro, o oralismo. De acordo com Goldfeld (1997, p. 30 e 31).

> O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31).

Os professores surdos já existentes naquela época foram afastados e os alunos, desestimulados e até proibidos de usarem as línguas de sinais tanto dentro como fora da sala de aula. No ensino oralismo, era comum a prática de amarrar as mãos dos surdos para impedi-los de fazer sinais. Apesar das repressões às línguas de sinais, estas continuaram sendo a língua preferida da comunidade surda por ser a forma mais natural deles se comunicarem (STROBELL, 2002).

No século 19, a educação dos surdos apresentou situações especificas em seu desenvolvimento. Um dos responsáveis foi o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e seus sucessores surdos e ouvintes, mesmo em condições adversas garantiram espaço para a comunidade surda subsistir, preservando sua cultura e sua identidade. Nos Estados Unidos, a figura mais destacada do oralismo foi Alexander Graham Bell.

De fato, a história do surdo é de fato uma trajetória de lutas e sofrimento, pois a sociedade negligenciou a surdez enquanto identidade. As pesquisas nesta área eram muito poucas, somente na década de 1960 que se começou a desvendar trabalhos dedicados aos surdos. Um dos responsáveis foi Wiliam Stokoe que começou a compreender como o surdo aprende e a importância da língua de sinais, como um instrumento propriamente linguístico.

No Brasil, a educação dos surdos deu seu primeiro passo, quando o professor francês Hernest Huet, com o apoio do imperador D. Pedro II, fundou no Brasil o Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) especificamente no Rio de Janeiro, onde foram criados os Institutos Benjamim Constant, para atendimento de deficientes visuais, e o Instituto de Surdos Mudos, ambos adotando, a princípio, o sistema de internato (LACERDA, 2005).

Na década de 1950, verificou-se uma expansão dos serviços prestados pelo INES com a criação, em 1951, do primeiro curso Normal para professores na área da surdez. Em 6 junho de 1957, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos e, nesse mesmo ano, foi criado o Centro de Logopedia do Instituto, o primeiro do Brasil. Na década de 1980, o curso de Especialização para professores na área da surdez, com a finalidade de capacitar e, também, gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Cursos Estudos Adicionais, recebe professores de todo o País e que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES.

No estado do Pará, há duas intuições de referência que trabalham com a educação especificamente voltada para o ensino de pessoas com surdez: Escola Especializada Prof. Astério de Campos, ligadas a Secretaria de Educação do Estado do Pará-SEDUC e o Instituto Felipe Smaldone, que trabalha com ação filantrópica e em regime de convenio com as Secretarias de educação municipal e estadual.

Método

A presente pesquisa analisa como vem se dando as aulas de geografia na rede estadual de ensino para alunos com surdez tendo como *locus* uma escola localizada na cidade de Belém, onde foi possível dialogar com os agentes envolvidos, e assim, obter os dados necessários para subsidiarem a presente investigação. Os aportes teóricos baseados para respaldarem a presente abordagem foram: Skliar (2009), Quadros (2004), Mantoan (1999). Essas referências serviram para confrontar com a realidade, embora que nem sempre as teorias explicam os fatos reais. Mas de modo geral as teorias apresentadas substanciaram e nortearam o cotidiano inclusivo da educação de surdos

Locus da Pesquisa

O trabalho foi realizado em uma escola de ensino médio e fundamental ligada a secretaria estadual de educação na cidade de Belém/PA. As investigações, e as

entrevistas semi-estruturadas se deram por dois meses e tiveram como sujeitos pesquisados: (1) A gestora, (2) técnicos, (2) professores itinerantes e do (3) ensino regular (Ciências) e (8) alunos surdos regularmente matriculados. A Escola atende por volta de 700 alunos, dentre os quais 40 são alunos com algum tipo de deficiência. Os alunos surdos são em torno de 20 na faixa etária de 15 a 26 anos.

Sujeitos

No primeiro momento foi apresentado o tema à gestora da escola pesquisada, sobre os motivos do estudo. Posteriormente com a autorização, as entrevistas puderam se iniciar, com a gestora, professores, discentes a explicitar como se constituem os resultados dessa prática de pesquisa, foi necessário esclarecer a natureza qualitativa da realidade investigada, o modelo de relação entre investigador-investigado e o modo como se obtiveram o conhecimento do problema e os aspectos intrinsecamente relacionados.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que apesar de terem muitos alunos com deficiência, a inclusão ainda não é institucionalizada na escola, não há cartazes em libras, cursos de qualificação não são realizados. A estrutura física é satisfatória, mas ainda não há sala de recursos multifuncionais que favorecem as potencialidades dos alunos. Nesse caso, eles são atendidos na Unidade de referencia Astério de Campos no contraturno.

Resultados e discussões

A análise dos dados ocorreu, fundamentalmente, na análise das respostas das entrevistas, buscando-se estabelecer relações de causa e efeito com os demais instrumentos: documentos, entrevistas e referencial teórico. Os resultados da pesquisa corroboram o atendimento aos objetivos da investigação.

A escola

No que se refere à educação de surdos na rede estadual de ensino, incluídos em classes regulares, onde a maioria é ouvinte. A escola, de acordo com a gestora, se mostra satisfatória como vem se dando a inclusão dos surdos. Segundo a diretora (2013), “Seria importante que todos os professores soubessem a Libras, ficaria mais fácil à comunicação entre eles”. De acordo com essas palavras, a gestora reconhece a falta de conhecimentos de muitos funcionários a respeito da identidade surda, isto é, reconhecer a Libras como língua materna da pessoa surda que é colocada em uma classe regular, possuindo dificuldades em se expressar e sendo vista como alguém com deficiência e muitas limitações, passando, inevitavelmente, por preconceitos e sendo, por fim, excluída. Seguindo essas premissas, Mantoan (2003, p. 19).

> O mais relevante no conceito de inclusão escolar é que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, e quando aborda

> a questão dos alunos que fracassam em suas salas de aula diz que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional atingindo não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais, com o objetivo de alcançarem sucesso em sua vida escolar (MANTOAN, 2003, p. 19).

Isso acontece no desenvolvimento das disciplinas, o professor explica o conteúdo, mas como não há intérpretes de libras e as aulas são excessivamente teóricas, e não há metodologias diferenciadas, a inclusão do surdo acaba sendo de fato uma falácia.

Professores

A política educacional vigente tem trazido crianças e adultos surdos às instituições públicas e particulares no ensino regular. Os alunos surdos, ainda se deparam com alguns obstáculos, entre os quais o preconceito no ambiente educacional e o despreparo de alguns educadores em lidar com suas necessidades de aprendizagem.

Em entrevista com os educadores de Geografia constatou-se que pelo fato de não saberem Libras os conteúdos são repassados sem levar em consideração o contexto socail vividos pelos alunos surdos que estão "incluídos" em sala de aula, não há metodologias que favoreçam o seu aprendizado, e mesmo quando vão ao laboratório da escola a falta de comunicação limita o processo de ensino aprendizagem. Neste caso, as aulas passam a ser excessivamente teóricas com uso da oralidade, não respeitando as limitações auditivas e identidades dos alunos surdos.

São diversas as adequações, no entanto serão analisadas apenas algumas referentes ao aluno surdo. As adaptações relativas ao currículo da classe são:

> A relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (*língua de sinais,* 54 sistemas Braille, sistema bliss ou similares, etc.).
>
> As metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão (BRASIL, 1999).

Na primeira adaptação está relacionada à comunicação entre o aluno surdo e o professor, além de constituir a necessidade do uso da Língua Brasileira de Sinais. Na segunda se refere à metodologia de ensino a ser aplicada pelo docente, respeitando as características visual/espacial e assim, a compreensão do aluno surdo.

Os docentes investigados reconhecem a importância do professor que trabalha com alunos surdos desenvolver estratégias metodológicas que minimizem a dificuldade de comunicação entre eles, entretanto nada é feito para solucionar tais barreiras da comunicação. Neste caso, os surdos continuam inseridos em sala de aula com a maioria

dos alunos ouvintes, e em contrapartida não há um ensino que de fato atendam as especificidades dos discentes.

Outro dado constatado foi o de que a escola não pode ser considerada inclusiva, pois os profissionais não possuem capacitação para trabalhar com alunos surdos, mas que está caminhando nesse sentido, tendo em vista que a sala de recursos multifuncionais está sendo implementada e a escola vem criando estratégias para mediar as relações que se constituem em seu interior e a busca de uma educação de qualidade para os alunos surdos passam a ser responsabilidade de todo, nota-se que obstáculos humanos são mais difíceis de romper do que as adaptações físicas no ambiente. A mudança de postura frente a esses alunos depende de um trabalho complexo de conscientização dos profissionais da educação (professores e gestores), bem como dos demais alunos, comunidade e outros envolvidos nos trabalhos da escola.

Alunos

Em relaçao à pesquisa feita com os alunos surdos foi constatado que todos apresentam certa dificuldade para aprender ciências com ênfase em biologia mesmo com o apoio da professora itinerante sendo a única que domina Lingua Brasileira de Sinais. De acordo, com o aluno L.C.D.S, muitos professores direcionam suas aulas para os ouvintes, não há nenhuma preocupação com os surdos. Eles falam muito, horas e horas:

> "Estudar aqui muito dificil, professor fala, fala e não enteder nada, ele não saber libras, surdos muito preocupado porque não vai passar. Eu gostar ciências, mas não enteder professor explicar, porque não ter intérprete libras, professor não enteder surdo falar" (FALA DE UM ALUNO SURDO, L.C D.S, 2013).

Um dos argumentos usados pelos surdos que são a favor de que haja um respeito com a inclusão deles em classes regulares e em contrapartida que os professores do ensino regular precisam conhecer a Libras para que possa comunicar-se com eles. No entanto, segundo a gestora (2013), isso é muito difícil, uma vez que muitos docentes, não possuem uma identidade com a Língua, ou mesmo há pouco interesse em aprender Libras.

A Libras é uma língua na qual a fluência só é alcançada por meio do convívio diário com outros indivíduos que a usam para a comunicação, assim como acontece com as demais línguas, como o inglês. Ainda segundo a direção da escola, um professor da rede regular não irá adquirir a fluência necessária para ensinar um aluno surdo, visto que não terá condições de praticar a língua assiduamente com apenas um aluno surdo em sua classe. Somente com o convívio diário que a fluência necessária para ensinar um aluno surdo em Libras é alcançada, e esse convívio existe apenas nas instituições especiais e em famílias em que há membros surdos.

Metodologias para ensinar Geografia para alunos com surdez

Durante os últimos anos diversos trabalhos tem-se proposto uma variedade de abordagens e metodologias para a educação dos alunos com surdez. A maioria deles fundamenta-se em substituir as aulas excessivamente teóricas por recursos visuais, como cartazes, maquetes, jogos didáticos etc. no sentido de que os surdos possam aprender a partir de sua percepção mais aguçada, a visão. De acordo com as orientações do Ministério da Educação (2008), no Atendimento Educacional Especializado, o momento didático pedagógico serve para que os recursos visuais possam ser desenvolvidos e assim, utilizados com os surdos, no sentido de complementar e suplementar o aprendizado explanado no ensino regular.

No ensino de Geografia esses recursos visuais tornam-se mais importantes, uma vez que tendo como objeto de estudo o espaço, a representação imagética desse espaço exige mais propriedade do professor em elaborar tais recursos.

Em uma aula sobre o continente africano, houve a necessidade de se desenvolver um mapa em Libras do Brasil no sentido que os alunos surdos pudessem conhecer as capitais e os estados para posteriormente compreender de outros países, conforme o tema em questão. Assim, foi possível elaborar conforme as imagens abaixo:

FIG1 e 2 : Mapa do Brasil e do continente africano em Libras.

Fonte: Ferreira, 2013.

Este recurso didático possibilita o conhecimento e a compreensão tanto dos alunos surdos quanto ouvintes, pois o cartaz, visualmente, torna atraente para ambos os tipos de alunos. O aluno ouvinte não é necessariamente prejudicado por este tipo de metodologia, pois ele se apropriará dos conceitos geográficos por meio de informações que recebe do meio, principalmente por intermédio da audição, porém o aluno surdo fica em desvantagem (devido ao fato da complexidade dos conceitos científicos e a

dificuldade da pessoa com surdez com a linguagem) em relação aos demais, no entanto, o professor, por meio de uma prática pedagógica redirecionada, utilizando o referido cartaz, poderá ajudá-lo de maneira objetiva a se apropriar desses conceitos.

Segundo Vygotsky (2003), cabe ao professor não só o papel de transmitir conhecimento, já que este não é simplesmente absorvido pelos alunos, mas sim a importante tarefa de organizar e transformar o ambiente social, que, segundo o autor, é o único fator educativo, já que o aluno se autoeduca a partir das experiências vivenciadas.

Fig 3: Atividade Vulcânica.
Fonte: Ferreira, 2013.

Na aula sobre atividade vulcânica era necessário que alem do recurso visual fosse possível descrever todas as etapas do vulcão, bem como criar um mapa que pudesse espacializar onde esse fenômeno ocorre no mundo todo. Neste caso, foi feito e as aulas podem ser mostradas para os alunos surdos.

Consideraçoes finais

Em relação ao trabalho desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, constatou-se, que apesar de haver um grande esforço por parte da equipe da sala de apoio, da diretora e de alguns professores, há muitas reivindicações por parte dos alunos surdos, pois não há uma ação, estratégias metodológicas de ciências para o ensino do aluno surdo, uma vez que, visto que o aluno surdo almeja que o discente tenha um conhecimento de Libras, e/ou a presença de profissionais intérpretes em sala de aula para intermediar ensino-aprendizagem, a exemplo do que vem acontecendo em algumas instituições de ensino privado. Durante, a realização da pesquisa, observamos que a consideração da surdez como minoria linguística é um aspecto que só é alcançado a partir da afirmação da Libras como língua de uma comunidade,

constituindo a surdez não como uma deficiência, e sim, como uma cultura. E essa prerrogativa a escola, pesquisada precisa assumir.

O não conhecimento da identidade surda por muitos docentes acaba por deixar em segundo as especificidades do aluno surdo. Os professores vão construindo ideias muitas vezes equivocadas a partir de informações do senso comum. Em parte, esse processo pode ser associado à própria formação docente, onde tais questões são periféricas, se são discutidas. Skliar (1998) ressalta que o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos: "Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano" (SKLIAR, 1998 , p. 30).

Ao nomear e classificar essa desigualdade, o autor acaba por enfatizar a desigualdade, a "superioridade" que os ouvintes impõem aos surdos em poder e força, como se a referência em jogo fosse apenas a relação surdos/ouvintes e não falante ideal/ incapacidade de falar.

Em relação aos estudantes surdos, os recursos visuais são importantes para ajudar na fixação de conteúdos e vocábulos novos, trazer através da visão, um maior contato com a informação o que possibilita a capacidade de formar conceitos científicos. No que tange o ensino de ciências isso é totalmente aplicável se o educador construir os conceitos a partir de experiências concretas no laboratório, contextualizando os conteúdos, tornando-os significativos para os alunos surdos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. O. C. de *A. Leitura e surdez:* um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

AMORIM,O.B. *Topofília, topofobia e topocídio em Minas Gerais.* In: RIO Vicente, Del; OLIVEIRA, Lívia de (Orgs.). *Percepção ambiental:* a experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos: Ed. Universidade Federal de São Carlos, 2000, p. 139-152.

ANTIA, S.D.; STINSON, M.S. *Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing studentes in inclusive settings:* endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* Oxford, v. 4, n. 3, p. 246-248, 1999.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial no Brasil.* Séries Diretrizes. V. 2. 1994.

_____ Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviço e Educação Especial** Área Deficiência Auditiva. Ministério da Educação. Séries Diretrizes. Brasília, SEESP, 1995.

_____ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n° 9.394/96.*Brasília-DF. 1996.

_____ Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de educação especial.* Livro I. 1997.

_____Secretaria de Educação Especial. *A Educação dos Surdos.* Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____*Parâmetros Currículos Nacionais: /adaptações curriculares.* Brasília – DF. 1999.

BRITO, F. L. Por uma gramatica de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BUENO, J. G. Da S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política/ educacional e formação de professores:* generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial nj-5, 1993.

BUNCH, G. *An interpretation of full inclusion.* American Annals of the Deaf,Washinton, DC,v. 139, n. 2, p. 150-152, 1994.

CARNEIRO, R.U.C*, Avaliação de um curso de formação em serviço para Professores aluas com deficiência auditiva.* In: Resumo da 7ª Jornada de Educação Especial.Maril SP. Fundeb. 1998. p. 175.

CARVALHO, R. E. *Nova LDB e a Educação Especial.* 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CENESP, *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação especial: área de superdotados*. (Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudan 1975).

CMMLRFPGVOOHEN. O.P. *An administrator's view in inclusion for deaf children. American Annals of the Deaf* Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 159-161, 1994.

GOLDFELD. M. *A criança surda:* linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C.B.F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvinte* focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.[Links] Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 2008.

HAESBAERT, R. *Territórios alternativos.* São Paulo: Contexto, 2002.

KIRCHNER, C. J. *Co-enrolment as an inclusion model.* American Annals of the Deaf, Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.

LACERDA, C.B. F. de. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais:* Trabalhando com sujeitos surdos. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez Editora, 2000, n. 50, p. 71-83

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-20.

MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiências.* São Paulo: Memno, 1997.

_____, M. T. E. *Inclusão Escolar:* o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2002.

MARCHESI, Á. *Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.* In: COLC., PALÁCIOS J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidac educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M. J. *Educação especial no Brasil.* Historia e Políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MENDES, E.G. *O planejamento para Indivíduos com necessidades educativas especiais no Brasil.* Texto elaborado para uso interno e exclusivo da disciplina "Educação Especial no Brasil" UFSCar, São Carlos, Abril, 2001.

QUADROS, R. M. de. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permiti criar:* estudo de caso do estado de Santa Catarina. Artigo submetido para a ANPED em 2005.

REVISTA do Professor. A inclusão que funciona: Os caminhos para transformar a escok passar a atender todos os alunos. *Revista Nova Escola.* N° 165. Ano XVIII. São Paulo, setembro/2003.

SÁ, N.R.L. *A educação dos surdos:* a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SALAMANCA, Espanha. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO* – Espant 1994. Disponível em: <http//www. saci. org. br>. Acesso em: 10 mai.2003.

SANTOS, M. *A natureza do espaço técnico tempo razão e emoção.* São Paulo: Hucitec, 1986.

_____, M. *A natureza do espaço: espaço e tempo*: razão e emoção. 3ª ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos.* RJ: WVA, 1997.

SILVEIRA BUENO, J.G. *A educação do deficiente auditivo no Brasil*. In: TENDÊNCIAS desafios da educação especial. Brasília, DF: SEESP, 1994.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão:* Abordagens sócio-antropologicas em Educação Especial. Porto Alegre. Mediação, 1997.

_____, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In:___. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* Porto Alegre: Meditação, 2004.

VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola.* São Paulo, SP: Editora Ática, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANATA, E. M. *Pratica Pedagógica Inclusiva para alunos surdos numa perfectiva colaborativa.* Programa de Pós-graduação em Educação. UFSC, 2004.

_____, E. M. (Org.); LEITE, L. P. (Org.). *Educação inclusiva:* iniciando o debate. 1ª ed. Brasília: SEESP/ MEC, 2005. v. 1. 110 p.

EIXO : CURRÍCULO

Educação Matemática em Libras, Como Fazer?

Claudio de Assis

UNIBAN.
E-mail: claudiodeassis@hotmail.com.

Marcio Hollosi

ESPM.
E-mail: marcio_libras @hotmail.com.

Introdução

A preocupação com o ensino de matemática é sempre colocado em pauta e as reinvindicações que emergem das novas tecnologias que exigem mais habilidades e raciocino matemáticos. Pensando então nos alunos surdos, usuários de uma língua diferente que raramente é a mesma de seu professor, como se dará este aprendizado?

Nunes (2012) ressalta que os alunos surdos apresentam uma defasagem no aprendizado dos conteúdos matemáticos em média de três anos em relação aos seus colegas não surdos. Nunes (2012) coloca que mesmo os alunos surdos tendo dificuldades com a aprendizagem matemática, em testes de inteligência não verbais, o desempenho dos alunos surdos não é significativamente diferente do desempenho dos alunos ouvintes. Com isso notamos que as crianças surdas e as ouvintes podem se desenvolver da mesma forma.

Segundo Nunes (2012) a surdez não está diretamente ligada à aprendizagem matemática, mas que ela seria um "fator de risco" para essa aprendizagem. Conclui a autora que "*o desenvolvimento dos alunos surdos em matemática é regulado pelos mesmos princípios que o desenvolvimento matemático dos alunos ouvintes*", sendo plenamente possível diminuir a diferença entre surdos e ouvintes em competência matemática.

Este mesmo pensamento encontramos nos escritos de Vygotsky (1997, p.226) o qual afirmava que pedagogicamente as crianças com necessidades especiais se desenvolvem de maneira similar as crianças "*normais*".[1] Assim não há no processo de desenvolvimento educacional diferenças de abordagens pedagógicas que possam justificar o ensino apartado ou diferente para as crianças com necessidades especiais. Isto fica evidenciado

[1] Por tanto, la formula general de la pedagogía comparativa del niño normal y del niño anormal se adecua por completo al problema de la pedagogía de la colectividad infantil que nos interesa.

quando Vygotsky (1997, p. 213) afirma que "*as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal quanto da anormal, são fundamentalmente as mesmas*".

Representação Fracionária dos números racionais e seus significados

Temos de Rodrigues (2010) as diferentes "interpretações" de um número racional, que surge quando trabalhamos com problemas matemáticos contextualizados, que para o aprendiz aparentam ser completamente distintos. Rodrigues (2010) apresenta pesquisas cujo foco é a construção do conceito de número racional na sua representação fracionária que, segundo a autora "*exige uma abordagem que contemple um conjunto de situações que dê sentido a esse objeto matemático*" (p. 48).

Uma das pesquisas trazidas por Rodrigues (2010) é a de Kieren (1976), que considera sete interpretações de números racionais:

> – frações que podem ser comparadas, somadas, subtraídas, multiplicadas e divididas;
>
> – frações decimais que formam uma extensão dos números naturais, ou seja, uma extensão do sistema decimal de numeração;
>
> – classes de equivalência de frações como {3/2, 6/4, 9/6,...};
>
> – números da forma a/b onde a e b são inteiros e b ≠ 0, isto é, razões de números inteiros;
>
> – operadores multiplicativos, por exemplo, "estreitadores" ou "alargadores";
>
> – elementos de um conjunto quociente infinito, isto é, há números da forma **x** = a/b, onde x satisfaz a equação b.x = a;
>
> – medidas ou pontos sobre a reta numérica. (p. 29).

Segundo Kieren (1976, *apud* Rodrigues 2010) a compreensão deste conceito é alcançada se essas interpretações forem trabalhadas de forma articulada, e não isolada. Para estes subconceitos Malaspina (2007), usa o nome de "subconstrutos" que adotaremos também neste trabalho.

Nunes e Bryant (1996) *apud* Rodrigues (2010) agrupam estes subconstrutos em cinco grupos: número, parte-todo, medida, quociente e operador multiplicativo. É justamente sobre esses cinco significados que nosso trabalho irá se pautar para falarmos sobre o ensino de frações para alunos surdos, mas usaremos na forma que foram descritas por Rodrigues (2010), que se aproximam bastante das propostas por Nunes e Bryant (1996).

Número – definido por aquelas situações em que o número racional na forma fracionária, a/b, possui uma representação decimal, e que representa um valor na reta numérica. Para compreender esse subconstruto, o aluno precisa entender que há duas formas para representarmos um número racional, isto é, a forma fracionária e a forma decimal. Por exemplo, à representação decimal 0,50 na forma fracionaria é 1/2.

Parte – todo – Pode ser definido por aquelas situações em que um todo é dividido em partes iguais, ou seja, naquelas situações onde há a ideia de partição. Para compreender esse subconstruto, o aluno precisa entender que as partes estão divididas de forma igualitária. Por exemplo, uma pizza dividida em oito pedaços, a cada pedaço teremos 1/8.

Medida (usado por Kieren como razão) – definido por aquelas situações em que os números racionais, que colocados na forma fracionária, representa a comparação entre duas grandezas. Para compreender esse subconstruto, o aluno precisa saber comparar grandezas. Por exemplo, na comparação entre um copo americano que tem a capacidade de 1/5 de litro ou um litro tem a capacidade de 5 copos.

Quociente – definido por aquelas situações em que se utiliza a divisão (quociente) ou partição para resolver um problema. O quociente é o resultado da divisão de dois números quaisquer, desde que inteiros e diferentes de zero, ou seja, a/b=a+b. Para compreender esse subconstruto, os alunos precisam compreender que uma fração é uma divisão a ser feita e que pode ser feita sempre que necessário.

Operador multiplicativo – definido por aquelas situações em que os números racionais são tomados como um escalar, ou seja, algo quer quando operado com outro, transforma o anterior, reduzindo ou ampliando-o. Por exemplo, 2/5 de um bolo, temos que o bolo será "aumentado" por "2" e encolhido por "5".

A língua de sinais e a surdez

Um aspecto sempre passível de discussão é a existência de uma cultura Surda e consequentemente um modo diferenciado de encarar a vida pelos Surdos. Este assunto tem ares de tabu, pois "*existe, não obstante, uma resistência ou mesmo rejeição à ideia de cultura surda"* (Santana e Bergamo, 2005: apud PERLIN, 1998) onde o reconhecimento da existência de uma cultura Surda pode conduzir a discriminação e ao estereótipo.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) em Libras, o uso do classificador faz parte do núcleo lexical e é responsável pela formação da maioria dos sinais existentes, ou seja, um sinal pode surgir como classificador, e sendo reconhecido e adotado pela comunidade Surda torna-se então um sinal permanente. Mas devemos considerar que é importante uma definição de quais sinais representam o significado que desejamos. A escola deve transmitir um conhecimento sistematizado.

O ensino de frações

A nossa pesquisa é centrada no estudo do conceito de frações, pelo seu subconstruto parte-todo, para os surdos. De acordo com Nunes (2012) as pesquisas envolvendo a ensino de surdos são voltadas para questões da linguagem e da leitura, assim a autora afirma que estes quando terminam o Ensino Fundamental estão, em média, com um atraso de três anos e meio em relação aos seus pares ouvintes, quando nos referimos aos seus conhecimentos matemáticos.

Souza (2010) que trabalhou com aprendizes surdos, investigou as interações desses sujeitos em situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de número racional, neste estudo, o autor confirma o dito por Nunes (2012) que a surdez é um fator de risco, mas não a causa para as dificuldades na aprendizagem de matemática.

Quanto ao trabalho dos tradutores ou intérpretes, Souza (2010) comenta sobre as dificuldades de tradução dos conteúdos matemáticos da língua portuguesa para Libras, observou que durante as "*traduções dos enunciados para Libras, que se mostravam diferentes da questão proposta e acabavam assumindo uma perspectiva"* Souza (2010, p.151) e assim inferindo no resultado esperado.

Sendo duas línguas independentes Libras e Português não são paralelas, ou melhor, os termos de uma língua podem não ter correspondentes idênticos, para todos os significados possíveis, na outra língua. O não domínio de uma das línguas dificulta a versão, do que se quer dizer, para a outra língua. Sobre suas atividades com Surdos, Souza (2010, p.99) disse que "*é necessário levar em conta em nossas análises à dificuldade que os aprendizes surdos, envolvidos com o trabalho, apresentaram em se expressar por meio de registros escritos".*

Araújo (2010) em sua pesquisa buscou problemas e limitações no ensino de números fracionários, a partir de observações de docentes. Neste trabalho, utilizou questionários e análise de livros para chegar a concluir: que a melhoria na formação em matemática dos alunos depende de um conjunto de ações. É necessário que se trabalhe de forma contextualizada, mostrando aos alunos que a matemática faz parte do cotidiano.

Com os resultados apresentados nos trabalhos citados acima, podemos perceber a importância no ensino e aprendizagem do conteúdo de números racionais na sua representação fracionária. Algumas das pesquisas citadas, trabalharam com alunos ouvintes, enquanto outras com alunos surdos. Em ambos os casos, é notável a dificuldade apresentadas pelos alunos sobre o conteúdo em questão.

Os sujeitos de pesquisa

Neste artigo apresentamos dez adultos surdos fluentes em Libras, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Sendo que nove possuem formação superior e uma com ensino médio completo. Paulo reside na Bahia e os demais residem no estado

de São Paulo com exceção de João que é natural dos Estados Unidos tendo como sua primeira língua a ASL[2] mas também é fluente em Libras.

A atividade foi realizada com o auxílio de um surdo que se prontificou interpretar e explicar a atividade impressa, constituída por dois problemas, que abordavam o subconstruto parte-todo. A atividade foi realizada sempre aos pares sujeito-intérprete ou sujeito-sujeito e em uma única sessão que durou aproximadamente quinze minutos cada e que foi videogravada.

Os problemas

Nosso intuito é interpretar os diferentes significados associados aos números racionais na sua representação fracionária por meio de problemas que abordam o subconstruto parte-todo. Com isso pretendemos observar se existe alguma relação entre os sinais em Libras e os significados abordados. Escolhemos alguns problemas apresentados por Malaspina (2007) e Damico (2007), pois são conhecidos na comunidade acadêmica e já foram aplicados e estudados por outros pesquisadores.

Problema 1 – Uma barra de chocolate foi dividida em três partes iguais. Carlos comeu duas dessas partes. Que fração representa o que Carlos comeu?

Problema 2 – Em uma loja de presentes, tem 2 bonés azuis e 1 boné branco, todos do mesmo tamanho. Que fração representa a quantidade de boné branco em relação ao total de bonés?

Ambos os problemas abordam o subconstruto parte-todo o mais usualmente trabalhado pelos professores de matemática. O Problema 1 têm como base uma situação de variável continua, já o Problema 2 usa uma variável discreta, segundo Malaspina (2007) estas situações trazem dificuldades diferenciadas aos alunos.

[2] American Sign Language.

Realização da atividade e coleta de dados

Para entender melhor como ocorreu a análise dos dados, é preciso entender qual a nossa proposta com a atividade impressa, com o intérprete, este surdo oralizado, interagindo com o entrevistado de modo a captarmos o desenvolvimento do raciocínio e sinalizações efetuadas. Tendo o objetivo de avaliar a relação entre sinal e significado, não nos interessava uma resposta escrita.

Assim que iniciamos as análises notamos que existe um sinal, já identificado em dicionários para o verbete "fração". Mas em nossa pesquisa este sinal não mostrou possuir uma significação matemática abrangente aos quais associaríamos aos subconstrutos estudado. O sinal em Libras apresentado na Figura 1 para a palavra "fração" já localizada por Capovilla e Raphael (2008) como divisão e por Dadá (2009) com fração.

Figura 1: Jonatas demonstrando o sinal de fração.

Em um dos momentos dos vídeos, no qual Bernardo e Eloísa tentavam resolver o Problema 1, observamos uma diferença relevante nos sinais empregados por eles. Na representação de Bernardo (Figura 2a), o 3 significava em quantas partes o chocolate foi dividido, e o 2 o número de pedaços comidos por Carlos. Assim ele coloca, no numerador da fração, o número de partes em que o todo foi dividido e no denominador as partes consumidas. Para ele, essa representação parece fazer mais sentido e nos dá indícios de que ele compreendeu o contexto do problema.

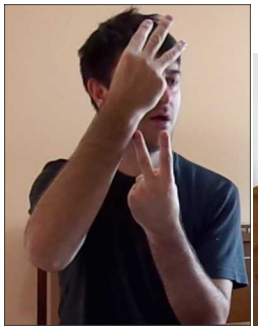


Figura 2a: Bernardo representando a fração 3 sobre 2.

Figura 2b: Elóisa sinalizando "2 comer 1".

Já na representação de Eloísa (Figura 2b). "O número 2 significa os pedaços que foram comidos, enquanto o número 1 representa "o todo", a barra de chocolate". Assim, mesmo sinalizando corretamente seu raciocínio de uma forma que para ela, tem uma lógica gramatical compreensível. Eloisa não faz a sinalização de uma forma matematicamente correta. Eloísa associa a barra de chocolate (o todo) e não as partes na quais ela foi dividida.

No Problema 2 temos que o todo é constituído por 3 bonés e não por partes de um objeto.

Figura 3: Sinalizando 1/3 no Problema 2.

Neste problema Jacira faz a marcação da barra usando a mão voltada para baixo com todos os dedos estendidos, exceto o dedão num movimento horizontal, mas claramente também faz uso do espaço com elemento de ligação, locando o numerador numa posição mais alta que o denominador, este numa posição abaixo, semelhante a forma gráfica de representar uma fração (1/3).

Eloísa responde o Problema 2, inicialmente, sinalizando o número 3, o sinal barra demarcado com somente o indicador estendido e o número 1 (Figura 4).

Figura 4: Eloisa sinaliza 3/1 no Problema 2.

Observando a resposta de Eloísa, percebemos que esta sinaliza colocando o todo no numerador e a parte representada no denominador o contexto, entretanto, quando é questionada sinaliza "um boné branco em três", mostrando que o problema é compreendido, mas a representação de uma fração para a situação não ocorre de uma forma considerada matematicamente válida.

Na Figura 5, podemos observar que Bernardo faz o reconhecimento de que se trata de uma questão diferente do Problema 1. Na fala de Bernardo "agora é diferente, no anterior tínhamos uma divisão". Fazendo uma distinção quando usamos uma variável discreta de uma variável continua.

Figura 5. Bernardo faz uma distinção ente o Problema 1 e o Problema 2.

Notamos nas figuras acima (2a, 3 e 4) o uso do espaço como elemento de ligação nesta construção, fazendo com que uma sinalização específica para a barra de frações se faça desnecessária. Este uso do espaço segundo Quadros e Karnopp (2004) é um dos elementos centrais das línguas de sinais, que as diferenciam claramente das línguas orais.

Como podemos observar nas Figuras 2a, 2b, 3 e 4 os entrevistados usam os algarismos na forma "quantidade" como citado por Felipe (2007), o que no contexto matemático se justifica plenamente, já que os denominados pela autora como "cardinais" se aplicam quando se trata de uma qualidade do sujeito. Assim podemos considerar que, para nosso grupo de pesquisa, o uso dos algarismos na forma de "quantidade" para o sub construto parte-todo é assunto pacifico e concluído.

Conclusões

Nossas análises apontam que as dificuldades identificadas as representações fracionárias, no caso desta pesquisa, não envolvem necessariamente a falta de sinais específicos em Libras. Assim como também observado por Silva e Assis (2013) inversões das representações matematicamente aceitas, ou melhor surgem apenas quando procuramos sintetizar o contexto de um problema, usando a linguagem matemática. Nos problemas aqui discutidos percebemos que os participantes, de modo geral, sabiam qual resposta deveria ser dada, e a representavam de forma que tivesse sentido para eles.

Nunes (2012) ressalta que a surdez é um fator de risco, mas não a causa para as dificuldades na aprendizagem de matemática, e nossas análises apontam resultados que confirmam esta afirmação. Mas se faz necessárias pesquisas e estudos que

possibilitem os profissionais que trabalham com a educação dos Surdos de ferramentas de comunicação especificas para os conteúdos abordados, pois apesar da escola não ser único lugar que se aprende, como também citado também por Nunes (2012), é nela em que temos contato com o conhecimento formal de nossa civilização.

> ....a escola não é o único local onde se aprende. A aprendizagem também ocorre no cotidiano da família, nos agrupamentos sociais, por meio de televisão e dos meios de comunicação de modo geral. Porém, a escola transmite o conhecimento sistematizado, que lhe dá melhores condições de decodificar, de analisar o que os meios de comunicação e as demais instâncias ensinam (PIMENTA, 1986)

Nossos resultados sugerem que não existe um único sinal em Libras que possa abranger todos os significados matemáticos que podem ser atribuídos aos números racionais na sua representação fracionária, mas que estes significados podem ser expressos por meio de sentenças em Libras, respeitando a sua estrutura gramatical.

Pensamos por fim que a questão de um ensino em Libras de qualidade, independe de decisões políticas ou pessoais sobre qual tipo de escola a ser adotado: inclusiva, especial, bilíngue Português-Libras ou Libras-Português, mas sim de respeito a língua natural do aluno e ao seu direito de nela ter a sua formação educacional.

Referências bibliográficas

ARAUJO, M. J. *O ensino de números fracionários:* problemas e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2010. 116p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2010.

CAMPOS, T. M. M. *Sobre ensino e aprendizagem de frações*. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8. Recife: CIAEM, 2011.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Edusp, 2008.

DADA, Z. – Professora Surda de Matemática em Libras CAS/SED/MS, 2009. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=IbjaHrg_4uA. Acesso em: 2 jan.2013.

DAMICO, A. *Uma investigação sobre a formação inicial de professores de matemática para o ensino de números racionais no ensino fundamental*. São Paulo: PUC/SP, 2007. 313 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: Curso Básico*: Livro do Estudante / Tanya A. Felipe. 8ª. edição. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

MALASPINA, M. C. O. *O início do ensino de fração:* uma intervenção com alunos de 2º Série do ensino fundamental. São Paulo: PUC/SP, 2007. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

NUNES, T. *Números, quantidades e relações: o desenvolvimento do raciocínio na escola fundamental.* São Paulo, 12, 13 e 14 set. 2012. Seminário proferido aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* 1ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RODRIGUES, M. A. S. *Explorando números reais através de uma representação visual e sonora:* Um estudo das interações dos alunos do Ensino Médio com a ferramenta MusiCALcolorida. São Paulo: UNIBAN, 2010. 243 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirantes de São Paulo: São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. A organização do trabalho na escola. *Revista de Ande*, São Paulo: v. 5, n. 11, p. 29-36, 1986.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. *Cultura e identidade surdas:* encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. Campinas: v.26, n.91, p. 565-582, 2005.

SILVA, E. L., ASSIS, C. O que falta no ensino de números racionais para os alunos surdos? In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11 Curitiba, 2013.

VYGOTSKY, L. S. (1997) *Obras escogidas V – Fundamentos da defectología*. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor (coletânea de artigos publicados originalmente em russo entre os anos de 1924 a 1934).

EIXO : CURRÍCULO

A Importância das Metodologias no Ensino de Jovens e Adultos Surdos

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Pedagoga – UEPA/ Intérprete de Libras – ASTILP/ Instrutora de Libras – MEC.
Especialista em Libras, pela Faculdade Montenegro.
Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará.
Técnica em Educação Especial da prefeitura de Belém (CAEE).
Professora de Libras da Universidade Federal do Pará – PARFOR.
Email: waldmamaira@hotmail.com.

Introdução

O presente trabalho tem como tema "A importância das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos". A motivação pelo estudo se deu no contato com os alunos surdos da EJA na escola especializada em surdez. Quando participei do cursinho preparatório ao PROLibras,[1] convivi diariamente com os educandos , já que os mesmos faziam o cursinho e também estudavam na EJA, no período de março a maio de 2011.

No momento em que comecei a conhecer e a conviver neste ambiente escolar pude perceber a importância das metodologias no ensino dos educandos surdos e suas contribuições no processo de aprendizagem. Notei que a EJA conta com pouquíssimos materiais didáticos voltados para a educação de surdos. Essa carência de recursos materiais interfere na prática pedagógica do professor e prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos.

Segundo o banco de dados da Capes de Dissertações e Teses, no ano de 2010 foram elaborados 25 trabalhos com a temática de metodologias no ensino de jovens e adultos, e no ano anterior, 2009, apenas 4 trabalhos foram realizados.

Com a carência de trabalhos acadêmicos da EJA com educandos surdos, interessei-me em pesquisar as práticas metodológicas na educação de jovens e adultos Surdos.

Em decorrência de tudo que já foi exposto, me vi impulsionada a estudar e investigar as práticas metodológicas na EJA com educandos surdos, pois acredito que, a aprendizagem só ocorrerá de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades do educandos surdos, em

[1] Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva e pautada em uma concepção de educação que atenda as diversidades culturais e diferenças individuais.

Objetivos

A pesquisa tem como problemática a seguinte questão: *as metodologias utilizadas pelos professores da EJA na educação de Surdos contribuem para a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos educandos?*

O objetivo geral da pesquisa é analisar se as metodologias utilizadas pelos educadores da EJA na educação de Surdos nas salas especiais contribuem para a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos educandos. Os objetivos específicos são: (a) identificar que concepção de educação norteia a prática metodológica dos professores da EJA com educandos surdos; (b) verificar de que forma ocorre a formação dos educadores que irão trabalhar no EJA com Surdos; (c) reconhecer de que maneira são planejadas as metodologias trabalhadas na EJA com alunos surdos e (d) verificar como os professores adquiriram informações sobre a metodologia utilizada.

Assim, o objetivo desse estudo é identificar como está se dando o uso das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos, quais são as adequações utilizadas pelos educadores e quais os recursos metodológicos usados no processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa de campo realizada é de abordagem de caráter qualitativo que tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que observa na práxis. De acordo com Ludke e André (1986,p.11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” *A priori* foi realizado na fase exploratória um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, considerando que este “levantamento bibliográfico bem feito permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas” (MINAYO 2010, p. 61).

Esta pesquisa consiste ainda em um estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso:

> é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular, visando à descoberta” (p,17 e 18).

A importância desta fase do estudo de caso se dá, de acordo com Minayo (2002, p.61) “pela aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma

pergunta, mas também estabelece uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social".

A pesquisa de campo foi realizada na escola especializada em surdez, por ser referencia a mais de 50 anos na educação de jovens e adultos surdos no município de Belém, sendo a única escola especial a trabalhar com a modalidade da EJA com educandos surdos. A pesquisa foi realizada no noturno com quatro turmas da EJA, sendo duas turmas da I etapa e duas turmas da II etapa.

A entrevistada Ana tem 36 anos é formada em Pedagogia pela UEPA, possui 15 anos de formada e há 14 anos no exercício do magistério e está há 1 ano trabalhando na EJA com educandos surdos. Marta tem 44 anos é formada no curso de Formação de Professores pela UEPA, possui 13 anos de formada e também está desempenhando o exercício do magistério e há 3 anos trabalha na EJA com educandos surdos.

A pesquisa aconteceu no período de Janeiro a Junho de 2012, sendo dividida em quatro momentos: (1) a observação *in loco*, (2) a realização das entrevistas semi-estruturadas, (3) a tabulação e sistematização dos dados (4) análise dos dados levantados.

Os dados coletados foram sistematizados em eixos temáticos: Concepção de Educação, Planejamento, Métodos de Ensino, Avaliação da Aprendizagem.

A importância das metodologias no ensino – aprendizagem

Para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva e satisfatória, se faz necessário o uso das metodologias que estejam diretamente ligadas no processo de construção do conhecimento. Segundo Libâneo (2002, p. 149) "o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelos estudos das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais."

Segundo Giuseppe (1891, p. 79) metodologia nada mais é "que caminho que conduz ao conhecimento, e este é a energia que possibilita ação consciente do homem com relação ao meio, aos seus semelhantes e a si mesmo".

De acordo com o autor, a metodologia é o caminho que leva ao conhecimento, para que isso ocorra de maneira eficaz, cabe, então, ao professor adequar as metodologias de acordo com a necessidade dos alunos da turma, se esforçando para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Giuseppe (1981):

> O professor deve pesquisar formas de ensino que mais se adaptem aos seus alunos, aproveitando, quando viável, partes dos métodos e técnicas conhecidos,

> procurando estruturar novas formas de ensino mais ajustadas à realidade pedagógica que tenha de enfrentar. Essas novas formas de ensino devem perseguir melhor adaptação à realidade dos educandos, em consonância com os objetivos visados (p. 85).

Ao adaptar as formas de ensino à peculiaridade dos seus educandos, o educador valoriza e respeita a diversidade do mesmo e o tempo de sua aprendizagem. Então, cabe ao educador, segundo Libâneo (2008):

> dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utilizando intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino (p.150).

Exemplifica ainda que:

> O método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado (um fato, um processo, uma teoria etc.).O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo"(p.151).

Para que o professor consiga desenvolver o processo de aprendizagem dos educandos, ele necessitará de uma formação qualificada e continuada, para que, os avanços metodológicos que vierem a serem criados, sejam de conhecimento do educador, mas infelizmente não é isso que encontramos na realidade educacional. Segundo Barcelos (2010, p. 9) "pouco se tem investido para educar os educadores que atuariam no acolhimento, envolvimento e aprendizagem dos/as jovens e adultos/as". Com esse déficit na formação e na qualificação do educador da EJA, o mesmo não estaria preparado para lidar com as dificuldades do ensino e do material didático fornecido, por conseguinte não conseguiria adequar as metodologias de ensino à necessidade cognitiva dos seus educandos.

No caso da educação de educandos surdos não é diferente, as metodologias tomam um papel de extrema importância, principalmente quando se considera a necessidade de utilizar-se a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo é uma língua percebida pelos olhos, por isso, se faz necessário o uso de imagens coloridas, de diálogos, jogos entre outros recursos.Assim, a Libras, por ser de fácil acesso aos surdos, tem uma função extremamente importante que é a de comunicação e a de suporte linguístico para a estrutura do pensamento.

Segundo Campello (2007, p. 113) "com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem duvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e as práticas sociais." Ainda, segundo este autor, a não utilização de imagens como metodologia no ensino prejudica o aprendizado do educando surdo e provoca de certa forma o desinteresse por aquilo que o educador está

ensinando, gerando assim um sentimento de frustração e de incapacidade de aprender, pelo prisma do educando surdo.

De acordo com Marques (2007) :

> a Educação de Jovens e Adultos está inserida em um espaço que permite a participação de um publico heterogêneo, diversificado e complexo, para a produção/ propagação/ emancipação do saber, cujos elementos abarcam apodícticamente uma incomensurável gama de multiplicidade de modos (p. 136)

Neste caso:

> considerando os alunos surdos inseridos na Educação de Jovens e Adultos, poderíamos optar pela estratégica de adequar os conteúdos curriculares a um paradigma cultural iniciado em investigações de meio em que o aluno compartilha (p. 139).

Dessa maneira, os educadores deverão desenvolver-se em ambientes acadêmicos e institucionais especializados, promovendo a investigação dos problemas desse segmento de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Sobre este prisma Marques (2007) relata:

> então, o professor deveria buscar um conhecimento paralelo, cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos, pois é está educação que o trará de volta à escola, à educação de jovens e adultos. Tem-se uma grande número de evasão escolar de pessoas surdas, a necessidade de se obter objetivos flexíveis na educação de Jovens e Adultos pode fazer retornar grande parcela destes alunos, mas para isso haverá necessidade de inserção dos aspectos dialogados" (p. 140)

Dessa forma, as metodologias a serem trabalhadas na educação de surdos, sejam elas pertencentes a qualquer modalidade de ensino, precisam ser trabalhadas de maneira visual, utilizando-se a imagem como recurso metodológico no processo ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2008, p. 29) não podemos esquecer que:

> O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Neste caso, o professor deverá fornecer meios didáticos para que haja a construção do conhecimento, tendo como base o ato de:

> planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamente e criatividade (LIBÃNEO, 2008, p. 158)

Materiais didáticos e metodológicos voltados para a modalidade de ensino da EJA com educandos surdos ainda são poucos nas escolas, por isso o educador necessita adequar as metodologias de ensino voltado para o público da EJA ouvinte, para os seus alunos surdos, utilizando inúmeras imagens, jogos, recursos tecnológicos, como: Data Show, Slides, computador, televisão, DVD etc., para explicar o significado dos conceitos que o mesmo está ensinando.

Um dos recursos metodológicos inovador no ensino de educandos surdos, diz respeito à utilização de imagens produzidas no corpo do educador, uma dramatização teatral, que é utilizada para demonstrar o conceito que se deseja ensinar. Segundo Campello (2007) o campo das linguagens não-verbais, está pautada na semiótica imagética,[2] que significa:

> Um estudo novo no campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também [...] Isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais (p.106).

Campello (2007) descreve este campo das linguagens não-verbais, através de uma narrativa de uma aula de ciências, numa turma de 7ª série. Em que, uma professora explica como ensinar aos educandos surdos, o tema "Fédon".[3]

> Você mostra através das duas mãos o globo terrestre, sendo uma das mãos em cima e outra embaixo, imaginando um globo geográfico e mostra que em volta deste globo há um espaço cósmico, chamado de éter (p. 110).

Figura 1

[2] Semiótica Imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação.

[3] Obra de Platão.

Conforme mostra a imagem retirada do livro *Estudos surdos II* no capítulo 4 'Pedagogia Visual /Sinal da Educação dos Surdos', a educadora demonstra com suas mãos o globo terrestre, fazendo com que o surdo, visualize o que está sendo ensinado. Desta forma o educador respeita a peculiaridade do ensino-aprendizagem dos educandos surdos, que está pautada no visual espacial.

Outro exemplo da Pedagogia visual é demonstrado numa aula de reprodução feminina, em que a educadora incorpora em seu corpo a imagem do aparelho reprodutório feminino, fazendo assim, com que o surdo visualize o conteúdo a ser ministrado, conforme mostra a imagem embaixo.

Figura 2

Em decorrência de tudo que já foi exposto, aponta-se para o fato de que nas práticas metodológicas na EJA com educandos Surdos, a aprendizagem poderá se dar, de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades do educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva. Isto significa que a metodologia será a ferramenta utilizada para alcançar a aprendizagem de forma significativa, se for pautada em uma concepção de educação que atenda as necessidades dos alunos surdos e bem aplicada em termos práticos.

Resultados da pesquisa

Nesta secção analisaremos e observaremos os dados coletados nas entrevistas, acerca das metodologias no ensino de jovens e adultos surdos, de uma escola especializada em Belém. As categorias sistematizadas no decorrer desta secção, se divide em: Formação e Experiência das professoras da EJA com alunos surdos, Planejamento, Metodologia, Avaliação da Aprendizagem.

1) Formação e experiência das professoras na EJA com educandos surdos.

As entrevistadas têm idade de 36 a 44 anos, são formadas em Pedagogia,estão há cerca de 13 a 15 anos desempenhando o exercício do magistério e 1 a 3 anos trabalhando na EJA com educandos surdos. As entrevistadas não tiveram nenhuma formação especifica para trabalharem na EJA com educandos surdos, todavia ambas

fizeram especialização na área da educação inclusiva.

Durante a pesquisa apenas uma educadora, Marta participou regularmente desses cursos e oficinas. Conta que os últimos cursos que participou foram: Surdocegueira, Braille e Libras. Ana justifica a não participação nesses cursos de capacitação, pelo motivo de não ter tempo, já que, trabalha em três turnos. Relata que tem muita vontade de participar e aprender, mas infelizmente os compromissos do dia a dia a impede, pois necessita trabalhar três períodos para poder se sustentar.

Formosinho (1991) destaca que as escolas deveriam disponibilizar cursos de formação regularmente, para capacitar os educadores para desenvolver uma boa prática pedagógica, com um único objetivo.

> o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Além disso, a formação contínua é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

> (...) a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características da cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (LDB 9.394/96).

Atualidade da prática docente encontra-se atrelada aos modelos impostos pelo poder público, que geralmente apresenta uma dicotomia e uma incoerência entre a teoria e a prática nas políticas públicas de formação continuada aos docentes. Sobre este aspecto Feltrin (2007) destaca que:

> Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliados a grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultura e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação (p. 23).

A indisponibilidade da maioria dos educadores em participar de cursos de formação de professores, está associada a extensa rotina de trabalho, compromissos externos entre outros. A não qualificação do profissional prejudica sua prática pedagógica, já que as metodologias estão sempre em processo de transformação, inovação e adaptação. É errôneo pensar que a formação acaba na universidade,

> Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (CARRASCOSA, 1996, p. 10-11).

Ao analisar o período que Ana trabalha com a educação de jovens e adultos surdos, vimos que sua experiência é relativamente pouca, já que, não passam de cinco anos o tempo que trabalha com essa modalidade de ensino e com este público. Essa professora não conhece autores que falam sobre a temática da surdez e não conhece razoavelmente bem a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2) Planejamento

As entrevistadas planejam juntas as aulas no seu horário pedagógico, acerca do currículo regular da EJA fazendo sempre as adaptações necessárias para com o publico que se trabalha. Nas entrevistas fica clara a necessidade do planejamento. Ana relata que quando trabalhava com a EJA para ouvintes, já tinha um cronograma a seguir, mas com educandos surdos é bem diferente, não dá para realizar uma atividade sem planejar, já que necessita adequar os conteúdos curriculares às necessidades dos alunos.

No planejamento é levado em conta a particularidade de aprendizagem do surdo, através do visual-espacial, assim os recursos que possam a vim ser trabalhados com os surdos são: jogos, imagens, caça palavras, questões visuais, sempre relacionando a figura com a palavra.

Ana conta que planeja muito com a professora da I etapa da EJA. Afirma: "construímos juntas o planejamento, já que, ela possui mais experiências que eu, fica mais fácil nas nossas discussões" (Profª. ANA). Fica evidente que o planejamento fornecido pela SEDUC é apenas sugestão, já que:

> sempre se faz necessário adaptá-lo, já que tem muito conteúdo que não dá para trabalhar na íntegra com os surdos, não cabe pelo fato, de que tem outras coisas que devem ser ressaltadas, então, quando nos planejamos tem que ser algo voltado para as necessidades deles, devido à surdez (Profª ANA).

O planejamento tem como objetivo "facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas o professor deverá executar com os alunos em sala de aula" (LIBÂNEO 2008, p. 222). Por isso, ele é tão importante no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (2008):

> o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (p. 221).

No Horário Pedagógico (HP) os educadores da EJA I etapa tem tempo para planejar suas atividades, que irão trabalhar com os educandos surdos, no decorrer das aulas. Além disso, o H.P serve para pesquisar novas metodologias, trocar experiências e ajuda mutua entre os profissionais da educação envolvidos com a modalidade de ensino da EJA com educandos surdos. Segundo Libâneo (2008):

> o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente (p. 221 e 222).

As entrevistadas levam em consideração o fato de terem alunos surdos, por isso planejam suas aulas de acordo com a necessidade dos discentes, realizando sempre adaptações no conteúdo que será ministrado, tendo como base a grade curricular da EJA para ouvintes. Fomentam uma adaptação curricular, que considera:

> o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica (BRASIL, 1998, p. 32).

Segundo documento do MEC (2005) as adequações curriculares consistem, em possibilitar que o aluno com necessidades especiais possa desenvolver sua aprendizagem, através de um currículo flexível, que leve em consideração suas limitações e suas possibilidades. Pressupões que:

> se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos (p. 61).

Desse modo:

> As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender as necessidades educacionais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica, entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (Ibidem, p. 61).

Durante toda a entrevista foi sempre mencionada à adaptação curricular, o uso das metodologias de ensino, que conduzem a aprendizagem do educando. Neste víeis a adequação curricular se faz importante, pois leva em consideração o aluno especial, suas limitações, suas possibilidades e principalmente sua peculiaridade no ensino-aprendizagem. Significando que “os conceitos de adequação curricular e adaptações curriculares expressam essa visão instrumental e flexível do currículo” (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

3) Metodologia

A professora Marta entende metodologia como:

> o modo de que o educador vai fazer para o educando chegar ao conceito que eu quero passar, então na metodologia eu vou escolher as técnicas, os recursos didáticos para mim instrumentalizar e passar para os alunos (Profª MARTA).

A professora Ana diz que "metodologia é um meio, uma forma de você conseguir no caso da educação, transmitir uma troca de conhecimento da melhor forma possível".

Ambas entendem metodologia como caminho que leva a aprendizagem, por isso acreditam que os métodos de ensino estão ligados diretamente com a melhor forma de conseguir fazer com que o educando surdo aprenda, levando em consideração os recursos didáticos e adaptando o conteúdo programático com a necessidade do seu aluno.

As metodologias que as educadoras usam no ensino estão baseadas na Pedagogia visual,[4] usam todo o conteúdo utilizando imagens, descrições ou ações, muitos jogos, figuras, questões visuais. A Pedagogia visual "está centrada no 'ver', e o professor deve realizar estratégias de ensino com base visual" (MARQUES, 2007, p. 141).

Campello (2007) descreve a Pedagogia visual, através de uma narrativa de uma aula de ciências, numa turma de 7ª série, em que, uma professora explica como ensinar aos educandos surdos, o tema da reprodução feminina.

> Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas.com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozóides entram por ele e vão subindo até o antebraço esquerdo e direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo e espermatozóide cruzavam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o 'saco vaginal' e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e,mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (CAMPELLO, 2007, p. 104 e 105).

A utilização da Pedagogia visual, não é gesto nem mímica, ela está pautada na representação de signos. O educador faz uso de imagens, figuras, e da incorporação teatral, isto é, dramatiza com o corpo, o que deseja mostrar e ensinar aos educandos surdos.

As entrevistadas usam a Pedagogia visual como metodologia, isso significa que utilizam bastantes imagens, figuras, jogos, jogos teatrais como também, recursos da *internet:* vídeos, computadores etc. Sempre utilizam essa Pedagogia porque consideram que a aprendizagem do surdo ocorre da maneira visual espacial.

---

[4] Pedagogia visual,consiste em uma técnica de ensino, em que as imagens são utilizadas como base na explicação.

4) Avaliação da aprendizagem

As entrevistadas Ana e Marta relatam como ocorre a avaliação da aprendizagem dos educandos. Para Marta sua avaliação com os alunos ocorre de maneira continua, realizando anotações do desempenho de cada discente, os avanços e as dificuldades. Posteriormente realiza com o educando que não conseguir entender, uma nova explicação fazendo uso de uma metodologia mais apropriada ao mesmo.

Segundo Hoffmann (2001) o processo de avaliação com alunos com necessidades educativas especiais, necessita levar em consideração suas peculiaridades no ensino-aprendizagem, caso isso não ocorra:

> Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas (p. 34).

Em virtude dessa inclusão, a escola deverá preparar e qualificar o educador, para trabalhar com este aluno. No caso do educando surdo da EJA, os educadores terão que compreender, aceitar e respeitar que "a aprendizagem dos surdos se dá por uma magnífica e ampla experiência visual" (HOFFMANN, 2001, p. 35).

Considerações finais

O estudo foi realizado em uma escola especializada em surdez e levanta a temática das adequações metodológicas no ensino aos educandos surdos, pois o conteúdo curricular que a Seduc disponibiliza a EJA, não está de acordo com as necessidades educativas especiais, dos educandos. Dessa forma, as educadoras necessitam constantemente adequar o conteúdo e buscar métodos eficazes para ensiná-los.

No decorrer da pesquisa fica evidente a importância das metodologias no ensino dos educandos surdos e suas contribuições no processo de aprendizagem, pautado no visual espacial. Entretanto, a EJA conta com pouquíssimos materiais didáticos voltados para a educação de surdos, cuja carência interfere na prática pedagógica do professor e prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos. Na pesquisa as entrevistadas relatam a necessidade de adaptações metodológicas no ensino.

As adequações no conteúdo a ser ministrado aos educandos surdos são realizadas no horário pedagógico, sendo produzidas por duas educadoras da EJA I etapa. Relatam que mesmo planejando e buscando metodologias adequadas enfrentam muitas barreiras ao ensiná-los, já que uma parte significativa dos alunos não domina a Libras.

O planejamento foi um tópico da pesquisa bastante discutido pelas educadoras, pelo fato do tempo nos horários pedagógicos não serem suficientes para planejar,

confeccionar e produzir os materiais didáticos necessários ao ensino-aprendizagem dos educandos surdos.

Outro ponto a destacar é a importância de uma educação aos surdos, pautada no visual-espacial, em que as metodologias por meio do uso de diversas imagens, jogos lúdicos, incorporação teatral, viabilizem o aprendizado do aluno surdo. Assim, para que isso ocorra, cabe ao educador se valer de uma Pedagogia visual no ensino-aprendizagem ao educando.

Observei que, as educadoras da EJA têm um papel de extrema importância, que vai desde a busca pelo saberes pedagógicos até os conhecimentos culturais, sobre a educação dos surdos. Dessa forma, necessitamos de uma modificação curricular, metodológica e didática aliada e entrelaçada aos conteúdos que serão ministrados aos educandos.

Para que isso ocorra de maneira efetiva as educadoras sempre deverão estar se aperfeiçoando em cursos ofertados pela escola, para a melhoria de suas práticas pedagógicas. Entretanto, há uma lacuna imensurável entre a procura e a oferta de cursos, visto que a escola disponibiliza cursos de capacitação regularmente aos educadores, todavia os mesmos não dispõem de tempo para fazê-los.

Esse trabalho apresentou um debate, acerca das metodologias empregadas na educação de jovens e adultos surdos, tendo a especificidade que demanda a adequação das práticas pedagógicas que serão trabalhadas no ensino. Para que o educando surdo da EJA tenha a oportunidade de se desenvolver cognitivamente e socialmente no espaço educacional, por meio de práticas e metodologias adequadas a sua aprendizagem.

Em decorrência de tudo que já foi exposto, aponta-se para o fato de que nas práticas metodológicas na EJA com educandos Surdos, a aprendizagem só dará de maneira efetiva e satisfatória, se os usos das metodologias adotadas no ensino estiverem de acordo com as necessidades do educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva.

Referências bibliográficas

BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos:* currículo e práticas metodológicas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIUSEPPE, Imídio Nérci. *Metodologia do ensino:* uma introdução. 2ª ed. Atlas, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática,* São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LUDKE, Menga, ANDRÉ Marli.*Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. SP: EPUD, 1986

MINAYO, Cecília Souza (Org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

QUADROS, Ronice. *Educação de surdos:* aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.(Org.) *Estudos surdos I.* Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

_____(Org.) *Estudos surdos II.* Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa.capítulo 4. *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos surdos,* CAMPELLO, Ana Regina Silva. 5. *Educação de Jovens e Adultos:* um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. MARQUES, Rodrigo Rosso.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia do (improvável) da Diferença:* e se o outro não estivesse ai? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.) *Surdez:* Um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

EIXO : CURRÍCULO

Proposta de Currículo para a Disciplina de Língua Brasileira de Sinais

Roberto Cesar Reis da Costa

Professor Assistente na Faculdade de Tecnologia – SENAI/CIMATEC (DR-BA).
Fonoaudiólogo Educacional na Associação Educacional Sons no Silêncio.
Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.
Possui formação em: Bacharel em Fonoaudiologia (UFBA).
Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas (UNEB).
Bacharelado em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (UFSC).
E-mail: roberto.costa@fieb.Org.br/roberto.fono@gmail.com.

Fabíola Morais Barbosa

Professora Substituta de Libras na Universidade Federal da Bahia.
Especialista em Libras pela Faculdade Dom Pedro II.
Possui Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (UFSC).
E-mail: bibidabahia@gmail.com.

Lívia Andrade da Conceição

Professora de Libras no Centro Educacional Sons no Silêncio.
Especialista em Libras pela Faculdade Dom Pedro II.
Possui formação em: Licenciatura em Letras com habilitação em
Língua Brasileira de Sinais (UFSC); Tecnologia em Design de Moda (UNIJORGE).
E-mail: negrandradelibras@gmail.com.

Joseane Santos do Espírito Santo

Professora de Libras no IFBA. Professora de Libras e Português
como L2 no Centro Educacional Sons no Silêncio.
Especialista em Libras pelo IBPEX. Possui Licenciatura
em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (UFSC).
E-mail: josyls06@yahoo.com.br.

Introdução

À primeira vista, parece-nos que abordar questões que girem em torno do "currículo de Língua Brasileira de Sinais" seja fácil, se considerarmos tão somente que a conjuntura após a sanção da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 seja favorável. Temos percebido que, a partir da promulgação de leis específicas para o campo da língua

brasileira de sinais, a história da educação dos surdos no Brasil tem se remodelado. Temos visto que cada vez mais surdos têm conseguido ingressar no ensino superior, e, em alguns desses ambientes, já se pode contar com a presença do Tradutor-intérprete de Libras e do professores de Libras.

No entanto, apesar dessas leis favorecerem a difusão da língua de sinais e a acessibilidade do sujeito surdo, percebe-se uma lacuna que ainda não foi solucionada por intermédio de documentos legais. Essa falta refere-se à ausência de diretrizes ou parâmetros para a disciplina de Libras. Essas diretrizes poderiam ser determinadas pelo Ministério da Educação em termos de: carga horária mínima determinada; sugestão de ementas; objetivos (geral e específicos) para cada nível de ensino; conteúdos a serem abordados por série; e, sugestão de bibliografia.

O primeiro passo que devia ser tomado antes de se pensar na proposta abarcaria a reflexão. Refletir acerca da questão curricular na atualidade é de suma importância, considerando-se que:

> A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. [...] As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 9).

Consoante ao exposto acima, tornamo-nos mais cônscios a respeito do imperativo de se ter de desenhar um currículo para o ensino de Libras que não apenas faria parte do Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Sons no Silêncio (CESS), mas também que fosse adequado à realidade do nosso corpo discente. Durante o processo de reflexão sobre a proposta, entendemos que precisaríamos elucubrar a respeito das seguintes questões: objetivos geral e específicos para cada série; conteúdos a serem abordados; temas transversais a serem tratados; procedimentos metodológicos (técnicas e estratégias); possíveis projetos interdisciplinares; processo avaliativo; e bibliografia básica e complementar.

A edificação dessa proposta foi bastante desafiadora, levando-se em conta que não há disponível, até o momento, nenhum modelo de Currículo de Libras em documentos legais ou oficiais que servissem de parâmetro(s). Ademais, algumas escolas de surdos que já possuem determinado tipo de proposta não as têm apresentado ou divulgado, o que "dificulta" de certa forma o diálogo interinstitucional.

O objetivo desse artigo é demonstrar a proposta de um currículo para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos níveis fundamental e médio no Centro Educacional Sons no Silêncio, em Salvador/BA. Neste artigo, esposaremos a nossa concepção de currículo, descreveremos a metodologia que norteou o nosso trabalho para a construção da proposta, e, em seguida, apresentaremos a nossa proposta antes de tecermos as considerações finais.

Nossa concepção de currículo

Inicialmente, apresentaremos alguns conceitos que estão inextricavelmente relacionados a nossa concepção de currículo. É relevante pontuar que esses conceitos foram de suma importância para o nosso trabalho e, consequentemente, para a construção da nossa proposta curricular.

Moraes (2003, p. 205) salienta que os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) foi oficialmente regulamentado para a comunidade escolar em 1996. Essa autora destaca também que os achados de sua pesquisa ratificaram as mesmas conclusões que motivaram a mudança do currículo escolar que culminou com a elaboração dos PCN. O quadro do sistema educacional pré-PCN demonstrava que: (1) o currículo estava baseado numa concepção de ciência positivista, alienada e fragmentada; (2) a avaliação quantitativa era mais privilegiada do que a qualitativa; e (3) o trabalho pedagógico se resumia ao tradicional, arcaico, com aulas meramente expositivas, nas quais os alunos eram estimulados a trabalhar individualmente, sentados em fileiras, e memorizando conceitos que não tinham nenhuma relação com a vida deles ou mesmo com os seus interesses mais remotos.

Sendo o fruto de um reforma curricular, os PCN's estão basicamente estruturados em três eixos principais: uma visão interdisciplinar nova do conhecimento; a inclusão da ética, pluralismo cultural, ambiente, saúde, e orientação sexual como temas transversais. A fim de que tais mudanças sejam implementadas, necessita-se de uma administração democrática na qual o elemento fundamental é o desenvolvimento de um projeto pedagógico próprio de cada escola (MORAES, 2003).

De acordo com Cuban (1992, p. 221, tradução nossa), o currículo compreende "uma série de eventos planejados destinados à aprendizagem de determinado conhecimento, habilidades e valores, e organizados para serem conduzidos pelos gestores e professores. Este conceito de currículo abrange os objetivos, o conteúdo, a organização, os relacionamentos e os resultados dos alunos."

Silva (2001 apud MOITA, 2004) apresenta quatro visões de currículo e de teoria curricular: (1) a *visão tradicional* – numa perspectiva humanista, essa visão concebe a ideia de uma cultura conservadora (estável e fixa) e o conhecimento é visto como um fato, como informação, a escola e a educação são consideradas sob a ótica conservadora; (2) a *visão tecnicista* – em alguns aspectos, essa visão se assemelha à tradicional, no

entanto há ênfase nas dimensões instrumentais e econômicas da educação; (3) a *visão critica* (de orientação neomarxista) – o currículo reflete e reproduz a estrutura, a qual é constituída pela organização de classe da sociedade capitalista. Nesta visão, a escola e a educação são tidas como instituições voltadas a reprodução das estrutura; (4) a ***visão pós-estruturalista*** – essa visão enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação. Essa última visão pareceu-nos a mais contextualizada e significativa, e, por esse motivo, ela nos auxiliou quanto à reflexão acerca do currículo. Em relação à visão pós-estruturalista, também conhecida como visão crítica, é pertinente expor que:

> O currículo deve ser pensado de forma a impelir novas concepções, fazeres e dizeres. O currículo cultural deve inclui no seu bojo questões relativas à classe, por certo. Mas também, com a mesma importância, questões relativas a gênero, à sexualidade, à identidade nacional, ao colonialismo e pós-colonialismo, à raça e etnia, à cultura popular e seus públicos, ao discurso e à textualidade, às políticas de identidade, da estética, da diferença (MOITA, 2004, p. 10).

Evidentemente, um currículo que esteja pautado na perspectiva crítica não descarta temas que podem gerar polêmicas. Oportunizar discussões de temas nesse sentido é fazer com que sejam confrontados os nossos processos de significação e as nossas relações com os outros e com o meio ambiente (MOITA, 2004).

Apesar de adotarmos uma visão pós-estruturalista, não desconsideramos a relevância do planejamento. Nesse aspecto, é importante salientar que, ao se pensar no planejamento curricular, não se deve perder de vista que

> [...] o currículo de hoje deve ser funcional. Deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais comuns no seu dia a dia (SANT'ANNA et al., 1998, p. 17).

Os objetivos do planejamento curricular embutem: auxílio aos membros da comunidade escolar na definição dos objetivos; obtenção de maior efetividade no ensino; coordenação de esforços para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; e estabelecimento de uma atmosfera estimulante para o desenvolvimento das tarefas educativas (SANT'ANNA et al., 1998).

Então, cogitar o planejamento curricular é prever todas as atividades que o educando irá realizar sob a supervisão dos docentes. Sendo uma atividade multidisciplinar, esse planejamento deverá presumir a "organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem" (SARUBBI, 1971 apud SANT'ANNA et al., 1998, 17).

Nossa metodologia

A abordagem metodológica que norteou a construção de nosso currículo para a disciplina de "Língua Brasileira de Sinais" fundamentou-se basicamente nas seguintes perspectivas teórico-metodológicas: Pedagogia Visual e Abordagem Sociocultural.

A Pedagogia Visual, também conhecida como Pedagogia Surda, "é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 131). A Pedagogia Visual não se limita ao uso simplório de imagens que não estejam contextualizadas de modo pleno às temáticas abordadas. Do ponto de vista da Pedagogia Visual, uma imagem não deve ser empregada de maneira estocástica, servindo apenas para "ornamentar" determinado texto.

"Numa abordagem sociocultural, a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem" (MIZUKAMI, 2005, p. 102). Essa abordagem contrapõe-se às formas cauterizadas do ensino tradicional e do ensino baseado na abordagem comportamentalista, mas o aspecto técnico do ensino não é descartado. Os professores da disciplina de Libras devem ministrar os conteúdos pautando-se numa perspectiva sociointeracionista, tendo em vista que as interações entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem propiciar o desenvolvimento intelectual e sociocognitivo na perspectiva vigotskiana.

Quanto à relevância do uso da escrita da língua de sinais (*SignWriting*), ponderamos o seguinte: se já existe um sistema escrito para as línguas de sinais, que está sendo amplamente utilizado por pesquisadores e usuários dessas línguas em diversas partes do mundo (BARRETO & BARRETO, 2012), entendemos que esse sistema deve ser preferencialmente utilizado nas aulas da disciplina Libras e Literatura Surda. Em qualquer curso voltado ao ensino de Segunda Língua ou Língua Estrangeira, as principais habilidades linguísticas são fomentadas, a saber: leitura, escrita e conversação (falar e ouvir). Em relação às línguas sinalizadas, o meio auditivo-sonoro não é relevante. Apesar de já existirem diversas propostas de sistemas para escrita da língua de sinais, adotamos o Sistema SignWriting, tendo em vista que esse sistema tem sido o mais amplamente divulgado nas pesquisas em línguas de sinais.

Ainda em relação à escrita de sinais devemos pontuar que, em hipótese alguma, esse sistema irá substituir o sistema escrito da Língua Portuguesa. É pertinente salientar que a escrita da Língua Portuguesa deverá ser fomentada na disciplina de Português como L2. No componente curricular "Língua Brasileira de Sinais", os surdos serão estimulados desde as séries iniciais a aprender a escrita da língua de sinais (*SignWriting*), tendo em vista que a aquisição da escrita da sua língua fornecerá subsídios para a compreensão da gramática da sua primeira língua, bem como poderá servir como motivador para o aprendizado de outros sistemas de escrita.

Nossa proposta curricular

A proposta curricular para a disciplina de Libras no CESS considerou que essa língua seria trabalhada como primeira língua (L1) e, além disso, reflexionou-se exaustivamente acerca do processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, sobretudo considerando o nosso contexto em que os pais são geralmente ouvintes. Os eixos fundamentais que nortearam o desenvolvido dessa proposta consideraram: interdisciplinaridade e transversalidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CESS, é importante destacar que

> Nossa proposta contempla conteúdos pedagógicos que visam à conscientização da Surdez enquanto diferença cultural e linguística, a fim de que os discentes Surdos estejam aptos a lutar pela transformação da concepção cristalizada acerca da surdez e da pessoa surda. As concepções cristalizadas embutem sobretudo os mitos e preconceitos que muitas pessoas ouvintes têm internalizado (e até algumas pessoas surdas que desconhecem o universo da Língua de Sinais). No intuito de desmitificação, serão fomentadas discussões acerca da história da educação de surdos, políticas públicas na área da surdez, aspectos sociolinguísticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais, dentre outras temáticas pertinentes (Projeto Político Pedagógico do CESS).

Considerando o desenvolvimento linguístico pleno dos discentes surdos, os conteúdos pensados e escolhidos para o currículo de Libras objetivaram oferecer o acesso aos diversos saberes linguísticos por meio da Libras. Nesse sentido, concordamos com o PCN quando explicita que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à *informação*, expressam e defendem *pontos de vista*, partilham ou constroem ***visões de mundo***, produzem *cultura*. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19, grifos nossos).

Com base no supra-exposto, acreditamos que, através da língua de sinais, os sujeitos surdos poderão tornar-se cidadãos plenamente conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade. Por essa razão, o componente curricular denominado Língua Brasileira de Sinais – Libras – será ministrado observando-se as seguintes metas:

– A ampliação lexical da primeira língua – Libras;
– O alcance da autonomia;
– A compreensão dos problemas e aplicações do conhecimento adquirido para resolução em diversas situações da vida real;

– O conhecimento, analise da estrutura gramatical da língua de sinais;
– O desenvolvimento cognitivo/linguístico;
– O desenvolvimento da consciência metalinguística na sua língua natural;
– O desenvolvimento do discurso narrativo e da fluência em Língua de Sinais;
– O desenvolvimento da habilidade de ler e escrever em Língua de Sinais;
– O uso criativo da língua de sinais.

Doravante, apresentaremos a nossa proposta para a disciplina de Libras para as series do Ensino Fundamental. Nos quadros a seguir, descreveremos: os objetivos geral e específicos; a faixa etária estimada para cada série; os conteúdos (ou vocabulário) a serem trabalhados; e o aspecto gramatical. Outros itens constaram na nossa proposta, entretanto descrevemos aqui o que julgamos mais relevante para esse artigo.

<table>
<tr><th>Série: 1ª ano</th><th>Faixa etária: 6 a 8 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Fomentar a aquisição e o desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua, com vistas à ampliação lexical e o desenvolvimento do discurso narrativo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar diferentes tipos de cumprimentos e formas de respondê-los;
Apresentar expressões que indicam gosto / desgosto;
Introduzir vocabulário básico para conversação entre o aluno Surdo e seus pares;
Propiciar vocabulário específico para o fornecimento de informações pessoais;
Responder aos questionamentos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
Nome e Sinal Pessoal;
Alfabeto Manual;
Saudação (cumprimento);
Números;
Tempo;
Hora;
Cores;
Família;
Datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, dia dos avós, páscoa, dia do índio, São João, dia das crianças, dia do soldado, Natal);
Animais;
Frutas;
Material Escolar ;
Literatura Surda: Histórias Infantis; conto e reconto de piadas em língua de sinais; dia dos Surdos.</td><td>Gramática:
Alfabeto Datilológico;
Classificadores (com algumas Configurações de Mão);
Estabelecimento do olhar como referência dêitica;
Expressões Faciais (Sinais não-manuais);
Números;
Parâmetros: Configuração de Mão, Movimentos e Orientação;
Relações gramaticais: comparação, condição, simultaneidade e subordinação;
Sentenças Afirmativas e Negativas.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 2º ano</th><th>Faixa etária: 7 a 10 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Fomentar a aquisição e o desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua, com vistas à ampliação lexical e o desenvolvimento do discurso narrativo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar diferentes tipos de cumprimentos e formas de respondê-los;
Apresentar expressões que indicam gosto / desgosto;
Fomentar a compreensão de como formular questões simples;
Introduzir vocabulário básico para conversação entre o aluno Surdo e seus pares;
Propiciar vocabulário específico para o fornecimento de informações pessoais;
Responder aos questionamentos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
Nome e Sinal Pessoal;
Alfabeto Manual;
Saudação (cumprimento);
Números;
Tempo / Hora;
Calendário;
Cores;
Família;
Datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, dia dos avós, páscoa, dia do índio, São João, dia das crianças, dia do soldado, Natal);
Animais;
Frutas;
Material Escolar;
Pontos Turísticos de Salvador;
Literatura Surda: Histórias Infantis; conto e reconto de piadas em língua de sinais; dia dos Surdos.</td><td>Gramática:
Alfabeto Datilológico;
Classificadores especificadores (tamanho e formas);
Expressões Faciais (Sinais não-manuais);
Figuras Geométricas;
Sentenças Afirmativas e Negativas;
Números;
Pronomes pessoais.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 3º ano</th><th>Faixa Etária: 9 a 11 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Fomentar a aquisição e o desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua, com vistas à ampliação lexical e o desenvolvimento do discurso narrativo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar diferentes tipos de cumprimentos e saudações e formas de respondê-los;
Apresentar expressões relacionadas a meios de comunicação, meios de transportes e profissões;
Fomentar a compreensão de como formular questões relativas às temáticas abordadas;
Introduzir o conceito de família, com vistas à construção de árvores genealógicas;
Propiciar vocabulário específico para o fornecimento de informações pessoais;
Responder aos questionamentos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
Saudação (cumprimento);
Alimentos e Bebidas:
Diferentes tipos (categorização).
Animais (categorias);
Calendário;
Cores;
Estações do Ano;
Família (árvore genealógica);
Frutas (categorias);
Hora e duração;
Datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, dia dos avós, páscoa, dia do índio, São João, dia das crianças, dia do soldado, Natal);
Material Escolar;
Meios de comunicação;
Meios de transporte;
Pontos turísticos de Salvador;
Profissão;
Produção de textos escritos (em escrita de sinais);
Literatura Surda: Histórias Infantis; conto e reconto de piadas em língua de sinais; dia dos Surdos.</td><td>Gramática:
Alfabeto Datilológico
Adjetivos;
Advérbios de tempo;
Classificadores Descritivos (pessoas, animais e objetos);
Expressões Faciais: Afetivas;
Figuras Geométricas;
Números;
Pronomes pessoais.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 4º ano</th><th>Faixa etária: 10 a 12 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Fomentar a aquisição e o desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua, com vistas ao desenvolvimento do discurso narrativo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:

Apresentar expressões relacionadas a datas comemorativas;
Fomentar a compreensão de como formular questões relativas às temáticas abordadas;
Introduzir o conceito de família, com vistas à construção de árvores genealógicas;
Propiciar vocabulário específico para o fornecimento de informações pessoais;
Responder aos questionamentos.</td></tr>
<tr><td>Conteúdos/Vocabulário:

Ano sideral;
Datas comemorativas;
Dia do Surdo;
História da Educação dos Surdos no Brasil (introdução);
Localização/Perspectiva (perto/longe);
Localização geográfica (bairro, ruas e lugares – Salvador);
Pontos turísticos de Salvador;
Sinais;
Soletração rítmica;
Valores monetários.</td><td colspan="2">Gramática:

Advérbios de negação;
Classificadores de corpo e partes do corpo;
Configuração das mãos;
Expressões faciais: Afirmativa e Interrogativa;
Números cardinais e quantidades;
Pronomes e expressões interrogativas;
Verbos:
Marcadores temporais (passado, presente e futuro);
Expressões (facial/corporal) relacionadas aos verbos.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 5º ano</th><th>Faixa etária: 11 a 13 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Compreender e utilizar a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, tendo em vista as diferentes situações conversacionais e graus de formalidade e informalidade.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar a História da Educação dos Surdos no Brasil;
Apresentar os Surdos conhecidos (atores, mestres, doutores, dentre outros), a fim de que os alunos surdos tenham a referência de sucesso dentro da Comunidade Surda;
Demonstrar o vocabulário específico de comidas típicas com vistas à ampliação lexical;
Discutir sobre os diferentes tipos de credo/religiões e outras manifestações culturais;
Pontuar a importância da adequação discursiva conforme os contextos de formalidade ou informalidade.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
Bate-papo entre Surdos (em associações);
Comidas típicas;
Dia do Surdo;
Famosos surdos;
Formal e Informal: Conceitos e sinais;
História da educação de Surdos no Brasil;
Locais para lazer/compra (Mercado, shopping center, praias, etc.);
Localização geográfica (Estado, cidade, Bairro, Ponto turístico, Ruas e lugares – Salvador);
Nomes estrangeiros;
Pontos Turísticos;
Quanto custa(...)?
Religião;
Sinais relacionados aos ambientes de estudo;
Produção das primeiras frases em escrita de sinais.</td><td>Gramática:
Advérbios de lugar;
Classificadores de instrumento;
Expressões faciais: Exclamativa e Negativa
Números ordinais e valores
Parâmetros em Libras: CM, L e M (sinais com e sem movimento);
Pronomes possessivos;
Verbos: Introdução.</td></tr>
</table>

Série: 6º ano	Faixa etária: 12 a 14 anos	Ensino Fundamental
Objetivo geral: Utilizar-se da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação, expressão e informação em situações intersubjetivas.		
Objetivos específicos: Apresentar a importância das associações de surdos como espaço de empoderamento; Demonstrar o vocabulário específico em relação aos sinais oficiais dos diversos países; Introduzir a história da educação de surdos no mundo; Apresentar diferentes histórias (narrativas) em língua de sinais.		
Conteúdos/Vocabulário: A importância das Associações de Surdos para o fortalecimento da cultura e da identidade surda; Dia do Surdo; Esporte e lazer; Introdução à História da Educação de Surdos no Mundo; Localização geográfica (País, Estado, cidade, Bairro, Ruas e lugares – Salvador); Localização geográfica (Ruas e Lugares); O mundo, vamos viajar? Textos narrativos em Libras; Redação (escrita de sinais).	Gramática: Adjetivos; Advérbios: Tempo, lugar, negação; Expressões faciais: negativa e interrogativa; Tipos de Pronomes (pessoais e possessivos); Classificadores Especificadores: Forma e tamanho (objetos); Verbos: Verbos com concordância.	

<table>
<tr><th>Série: 7º ano</th><th>Faixa etária: 13 a 15 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da Língua Brasileira de Sinais, considerando os seus textos, contextos e co-textos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar a História dos Surdos no Mundo, especialmente a História da Educação dos Surdos nos diferentes momentos históricos (idade antiga, média, moderna e contemporânea);
Apresentar tópicos de interesse para a discussão acerca da Cultura e Identidade Surda;
Demonstrar os diferentes tipos de tecnologias que podem ser úteis para as pessoas Surdas;
Discutir a História dos Surdos de Salvador;
Pontuar a importância das associações de Surdos;
Pontuar a importância dos movimentos Surdos para valorização da Língua de Sinais, principalmente no que se refere à Lei da Libras.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
História dos Surdos no Mundo;
Associações de Surdos;
Dia do Surdo;
Cultura e Identidade Surda;
Lei da Libras;
História dos Surdos de Salvador: “pontos” de encontro; associação desportiva, etc.;
Regras para escrita dos símbolos em ELS;
Leitura e produção de texto em ELS;
Oralismo X Língua de Sinais;
Valores, Autonomia e Afetividade:
Trabalho em equipe – troca e cooperação;
Regras de convívio social;
Diferenças individuais.
Interação social e política na comunidade surda;
O Surdo e a Tecnologia;
Redação (escrita de sinais).</td><td>Gramática:
Advérbio do modo incorporado aos verbos;
Classificadores:
Pessoas, animais, corpo, partes do corpo;
Grau Comparativo dos Adjetivos;
Os processos de formação de palavras na Libras – Nível 2;
Os parâmetros da Língua de Sinais;
Pronomes interrogativos;
Referenciação (processo anafórico);
Tipos de Frases;
Tipos de Pronomes;
Variações Linguísticas;
Verbos:
Direcional (com afixo de concordância);
e, Não-direcional (sem afixo de concordância).</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 8º ano</th><th>Faixa etária: 14 a 16 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Confrontar opiniões e pontos de vista em relação às diferentes temáticas de interesse à comunidade surda.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Apresentar a História dos Surdos no que se refere aos diferentes momentos históricos (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea);
Apresentar tópicos de interesse para a discussão acerca da Cultura e Identidade Surda;
Demonstrar os diferentes tipos de meios de comunicação que podem ser úteis para as pessoas Surdas.
Debater sobre o discurso da mídia sobre o surdo;
Pontuar a importância das associações de Surdos;
Pontuar a importância dos movimentos Surdos para valorização da Língua de Sinais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
Acessibilidade no Brasil;
Associações de Surdos;
Cultura e Identidade Surda;
Dia do Surdo;
Esporte e Lazer para Surdos;
História dos Surdos no Mundo: “Quem é o Surdo?”
Lei da Libras e o Decreto;
Leitura e produção de texto em ELS;
Regras para escrita dos símbolos em ELS;
O Surdo e a Tecnologia;
Redação (escrita de sinais).</td><td>Gramática:
A forma condicional “Se” (SI);
Aspectos linguísticos:
Iconicidade e Arbitrariedade
Classificadores de plural;
MAIS e seus contextos;
Os Comparativos (igualdade, superioridade e inferioridade);
Os processos de formação de palavras;
Os parâmetros da Língua de Sinais;
Pronomes indefinidos e quantificadores;
Tipos de Frase;
Variações Linguísticas (regionais);
Verbos:
Verbos Instrumental ou Classificadores.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Série: 9º ano</th><th>Faixa etária: 15 a 17 anos</th><th>Ensino Fundamental</th></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivo geral: Confrontar opiniões e pontos de vista em relação às diferentes temáticas de interesse à comunidade surda, com vistas à constituição de uma identidade surda empoderada e consciente dos seus direitos e deveres na sociedade.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos:
Compreender os princípios das tecnologias de comunicação e da informação que estão acessíveis às pessoas surdas;
Debater a respeito do audismo e outras formas de exclusão/discriminação das pessoas surdas;
Discorrer a respeito das leis, decretos, mercado de trabalho e a importância dos movimentos surdos para a implantação e implementação de documentos legais;
Discutir temas relacionados à ética, pontuando aspectos concernentes à polidez e ao comportamento;
Pontuar as semelhanças e diferenças entre as metáforas das línguas orais e das línguas sinalizadas;
Respeitar as diferentes manifestações de linguagens de diferentes grupos sociais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos/Vocabulário:
As comunidades Surdas do Brasil;
Artes dos Surdos;
Audismo;
Dia do Surdo;
Ética e Comportamento;
Gírias;
Metáforas;
O discurso da mídia sobre o surdo;
O Surdo e o Mercado de Trabalho;
Os Movimentos Surdos;
Oralismo X Língua de Sinais;
Política: Inclusão X Exclusão:
Quem é o Surdo?
Surdos na Política;
O Surdo e a Tecnologia;
Redação (escrita de sinais).</td><td>Gramática:
Aspectos linguísticos:
Produtividade;
Polissemia X Homonímia.
Classificadores (todos os tipos):
Descritivos/ Especificadores;
Instrumental;
Corpo e partes do Corpo;
Variações linguísticas:
Variações fonológicas;
Mudanças históricas;
Estrutura Sintática:
Organização dos sinais na sentença.</td></tr>
</table>

A nossa proposta considerou outrossim estratégias conversacionais e sugestões de contextos.

Das estratégias conversacionais, sugerimos as seguintes: correção ou confirmação de informações; desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas, utilizando-se diferentes tipos de jogos; diálogos (abertura e fechamento da conversação); desenvolvimento da fluência linguística; manutenção da atenção partilhada; apresentação de seminários temáticos com respectiva filmagem em vídeo para avaliação; produção de

histórias a partir de recortes de jornais/revistas ou desenhos; utilização de livros e/ou vídeos com histórias infantis; utilização de apresentações (em PowerPoint); utilização de livros e/ou vídeos, que contenham a temática a ser abordada.

Das sugestões de contextos, sugerimos: atividades dirigidas; atividades interativas e lúdicas; brincadeiras em círculo, para discussão; brincadeira do "ESPELHO"; diálogos a partir de questões simples; diálogos (abertura e fechamento da conversação); sentenças com sinais simples ou sentenças formadas com 2 sinais; uso de vocabulário básico ou específico que esteja adequado ao nível de compreensão dos alunos; utilização de "*flash cards"* para trabalhar a ampliação lexical; grupos de discussão/debate; seminários temáticos apresentados pelos próprios alunos ou por membros da Comunidade Surda convidados.

Uma vez que, no momento em que historiamos esse artigo, ainda não tínhamos concluído a proposta curricular para o Ensino Médio, não foi possível descrevê-la aqui. Diante disso, deixaremos para apresentá-la em artigos ulteriores.

Considerações finais

Enfim, construir um currículo para a disciplina de Libras ainda se constitui um desafio, tendo em vista que ainda não se pode contar com documento(s) legal(is) que legisle sobre a organização ou oferta desse componente curricular.

O Centro Educacional Sons no Silêncio, além de contar com professores bilíngues e professores surdos, também dispõe do auxílio de uma equipe multidisciplinar composta de: apoio pedagógico, assistente social, psicóloga, fonoaudiólogo e psicopedagogos. O trabalho dessa equipe junto ao corpo docente é de suma importância, tendo em vista que os professores contam com o suporte desses profissionais para o atendimento de demandas específicas, tais como: atraso na aquisição da linguagem, transtornos psíquicos, distúrbios de leitura e escrita ou de aprendizagem, vulnerabilidade social, dentre outras questões. Dessa forma, o professor pode exercer sua função e solicitar a ajuda dos demais profissionais caso seja necessário.

Espera-se que, a partir da apresentação dessa proposta, outras escolas de surdos sejam estimuladas ou desafiadas a (re)pensarem o currículo. E, além disso, que as propostas de currículo para Libras existentes sirvam de "inspiração" para os analistas e especialistas do Ministério da Educação refletirem sobre o estabelecimento de diretrizes ou parâmetros para a disciplina de Libras do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Referência bibliográficas

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios.* V. 1. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: Ministério da Educação, SEF, 1998.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos.* Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal da Santa Catarina, 2008.

CUBAN, L. Curriculum stability and change. In: JACKSON, P. W. (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 1992. p. 216-247.

_____. The hidden variable: how organizations influence teacher responses to secondary science curriculum reform. *Theory Into Practice*, v. 34, n. 1, Winter 1995, College of Education, The Ohio State University, p. 4-11.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto:* curso básico. 9ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

MOITA, F. M. G. S. C. Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades. In: *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Lisboa: BOCC, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 14ª reimpr. São Paulo: EPU, 2005.

MORAES, S. E. In search of a vision: how Brazil is struggling to envision citizens for its public schools. PINAR, W. F. (ed.). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Elrbaum, 2003. p. 205-220.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANT'ANNA, F. M. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

SILVA , T. T. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Representações Sociais de Educandos Surdos sobre o Profissional Intérprete de Língua de Sinais no Contexto Educacional

Felipe Lisboa Linhares

Pedagogo – UVA, Esp / CESUPA. Professora UEPA
E-mail: felipellinhares@yahoo.com.br.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora
do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira

Pedagoga – UEPA/ Intérprete de Libras – ASTILP/ Instrutora de Libras – PROLibras/MEC.
Especialista em Libras, pela Faculdade Montenegro. Mestranda em Educação pela
Universidade do Estado do Pará. Técnica em Educação Especial da prefeitura de Belém (SEMEC/CRIE).
Professora de Libras da Universidade Federal do Pará – PARFOR.
E-mail: waldmamaira@hotmail.com.

Introdução

No contexto educacional desde a década de 90, em função da implantação da política de inclusão na Educação Especial aumentaram significativamente o número de crianças surdas matriculadas na escola regular e, consequentemente, a procura por Intérpretes Educacionais – IEs ou Intérpretes de Línguas de Sinais – ILS. Todavia como não havia números de profissionais formados, para atuar nesta área, qualquer pessoa que soubesse Língua de Sinais e se dispusesse ao trabalho era potencialmente um intérprete.

Segundo Lacerda (2009) no Brasil as pesquisas sobre intérpretes de Língua de Sinais em sala de aula são escassas, já que esta forma de atuação tem ainda caráter experimental em muitas realidades e não é reconhecida até agora por vários estados e municípios.

Desta forma, destacamos a importância deste estudo, pois representa um trabalho de pesquisa inovador em três âmbitos: *acadêmico* em virtude da carência de material

escrito e publicado sob esta temática, deixando uma lacuna imensurável nos estudos relacionados a este profissional; *Pedagógico* já que é fundamental que o mesmo esteja inserido na "equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada profissional frente à integração e a aprendizagem da criança surda" (LACERDA 2009, p.35) e o ganho *social*, para suscitar discussão acerca da representação social que os alunos surdos têm sobre este profissional.

A problemática que nos dispomos a responder é: quais são as representações sociais de educandos surdos acerca do profissional intérprete de Língua de Sinais no contexto escolar.

Apresentamos, então, a seguir: os objetivos do estudo, a metodologia com as estratégias metodológicas utilizadas, o referencial teórico e por fim os resultados e as questões de debate em torno do tema de investigação.

Objetivos

Objetiva-se neste estudo:

1) analisar as representações sociais de educandos surdos acerca do profissional intérprete de Língua de Sinais no contexto escolar;

2) analisar as imagens e os sentidos atribuídos pelo aluno surdo ao profissional de Língua de Sinais em sua prática escolar;

3) Identificar nas representações sobre os Intérpretes pelos educandos surdos as dificuldades de aprendizagem e do processo de inclusão escolar do aluno surdo.

Metodologia

Este estudo se constitui em uma pesquisa de campo qualitativa que de acordo com Ludke e André (1986, p. 12) "o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador."

A priori foi realizado na fase exploratória um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, considerando que este levantamento bibliográfico "permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas" (MINAYO 2010, p.61).

A abordagem no campo das representações sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar o foco da gênese das representações sociais, analisando os processos de sua formação considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica.

Os sujeitos são dois educandos surdos do Ensino Fundamental II de uma escola da periferia de Belém, que tenha no seu quadro o profissional Intérprete de Língua de Sinais. O perfil dos alunos entrevistados compreende: dois jovens, na faixa etária de 15 a 16 anos, pertencentes ao Ensino Fundamental II, cursando o 8ª ano e 9ª ano, ambos com o profissional ILS em sala de aula, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Sexo	Série
Ana	15 anos	F	9º ano
Ray	16 anos	M	6 º ano

Fonte: processo de coleta de dados – 2013

Quanto aos dados, foram coletados em uma escola pública municipal de Belém por meio de entrevista, de caráter semiestruturada, ou seja, a "que combina perguntas fechadas e abertas, e quem o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2002, p. 64).

As entrevistas ocorreram no período de junho de 2013 numa Escola Municipal da periferia de Belém. Utilizou-se, ainda, o uso da técnica do desenho, para que os educandos expressassem a representação social sobre o intérprete de língua de sinais, buscando-se identificar a imagem e os sentidos das representações dos alunos.

Segundo Víctora *et al* (2000) a elaboração de desenhos consiste em uma técnica em que se propõe aos entrevistados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, entrevistador e entrevistados discutem sobre os elementos surgidos no desenho, de forma a compreender o significado da representação do desenho.

Esclarece Silveira (2011) que se deve planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade dos mesmos, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas, papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das representações sociais porque:

> ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (SILVEIRA, 2011, p. 39).

Na análise dos dados se trabalhou "o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa. Os dados coletados

foram sistematizados em eixos temáticos: Representações Sociais sobre o Intérprete de Língua de Sinais, acessibilidade ao espaço escolar e processo de aprendizagem e de inclusão escolar.

Fundamentação Teórica

Segundo as Legislações sobre a educação de Surdos – Lei nº 10.436, Lei nº 12.319, é obrigatória a existência do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) nas escolas regulares que possuem em seu quadro de alunos, estudantes surdos. Todavia, o desempenho técnico deste profissional como simples tradutor parece não ser forma suficiente para garantir a inclusão educacional dos educandos surdos.

Necessitamos, então, desenvolver reflexões mais profundas acerca do trabalho deste profissional e de como ele é visto e percebido no imaginário dos alunos surdos e das demais pessoas que compõe a escola, sendo importante identificar que representações sociais os educandos surdos possuem acerca deste profissional.

Por Representações Sociais entendemos:

> um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p. 31).

Configurando-se em:

> um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

As Representações Sociais consistem em um "conjunto de fenômenos quanto ao conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vastos campo de estudo psicossociológicos" (SÁ, 1993, p. 19).

De acordo com Jodelet (2001) representações sociais é marcada pela representação de alguma coisa e de um sujeito, tendo como objetivo:

> Uma relação de simbolização e de interpretação. Estas significações resultam em uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...]será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais (p.27).

Desta forma, as Representações Sociais proporcionam para os membros de uma comunidade um viés para comunicar-se e compreender seu contexto a partir do que é conhecido. Assim, a prática do Intérprete de Língua de Sinais no ambiente escolar gera símbolos, "significados construídos coletivamente, compartilhado pelo grupo social e reinterpretado pelos subgrupos e seus sujeitos, que estão sempre em atividade representacional, ou seja, constituído novos sentidos que se ligam aos já existentes" (SILVA, 2012, p.99).

Um dos pontos de maior relevância sobre o prisma das atribuições do Intérprete de Língua de Sinais é o imaginário acerca deste profissional, a respeito de que sua prática serviria para substituir o professor, deixando-o livre de qualquer responsabilidade com o aluno surdo, todavia sabemos que a responsabilidade de ensinar é do professor e a de transpor de uma língua para outra é do intérprete.

Segundo Lacerda (2009, p. 34) "na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades".

O foco central deste estudo são as representações sociais que os sujeitos surdos têm acerca do ILS, já que estes são integrantes de um processo de inclusão previsto pela a proposta de educação inclusiva sugerida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008).

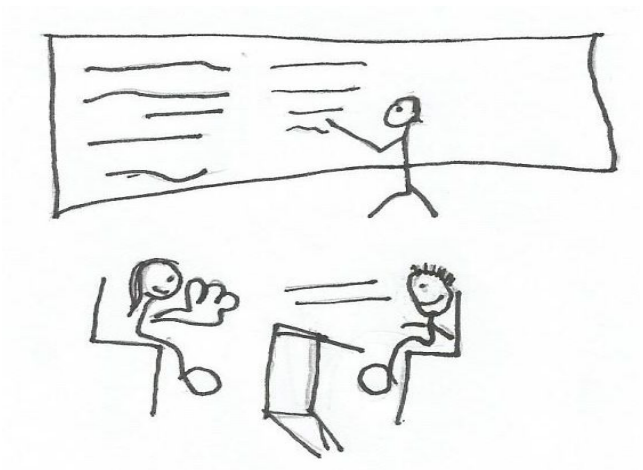
Resultados e Discussão

Representações sobre o Intérprete de Língua de Sinais

Solicitamos aos entrevistados Ray e Ana que elaborassem um desenho, de como eles representavam o intérprete da língua de sinais em suas aulas na escola.

Ray desenhou um determinado detalhe da sala de aula: um professor escrevendo no quadro, de costa para a turma, sem a presença dos alunos e a parte o intérprete se comunicando com o aluno surdo por meio da língua de sinais (Figura 1).

Figura 1: Desenho do Educando Ray/ Fonte: Processo de coleta de dados.



O educando Ray destaca a marcação visual caracterizada pelas mãos grandes do Intérprete de Língua de Sinais, o professor de costa para a classe e ausência de outros sujeitos/aluno no espaço. Ao focarmos nas simbologias presentes na imagem, no que se refere às linhas feitas entre os olhos do ILS e do educando surdo, além das mãos grandes representadas na figura do Intérprete de Libras, relacionamos essas imagens às características da Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo é uma língua percebida pelos olhos.

Segundo Campello (2007, p. 113) a Libras "inscreve-se no lugar da visualidade e, sem duvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais do aluno surdo".

Revela ainda o desenho do Ray pela imagem do professor de costa e a ausência de outros alunos na sala de aula, esta ausência também demarcada no desenho de Ana, que o profissional intérprete é o único usuário da Língua de Sinais além do educando surdo, existindo um dialogo entre eles, mas não existindo interação entre o aluno surdo com o professor e os demais alunos da classe, usuários da comunicação oral.

De acordo com Lacerda (2009, p. 34):

> na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falto de acesso ou total exclusão das informações.

Deste modo:

> Quando refletimos sobre a presença do ILS em sala de aula, devemos nos lembrar de que esse profissional possibilitará o acesso às informações e conteúdos ministrados pelo professor ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a Língua Portuguesa e vice versa, ou seja, sua situação depende diretamente da parceria estabelecida com o professor. Neste caso, faz-se necessária uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como o educador, de auxiliar o ILS em suas práticas (LACERDA, 2012, p. 195).

A educanda Ana desenhou também um determinado contexto da sala de aula: a intérprete ao lado do quadro, de frente e se comunicando com o educando surdo. Não estando presente na sala nem o professor nem os demais alunos da turma (Figura 2).

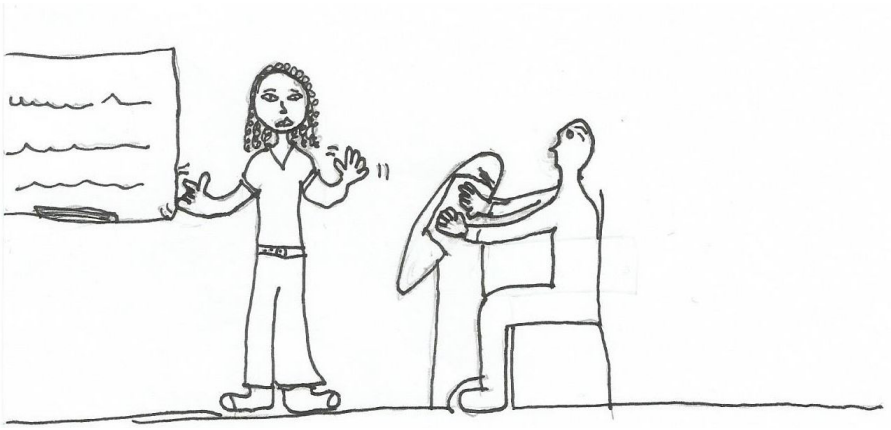


Figura 2: Desenho da Educanda Ana/ Fonte: Processo de coleta de dados.

Ao analisarmos a ilustração da entrevistada Ana, percebemos a ausência do professor e dos colegas de classe, que são ouvintes e usuários da língua oral e a permanência no desenho de dois sujeitos: o Intérprete Educacional e a educanda surda.

O profissional Intérprete de língua de sinais está na frente do quadro, assumindo o papel de educador, todavia ministra a aula utilizando a Língua de Sinais. Nota-se que as mãos estão se mexendo e em uma delas faz o sinal de "I Love You" demonstrando todo o amor ao sujeito surdo e a uma educação Bilíngue. A figura a seguir é o sinal de *I Love you* (eu te amo) na língua de sinais.

Figura 3: Sinal I Love you / Fonte: disponível.[1]

Segundo a definição da UNESCO (1954, *apud* BOTELHO, 2002) ed. bilíngue é "o direito que tem as crianças que utilizam uma língua oficial de serem educadas na sua língua".

Manifesta a educanda que a aprendizagem do educandos surdo se dará de maneira efetiva e satisfatória, com o uso da língua de sinais e de metodologias adaptadas no ensino, de acordo com as necessidades do educandos surdos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva.

Sobre essa questão Lacerda (2009) afirma que:

[1] Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt>. Acesso em: 12 ago.2013.

> A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atender para a metodologia utilizada no currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do Intérprete (p. 175).

Sob este prisma fomenta uma adaptação curricular, que considera "o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica" (BRASIL, 1998, p. 32).

Segundo documento do MEC (2005) as adequações curriculares consistem, em possibilitar que o aluno com necessidades especiais possa desenvolver sua aprendizagem, através de um currículo flexível, que leve em consideração suas limitações e suas possibilidades. Pressupõe que:

> se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado ás peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos (BRASIL, 2005, p. 61).

Desse modo:

> As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender as necessidades educacionais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica, entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 2005, p. 61).

Além da questão dos conteúdos, os educandos surdos em suas entrevistas manifestaram inquietação sobre a acessibilidade ao espaço escolar, demarcando claramente a presença do Intérprete como mediador e agente ativo no processo de aprendizagem dos educandos.

Acessibilidade ao espaço escolar

O entrevistado Ray narrou as limitações de comunicação vivenciada na escola com os demais alunos ouvintes e professores, afirmando que o dialogo "é difícil, porque a maioria das pessoas não sabe libras. Tento perguntar algo e elas não entendem, só consigo que me entendam quando estou com a intérprete de libras". A entrevistada Ana expressou o mesmo discurso do Ray sobre a dificuldade de comunicação com os atores sociais da turma.

Segundo Goldfeld (1997), as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que estes adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades. Desta maneira o papel do Intérprete de Língua de Sinais é representado pelos educandos surdos com caminho de comunicação entre um grupo/pessoa não usuária da Língua de Sinais com ambos.

De acordo com Lacerda (2000, p. 56): "quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua".

Processo de aprendizagem e de inclusão escolar

O educando Ray expressa encontrar dificuldades no processo de aprendizagem e de inclusão escolar pela ausência de comunicação, que lhe dificulta o entendimento do assunto.

> Muitas dificuldades, eu fico sozinho na sala sou o único surdo de lá, o meu contato com os meus colegas de sala, e difícil, às vezes fala eles não entendem, ai a intérprete diz o que estou falando.

A educanda Ana corroborou a fala de Ray afirmando que é "difícil um pouco, porque não consigo entender tudo".

Desta forma, o intérprete da Língua de Sinais está sendo representado pelos educandos surdos, como um único elo de comunicação escolar, sendo secundarizados os demais sujeitos: professor e alunos, o que evidencia não estar sendo efetivada a inclusão escolar dos alunos surdos.

A inclusão escolar pressupõe a participação efetiva do aluno nas atividades escolares, interagindo com todos os atores da escola e tendo acesso ao processo de escolarização com qualidade.

Para Beyer (2006, p.73) a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional que:

> defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma Pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Isto significa que o respeito às diferenças do alunado com necessidades educacionais especiais requer uma Pedagogia que promova o diálogo entre os educandos e professores e práticas educacionais coletivas e participativas, distanciando-se da práxis tradicional.

Precisamos, então, ter clareza sobre qual educação queremos para a formação dos alunos. Se o objetivo é a inclusão social e educacional dos alunos surdos, qual a concepção de educação e os meios mais adequados para o seu ensino?

Alguns autores, entre os quais Mantoan (2006), destaca a necessidade de superar a prática da escola tradicional, na educação inclusiva. De acordo com a autora:

> a escola tradicional resiste à inclusão; eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (MANTOAN, 2003, p. 30).

Para isso, se faz necessário:

> Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência, nas salas de aula. Essa superação refere-se ao *que* ensinamos aos nossos alunos e ao *como* ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (2006, p. 37 e 38).

A escola inclusiva, então, deve reorganizar o seu projeto político pedagógico, acabar com os entraves de acessibilidade, capacitar os professores para trabalharem com os diferentes alunos, não só os deficientes, mas todos em geral, respeitando e valorizando suas identidades culturais. Na prática do ensino-aprendizagem, pesquisar novas metodologias que conduzam o aluno ao conhecimento, para que este seja significativo, prazeroso e ativo.

Considerações finais

As imagens das linhas entre os olhos do ILS e do educando e das mãos grandes do intérprete estão ancoradas às características da Língua de Sinais, como língua visual-espacial. Além disso, o professor de costa e a ausência dos alunos representa a objetivação de uma situação vivida pelo aluno surdo na escola de não interação/comunicação com os atores educacionais, cuja consequência é a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos escolares e um distanciamento no processo de inclusão escolar.

O profissional Intérprete de língua de sinais ao lado do quadro, assumindo o papel de educador, expressa certo comprometimento pedagógico por parte do professor, não estando clara a sua função na escola no processo de inclusão. Se o intérprete de língua de sinais aparece como “o professor”, e o docente responsável pela turma está ausente, pelo fato de não interagir com o educando surdo, significa que para o aluno surdo o mediador da aprendizagem, o intérprete, assume o papel de educador.

A ausência dos alunos da turma nos desenhos dos educandos surdos evidencia o isolamento que estes educandos vivem na turma, sem comunicação com os alunos da turma pelo fato de serem ouvintes e não terem conhecimento da língua de sinais.

Assim, permanece na escola o distanciamento entre os ouvintes e o surdo, sendo efetivada a comunicação do aluno surdo apenas com o intérprete. Este não apenas media a fala do professor em sua aula, mas constitui a única possibilidade de comunicação do educando surdo na turma e na escola.

A pesquisa revela que o Intérprete de Língua de Sinais é fundamental no processo de aprendizagem do educando surdo, não somente por mediar uma comunicação entre o educador regente com o educando surdo, ou de transpor uma aula de modalidade oral-auditiva para uma visual-espacial, facilitando o processo de ensino aprendizagem deste educando, mas por garantir que o educando surdo tenham seus direitos de acesso à educação, garantidos por lei, sendo vigorado na prática.

Referências bibliográficas

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos:* Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 29 abr.2013.

_____*Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: SEESP/ MEC, 2008.

_____*Saberes e práticas da inclusão recomendações para a construção de escolas inclusivas.* Coordenação Geral SEESP/MEC, secretária da Ed. Especial.Brasília.2005

_____. *Lei nº 10.436,* de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 abr.2013.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). *Estudos surdos II.* Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

JODELET, Denise. Representações sociais:um domínio em expansão.___ (Org.).Tradução de Lilian Ulup. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda:* linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997. 176 p.

LACERDA, Cristina Broglia. Intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez, processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.* 3ªed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____.Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, SANTOS, Lara Ferreira (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: Editora EDUFSCAR, 2013.

LUDKE, Menga, ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativa, São Paulo: EPUD, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?* 2ª ed. Moderna, 2006.

MINAYO, Cecília ,Souza (Org.) *Pesquisa Social:* Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais:* investigações em psicologia social. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

SÁ, Celso Perreira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: *SÁ,* Celso Perreira (Org.). *O conhecimento no cotidiano:* As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Ed. Brasilense, 1993.

SILVA, Angela Carrancho. A representação Social da Surdez. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVEIRA, Andréa Pereira. *Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo:* a [in] visibilidade na inclusão escolar.181f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 2011.

VÍCTORA, Ceres Gomes et al. *Pesquisa qualitativa em saúde:* uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt>. Acesso em: 12 ago.2013.

Pôster

PÔSTER

Uma Nova Língua para Futuros Professores

Carla Rejane de Paula Barros Caetano

Pedagoga, Pós-graduada em Psicopedagogia e em Libras, Professora
Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)
pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Introdução

O presente artigo almeja, apresentar a relevância da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação e prática cotidiana de alunos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Viçosa (FDV) e sua colaboração para mudança de postura em relação ao surdo, dentro ou fora do ambiente escolar. Reconhecendo ainda:

Alunos(as) da disciplina DPE 462 Língua Brasileira de Sinais, que atuam direta ou indiretamente com surdos na escola regular;

Os reflexos da disciplina na comunicação e atuação com surdos;

O grau de satisfação em relação à proposta da disciplina e as necessidades diárias de comunicação com surdos

As contribuições da disciplina para o futuro discente.

A frequência de utilização dos sinais apresentados na disciplina.

No intuito de aprofundar os estudos sobre o tema proposto, este projeto foi desenvolvido e fundamentado na abordagem de pesquisa qualiquantitativa. A abordagem qualitativa, segundo Oliveira, (2010), possibilita captar o fenômeno em toda sua extensão, levantando possíveis variáveis existentes e na sua interação o verdadeiro significado da questão. Possibilitando a coleta de informações e exame de cada caso e a construção de um quadro teórico geral. Já a pesquisa quantitativa permite estabelecer relações de causa e efeito, medir e examinar hipóteses. Por isso a pesquisa numa abordagem qualiquantitativa apresentou-se como a mais apropriada para investigar e compreender o tema proposto.

A relevâcia da Libras na formação de professores

A língua de sinais faz-se necessária em todos os contextos e disciplinas escolares, inclusive para o aprendizado do português na modalidade escrita. O letramento bilíngue (Libras-Português) poderá levar a criança surda a reconhecer as peculiaridades da Língua Portuguesa, alcançando êxito nas demais disciplinas, cujo aprendizado é mediado pela capacidade de ler.

Em minha experiência, tenho observado que as condições do atendimento ao surdo estão muito aquém do que se diz inclusão. Observando-se um percentual limitado de professores capacitados para acolher o surdo numa perspectiva inclusiva, bem como uma carência em relação ao conhecimento da Libras. O que tem levado à dificuldade de comunicação em sala e ao prejuízo no processo de ensino/aprendizagem. Onde, na maioria das vezes, o método oral acaba sendo a única forma de ensino, não há presença de intérprete em sala de aula, o "visual" é pouco explorado, há surdos que não têm uma língua de sinais como primeira língua (L1) , e raramente nota-se a existência de educadores bilíngues. O que se constitui em um grande empecilho para desenvolvimento pleno do aluno surdo frente à atividade de ensino e diante das exigências de uma sociedade letrada.

De acordo com o decreto 5626/2005, a disciplina de Libras, enquanto disciplina curricular, passa a ser obrigatória em cursos de licenciatura. E ainda de acordo com o mesmo decreto, a *"As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão..."* O que favorece o uso e difusão desta língua e compactua com uma proposta de educação bilíngue e com um projeto de inclusão escolar e social.

O contexto da pesquisa

A população estudada foi constituída por 30 alunos matriculados na disciplina Língua Brasileira de Sinais na Faculdade de Viçosa (FDV), no segundo semestre de 2010. E a unidade de observação foi a sala de aula onde a disciplina fora ministrada. Para se alcançar os objetivos propostos utilizou-se da Pesquisa documental, recorrendo-se a fontes bibliográficas relacionadas ao tema, e levantamento através da aplicação de questionários por acreditar que este recurso permite medir as informações coletadas e ao mesmo tempo refletir sobre as mesmas.

Os cumprimentos legais

Se nos remetermos ao código civil brasileiro, de 1916, veremos avanços significativos na concepção de surdo e consequentemente na importância dada a este no contexto social e educativo. Na época em questão os surdos eram considerados incapazes de exercer os atos da vida civil e entre alguns dirigentes de institutos de surdos predominava a opinião de que seria um desperdício alfabetizar surdos num país de tantos ouvintes analfabetos. Voltando um pouco mais no passado temos o marco inicial da educação de surdos no Brasil, que é a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Foi neste instituto que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) começou a se padronizar. Foi lá também que o processo educacional de surdos teve início formalmente em nosso país.

Atualmente podemos vislumbrar diversas ações que levam à possibilidade da inclusão do surdo no contexto escolar e consequentemente social. Tais como, a lei 10.436/2002,

que reconhece, legitima e identifica a Libras como língua oficial da comunidade surda, e em seu Art. 4º trata da garantia da Libras nos curso de educação especial, cursos de fonoaudiologia e de magistério, nos níveis médio e superior e o decreto 5626/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos curso de licenciatura e demais áreas e do uso e da difusão da Libras para o acesso das pessoas surdas à educação e também aos demais espaços sociais, dentre outros. Em relação ao decreto Nº 5626/2005 Pinheiro (2010, p. 149) afirma que:

> A inclusão de Libras como disciplina curricular, torna-se um ponto extremamente relevante, em face da necessidade crucial de termos profissionais capacitados em Libras para o ensino, atendimento e interpretação da Libras e vice-versa, objetivando promover a inclusão efetiva do surdo na sociedade."

A Libras em questão no processo de formação

Conforme algumas pesquisas há uma estratégia, por parte de instancias governamentais de usar a Libras para, segundo Lopes (In: LUCAS e MADEIRA 2010) incutir na "alma" brasileira que somos um país bilíngue e que vivemos sem barreiras de acessibilidade. Há portanto, autores que receiam que a Libras esteja sendo uma ferramenta política usada contra os surdos. Uma vez que pelo fato de a Libras, através do decreto Nº 5626/2005, se constituir em disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, com carga horária geralmente de 40h/a, pode parecer suficiente para a formação de professores com conhecimento da singularidade linguística do surdo, o que está longe de ser. Como pode ser observado na constatação de que mais de 90% dos participantes da pesquisa afirmaram sentir necessidade de dar continuidade à disciplina com mais um semestre. O que fica evidenciado nos depoimentos a seguir, a respeito da necessidade de continuidade dos estudos da disciplina:

> "É pouco tempo para apresentar uma disciplina que exige muito treino e muita prática. Já que o governo colocou essa disciplina no nosso currículo, demanda mais aulas para o nosso aprimoramento"

> "Eu quero ser uma pedagoga que inclua o aluno(surdo) em todas as ações dentro da sala de aula... para incluir é preciso saber e conhecer para que não faça com que o surdo regrida ao invés de progredir."

Nota-se uma preocupação com a aprendizagem da língua sinais e com seu aprimoramento. Casando com a afirmativa de (BAKHTIN, 1995, p. 112, In: Maciel e Brandão, 2010); quando trata da importância da língua de sinais no processo educativo, conforme a citação a seguir:

> "Em relação à criança surda usuária da língua de sinais, torna-se necessário considerar que essa língua assuma a mediação entre os interlocutores e funda

> o processo de construção do conhecimento (como por exemplo, dos conceitos escolares), pois tal processo não acontece fora da linguagem..."

Todavia, percebe-se também a presença da preocupação com o processo de inclusão do aluno surdo "em todas as ações na sala de aula". O que comprova que a disciplina também tem colaborado para uma reflexão em relação às necessidades do surdo enquanto detentor de direito a acessibilidade no processo educativo, e em relação a postura do professor diante deste processo. Os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia valorizam a inclusão da disciplina DPE 462, Língua Brasileira de Sinais, na grade do curso por acreditarem que quando tiverem alunos surdos incluídos poderá ser útil, mas reconhecem que um semestre não é suficiente para aprender e posteriormente utilizar esta língua no contexto da sala de aula.

No Art. 5º do capítulo III decreto 5626/2005 lê-se que:

> A formação de docentes para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

O que não parece se configurar de fato, com a inclusão da Libras num curso para formação de professores, tal como o objeto deste artigo. Uma vez que conforme os relatos apresentados 40 horas/aula mostram-se insuficientes para resultar em um professor bilíngue tal como a legislação prevê para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo perante a constatação de que praticamente uma maioria absoluta afirmou não estar satisfeito com a carga horária da disciplina, pôde-se observar que para muitos, dos sujeitos pesquisados, a disciplina mudou-lhes o comportamento em relação ao sujeito surdo e sua realidade. O que se percebe na declaração a seguir:

> "Antes de conhecer a Libras evitava me aproximar de um surdo por não saber comunicar com eles. Hoje , me sinto preparada para lidar com surdos."

O que fica evidente nas colocações acima, é que de algum modo a disciplina de Libras tem colaborado com uma visão diferenciada em relação surdez e comunicação com surdos. GESSER (2009) afirma a importância de tornar a visível a língua do surdo para que a surdez deixe de ser vista como deficiência e passe a ser concebida como diferença linguística e cultural. Mesmo sem dar conta, por uma questão de carga horária, de trabalhar todo o universo de léxico e cultural da língua de sinais, o conteúdo programático da disciplina favoreceu a ocorrência de debates relacionados à cultura e identidade surda, ao direito a acessibilidade, à inclusão, ao bilinguismo e às política educacionais desenvolvidas na área em questão.

Algumas considerações, que não se encerram

Com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, além da questão da carga horária da disciplina destaca-se a teoria da Libras, onde um dos aspectos apontado foi em relação à complexidade e a forma de exposição, dizendo-se ser cansativo e extenso. Também, em relação à aula prática destacaram-se a velocidade em que os sinais são apresentados e a necessidade de uma carga horária maior para treino dos sinais. No entanto, nenhum respondente se mostrou insatisfeito com a disciplina, sendo que uma média de 23,4% dos respondentes disse estar plenamente satisfeitos com a disciplina, 68% disseram estar satisfeitos e apenas 10% afirmaram estar razoavelmente satisfeitos com a disciplina. Dos 30 participantes da pesquisa, 16 eram do 1º período de Pedagogia e 14 eram do 8º período do mesmo curso. A maioria destes ainda não atuavam na educação básica e muitos afirmaram que nunca fizeram uso dos sinais apresentados na disciplina, por não terem conato com surdos ou por ainda não darem aula. E 10% afirmaram usar eventualmente os sinais, sendo que mesmo não dando aula, utiliza-se dos sinais com filhos ou irmãos ouvintes e amigos.

O que provavelmente colaborou para com algumas insatisfações foi o espaço curto de um semestre. Principalmente numa turma com quase 50% de formandos, que na maior parte das vezes se ausentavam ou tinham dificuldade em se reunirem para realização de trabalho, como contação de histórias em Libras, onde ter-se-ia a oportunidade de aprender a língua por meio de um discurso situado. E se tivesse sido possível uma maior interatividade, é provável que deixar-se-ia de lado uma Pedagogia centrada no código, que conforme Gagné (2002) (In: BAGNO, 2002) o foco está na qualidade da língua normativa e frequentemente purista, para uma Pedagogia centrada no uso do código, onde numa perspectiva sociolinguística admite-se o caráter arbitrário de todo código linguístico, (o que é muito comum na Libras) e coexistência de variedades de uso. Todavia o ensino teórico da Libras, dentro de uma abordagem reflexiva, possibilita, conforme Gimenez, In: Freire(2005), possibilita a articulação teórica-prática. Onde Pimenta (2002, p. 26) In: Freire (2005, p. 193), ressalta que:

> O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os processos históricos, sociais, culturais, organizacionais e si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles interferir, transformando-os...

O que contribuiria, sobremodo, para criar entre os profissionais um fluxo de conhecimentos científicos e práticos.

Dentre os alunos que se mostraram apenas razoavelmente satisfeitos com a disciplina alguns se disseram preocupados com o conteúdo teórico da disciplina, dizendo-o ser complexo e que o tempo de um semestre é curto para o conteúdo programado. Como no depoimento a seguir:

> “a parte teorica é complexa e como não conhecia a língua de sinais achei um pouco difícil.”

Percebe-se que a dificuldade encontrada em relação à teoria da Libras, advém de um estranhamento em relação aos conceitos apresentados, em função da falta de conhecimento prévio sobre os tópicos da disciplina. O que, muito provavelmente não seria uma queixa frequente no caso de um segundo módulo da disciplina.

Consideraçoes finais

A inclusão da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura constituiu em mais um passo em favor da acessibilidade do surdo na educação. Mesmo não tornando os professores efetivamente bilíngues, o que demandaria outro tipo de formação, a disciplina tem favorecido a uma percepção diferenciada a respeito do surdo e da surdez. Mitos a respeito do surdo e da língua de sinais vem sendo superados e o conhecimento sobre a cultura surda tem se difundido conforme fora apreendido no transcorrer do trabalho realizado. Desta forma, os professores mesmo não podendo se considerar bilíngues, podem efetivamente se tornar agentes de inclusão.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezenove de dezembro de 2000. Brasília, DF.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.* Presidência da República. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, Marcos. *Língua materna, letramento, variação e ensino*. São Paulo. PARÁBOLA Editorial, 2002.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina (Org.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo. Pontes Editores, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES* v. 26 n. 69, Campinas Maio/ago. 2006

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é esta?*crenças e preconceitos em torno da Língua Brasileira de Sinais e da realidade surda. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

LUCAS, Regiane. MADEIRA, Diogo. Educação de surdos: em repúdio às declarações do Mec, pesquisadores defendem bilinguismo e Pedagogia surda. *Revista da Feneis,* Belo Horizonte, Nº 41, Setembro/Novembro de 2010.

MACIEL, Miriam de Oliveira;BRANDÃO, Caroline da Silva. A ação pedagógica na educação de surdos: O bilinguismo e seus benefícios para a aprendizagem. *Revista P@rtes* (São Paulo). V 00. P.eletrônica. Maio de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/surdosebilinguismo.asp>. Acesso em: 21 out.2010.

OLIVEIRA, Nádia de Fátima. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Know How, 2010.

PÔSTER

Aprendizagem Virtual: uma Análise do Desenvolvimento do Raciocínio Matemático em Alunos Surdos através da Utilização do VMT-Chat

Aline Terra Salles

Professora Substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã).
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).
E-mail: alinets.math@yahoo.com.br.

Simone d' Avila Almeida

Professora Substituta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM).
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).
E-mail: davilasimone@yahoo.com.br.

Introdução

A utilização da internet pode vir a contribuir para a inserção dos sujeitos surdos na sociedade em condições mais favoráveis, bem como no processo de construção de sua autonomia e cidadania plena, através da modificação das formas de comunicação entre as pessoas presentes nas mídias (Brand apud Harasim, 2005 p. 337).

No entanto, vale destacar que a produção científica direcionada à investigação de práticas pedagógicas utilizando mídias educativas, ainda são incipientes. Almeida (2013) destaca que em um levantamento no Banco de Teses da CAPES no período de 2008 a 2013, abordando a temática surdez, nas quais apenas 2,53% encontram-se diretamente relacionadas a esta temática.

Corroborando com esta afirmação, Salles (2013) apresenta os dados de um estudo utilizando o mesmo banco de dados no período de 2002 a 2011, para investigar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados e seus principais contextos. Dentre os estudos realizados nesse período, nenhum deles apresentava como sujeitos os surdos e apenas dois trabalhos em nível de doutorado abordando a temática "ensino de análise combinatória", justificando, portanto a realização deste estudo, que tem como objetivo analisar a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de matemática (BAIRRAL, 2007) para alunos surdos, bem como inquirir como ocorre o processo de interação entre os mesmos através da utilização do ambiente virtual.

Metodologia e sujeitos da pesquisa

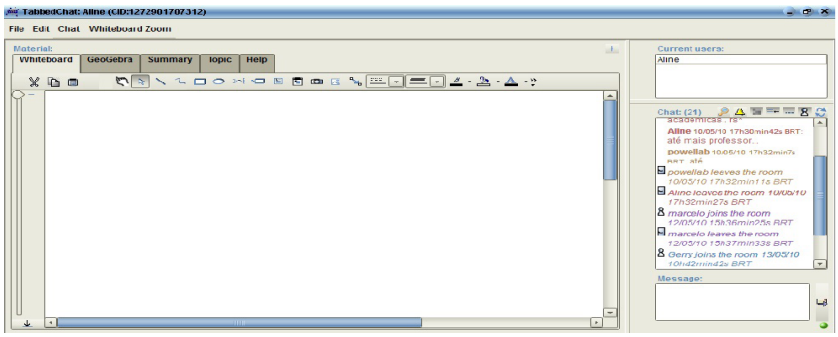
Visando contemplar os objetivos propostos adotamos os referênciais da pesquisa qualitativa (PLETSCH & GLAT, 2007). Desta forma, foram empregados como instrumentos de coleta de dado 1) Utilização de questionário e entrevista semi-estruturado, 2) observação participante (registro em diário de campo), 3) utilização de filmagem (análise de vídeo) com foco na interação entre os alunos e 4) transcrições escritas e gráficas realizadas no próprio ambiente virtual. Para a análise dos dados optou-se pelo método de "análise de conteúdo".[1]

A pesquisa[2] foi desenvolvida ao longo de aproximadamente quatro encontros de coleta de dados. Participaram da investigação: seis alunos surdos do 8 º e 9º ano de escolaridade atendidos no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e uma professora da sala de recursos multifuncionais, tendo como principal instrumento de pesquisa a observação participante.

Contexto da pesquisa: O Virtual Math Teams (VMT-Chat)

O VMT-Chat é um ambiente virtual utilizado para a resolução de problemas pelos alunos, que é cedido pela Drexel University, Philadelphia – USA, e para acessá-lo é necessária a realização de um cadastro para gerar nome e senha de acesso.[3]

Figura 1: Interface do VMT – Chat



Fonte: Print screen do VMT-Chat. Salles (2013)

Este AVA é constituído de duas partes fundamentais e irrestritas aos participantes em sua funcionalidade. O ambiente é estruturado pelo quadro branco (whiteboard), espaço para desenhar, inserir figuras, responder, etc. isto é, para representações gráficas e área de chat para representações textuais. Nesses dois espaços tudo o que é feito estará disponível a todos os participantes.

[1] Método de interpretação dos dados utilizado seguindo a proposição de Laurence Bardin (1977).

[2] A pesquisa foi realizada entre os dias 02 de agosto e 16 de agosto de 2013.

[3] http://vmt.mathforum.org/VMTLobby/.

É importante ressaltar que nesse ambiente as mensagens do chat e as ilustrações no quadro branco criadas durante o processo interativo, são visualizadas constantemente durante todo processo, não havendo predominância nem importância de um espaço em detrimento do outro, como destacado por Salles e Bairral (2010). Em razão disso, entendemos que o processo interativo deve ser visto como uma conjunção (BAIRRAL; POWELL, 2008) e a inter-relação dos espaços e a natureza dual do ambiente é importante para o desenvolvimento do raciocínio matemático como sublinhou Çakir et al (2009).

Resultados

Os resultados encontrados foram agrupados em torno das seguintes categorias de análise: (1) A interação entre os alunos através do chat durante a realização das atividades; (2) a utilização de recursos visuais como apoio visual para a resolução dos problemas; (3) a utilização da Libras como instrumento de mediação de linguagem.

No primeiro encontro os alunos tiveram como primeira tarefa o reconhecimento do ambiente virtual, momento este em que demonstraram extrema satisfação ao perceber que poderiam estar interagindo uns com os outros através do quadro branco e também do chat. Como estavam sentados lado a lado percebemos também momentos de interação fora do ambiente virtual, já que este não privilegiava a utilização da Libras, mas apenas da Língua Portuguesa.

Pela restrição de espaço, exemplificaremos o desenvolvimento das atividades, ilustrando apenas dois episódios.

Atividade 1 – Foi apresentada aos alunos a seguinte situação problema:

"Rafaela participará da festa da Escola Municipal Santa Luzia, mas ainda não decidiu como irá vestida. Ela retirou do seu armário 3 calças e 5 blusas. De quantas maneiras diferentes ela poderá se vestir para ir à festa?"

Esta situação problema pode ser resolvida de diversas maneiras e por isso observamos as estratégias (matemáticas, comunicativas, etc.) que os alunos utilizariam para solucioná-la. Uma estratégia usual é o Princípio Fundamental da Contagem, que com a possibilidade de 3 calças e 5 blusas, temos: 3opções de calças x 5 opções de blusas = 15 maneiras diferentes de se vestir.

Primeiramente pudemos observar que um dos alunos apresentava dificuldade quanto a leitura e interpretação do enunciado da atividade proposta, fato este não constatado entre os demais participantes. Por esse motivo a pesquisadora foi orientada pela professora do AEE a utilizar recursos visuais, o que nos remete aos estudos de Kelman (2011) que propugna a utilização de recursos visuais variados para a aprendizagem de crianças surdas como estratégias pedagógicas.

Foi introduzido então a imagem das 3 calças e 5 camisas de forma a auxiliar na compreensão do enunciado. Após esta intervenção, uma das alunas imediatamente apresentou pelo chat o resultado da tarefa. A aluna então foi inquirida pela pesquisadora acerca de como teria chegado a tal resultado. Onde foi estabelecido o seguinte diálogo:

Porque você acha isso Linda?

Em seguida a aluna foi incentivada a explicar aos demais participantes como chegara ao resultado apresentado.

Explique para seus colegas.

Em seguida foi inquirida também por um de seus colegas.

Me ajuda não entendi.

Nesse momento a aluna Linda começou a explicar aos seus colegas através da Libras como chegou ao resultado, que escrevera previamente no chat:

Eu acho tb 5x3=15 mas sei lá.

Após as intervenções da aluna, a pesquisadora inseriu um esquema de árvore de possibilidades (uma estratégia matemática para solucionar atividades de combinatória) e apresentou aos alunos. Eles não conheciam esse esquema e puderam conferir visualmente o resultado por eles obtido.

Atividade 2 – Para a realização da segunda atividade foi apresentado o seguinte enunciado:

"Em uma festa na casa de Wellington estavam presentes 4 meninas e 2 meninos. A regra criada para que todos dançassem é que os pares não poderiam se repetir. Quantos pares foram formados?"

Destacamos que este enunciado, por sugestão da professora da sala de recursos, não foi apresentado em Língua Portuguesa, mas através da utilização de um vídeo anteriormente gravado com o auxílio de um dos intérpretes da instituição. Esta proposta se deve a constatação anterior de que um dos alunos apresentou dificuldades quanto à compreensão do enunciado apresentado apenas em Língua Portuguesa.

Os alunos presentes rapidamente conseguiram encontrar o resultado correto e explicar aos outros o processo de resolução através de desenhos ou da multiplicação de um fator pelo outro.

Este episódio ilustra que o processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos mesmo em ambientes virtuais, precisa ser mediado pela utilização da Libras, de forma a garantir a total compreensão dos enunciados, favorecendo a aquisição e desenvolvimento de conceitos matemáticos fundamentais na aprendizagem também de alunos surdos.

Reflexões finais

Com base nos resultados apresentados, podemos afirmar que é comum as mídias possuírem uma interface que não contempla as especificidades linguísticas atribuídas a comunidade surda usuária da Libras, justamente por estarem fundamentadas no paradigma ouvintes. No entanto, pudemos verificar que quanto à utilização do ambiente virtual apresentado, os resultados demonstram que houve interação entre os alunos e que o espaço de inserção das mensagens gráficas foi importante para a promoção da aprendizagem matemática, através da utilização de recursos visuais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. D. *Atendimento educacional especializado: análise das políticas e práticas para alunos surdos em uma escola municipal de Duque de Caxias/RJ*. Texto de qualificação, UFRRJ, RJ, 2013.

BAIRRAL, M. A. *Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais à distância*. Rio de Janeiro: Edur, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Persona, 1977.

GLAT, R; PLETSCH, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria. v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

HARASIM, L. *Redes de aprendizagem*: um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: SENAC, 2005.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: 2011.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

PONTE, J. P. *Estudos de casos em Educação Matemática*. Bolema, v. 24, p. 105-132, 2006.

SALLES, A. T. *Aprendizagem no VMT-Chat: um estudo de caso focado no raciocínio combinatório de licenciandos em Pedagogia*. Texto de qualificação, UFRRJ, RJ, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ÇAKIR, M. P., ZEMEL, A., & STAHL, G. The joint organization of interaction within a multimodal CSCL medium. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(2), p. 115-149, 2009.

BAIRRAL, M. A.; POWELL, A. B. Analysing High School Students Interacting at Distance with VMT-Chat on Taxicab Problem.Anais do II SIPEMAT, Recife, 2008. Em CD-ROM.

SALLES, A. T.; BAIRRAL, M.A. *Interações e aprendizagem matemática: um estudo de interlocuções em VMT-Chat*. In: Anais. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (X ENEM). 2010, Salvador. Anais do X ENEM, Salvador, 2010. Em CD-ROM.

PÔSTER

A Educação de Jovens e Adultos e o Museu Interativo de Matemática da UFF: Uma Experiência Inclusiva com Alunos do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho

Camila Matheus Rodrigues da Silva

Mestranda em Diversidade e Inclusão – UFF.

Ruth Maria Mariani

Doutora em História, Filosofia e Educação.

Rejany dos Santos Dominick

Doutoranda em Ciência Biotecnologia – UFF.

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar aspectos de uma prática docente inclusiva com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPC), localizado em Niterói, Rio de Janeiro.

A docente em pauta ingressou, em 2005, na rede Estadual de Ensino, no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) como professora de Matemática e deparou-se com alunos surdos em sua sala de aula. Era um desafio, pois em sua formação não havia recebido qualquer orientação sobre essa perspectiva provável em sua vida profissional.

Em 2012, iniciou um contato com alunos da EJA e em fevereiro, deste mesmo ano, iniciou trabalho com as turmas 601 e 701. Após analisar o perfil das turmas e verificar que trabalharia com sete surdos, dois autistas que são esquizofrênicos e uma surda que é autista ela se perguntou: “e agora?”

Partindo desta pergunta, sistematizamos a experiência e podemos afirmar que o objetivo deste trabalho foi verificar a importância da visita dirigida ao Museu Interativo da Matemática através do tateamento experimental. Sabíamos que este poderia proporcionar caminhos para a resolução de situações-problemas, despertando o interesse pela Matemática e tornando a aprendizagem sobre a geometria mais significativa. Era nosso objetivo de ensino desenvolver o raciocínio lógico e estimular a curiosidade dos alunos através da visita dirigida ao Museu Interativo da Matemática, interligando o estudo da Matemática com o cotidiano dos

alunos e levando-os a perceber a presença da Matemática em todos os jogos que estavam dispostos. A nossa prática tem nos mostrado bons resultados na Pedagogia Visual, através de projetos em parceria com a Universidade Federal Fluminense.

Algumas questões históricas

A Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." e ainda, que o ensino fundamental é obrigatório e deve ser gratuito, sendo sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Ciente deste direito dos estudantes, a professora respondendo a sua própria pergunta, afirmou que naquele momento, mais do que nunca, deveria ser uma professora pesquisadora. Precisava não só se preocupar com a metodologia para o ensino da matemática, mas também com: as diferentes formas de lecionar para EJA, a autoestima dos estudantes, a inclusão de um modo geral; e em fazer parcerias. Esta tem sido, ao longo desses anos, uma porta aberta ao diálogo sobre educação inclusiva.

Analisando a situação de sua disciplina observamos que a literatura tem apontado a matemática como uma das que representa um grande desafio para discentes e docentes. Segundo Ponte (1992, p.1):

> A matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objectos e teorias fortemente abstractas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns se salienta o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo. É uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial. Em todos estes aspectos poderá existir uma parte de verdade, mas o facto é que em conjunto eles representam uma grosseira simplificação, cujos efeitos se projectam de forma intensa (e muito negativa) no processo de ensino-aprendizagem.

O autor chama a atenção para o fato de que a Matemática ensinada nas escolas ainda é abstrata e, muitas vezes, incompreensível para os alunos. Apesar de concordar com a visão do autor, a sua experiência como docente têm mostrado que é possível conduzir os educandos a um ensino significativo, levando-os a apreciação desta disciplina. A professora acreditava que era preciso fazer algo mais para ajudar os alunos com necessidades educacionais especiais a superar os limites.

Em meio a suas reflexões, um e-mail da professora da UFF, Ana Maria Martensen Roland Kaleff, chegou a sua caixa convidando-a para a Exposição Interativa de Jogos e Materiais Didáticos, no Museu Interativo de Educação Matemática da UFF. Como de costume, iria levar seus alunos do ensino regular, mas lhe veio uma pergunta: por que não levar a EJA também? Baseando-se no próprio material enviado, que afirmava:

> Esse tipo especial de mostra visa à democratização e à popularização da matemática para crianças e adultos, pois nela se apresentam artefatos modeladores de conceitos e situações matemáticas, com os quais o visitante pode interagir, ou seja, manipular e mexer. Como em todas as mostras do LEGI, os artefatos são dispostos em pequenas mesas que formam "ilhas de manipulação" à disposição do público. O termo "interativo" convida o visitante do museu a conhecer o acervo como um sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio da manipulação dos artefatos (KALEFF, 2013).

A docente tinha consciência, de que o trabalho no IEPIC não é algo simples. Trata-se de uma escola cuja proposta de ser uma escola inclusiva e trabalhando com a diversidade já faz parte de sua história.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a perspectiva do direito a uma educação inclusiva, no caso dos surdos, o acesso à educação através da Língua de Sinais, recomendado, para tal que a educação dos surdos decorra em escolas especiais ou em unidades ou classes específicas nas escolas de ensino regular, capazes de assegurarem um ambiente bilíngue.

O IEPIC tem uma proposta de ser uma escola inclusiva e atende a alunos diversos, o que para muitos professores parece difícil, mas que foi identificado como um desafio que fez com que a docente voltasse à pesquisa.

As aulas não podem e não devem ser ministradas de maneira iguais para todos. Cada necessidade educacional, cada pessoa incluída requer estratégias e materiais específicos e diversificados, recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos que contribuem para que situações de aprendizagens sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade foi possível selecionar uma aula passeio e adaptar recursos abrangentes ou de uso específico de acordo com a diversidade presente.

Nossas táticas de praticantes e reflexões

O trabalho no grupo de Pesquisa *As "artes de fazer" a educação em ciclos* dialoga com as metodologias de pesquisa interativas, tais como as explicitadas nas produções de BRANDÃO (1987), THIOLLENT (1997) e outros. DOMINICK (2012) define no projeto de pesquisa que essa perspectiva metodológica dialoga com princípios propostos pelos:

> Trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP e nas elaborações de Célia Linhares, Nilda Alves e Regina Leite Garcia da UFF. Estes trabalhos sobre a formação de professores identificam que o pensar e o fazer dos docentes possibilitam que estes façam reflexões e criem caminhos para o ensino no cotidiano escolar (p. 2).

Buscamos ouvir os professores e os estudantes com o objetivo de construir um diálogo capaz de produzir conhecimentos e trocas de experiências, compreender e potencializar interações culturais, subjetivas, linguísticas e transversais dos saberes. Estes princípios dialogam com a nossa concepção de conhecimento, de sociedade e da escola inclusiva organizada pedagogicamente em ciclos.

A perspectiva de um processo de pesquisa interativo possibilita a construção de novos conhecimentos e a trocas de saberes a cada participação dos envolvidos no projeto, visto que a ação e reflexões de uns provocam transformações e novas ações e reflexões de outros. Este movimento dialético possibilita uma alteração significativa não apenas na maneira de se relacionar com a realidade, visto que os atores sociais envolvidos rompem com a perspectiva alienada de estar no mundo, mas potencializa laços e parcerias entre sujeitos que se percebem co-construtores do mundo no qual estão partícipes. É uma metodologia que constrói caminhos, pois o diálogo é o fator impar que potencializa a construção de conhecimentos, tanto pela professora da sala de recurso quanto pelos docentes da escola, tornando possíveis reflexões sobre as práticas pedagógicas e as políticas públicas na educação, ou seja, sobre os fazeres na educação, onde é necessário que teorizemos e façamos intervenções pedagógicas instituintes.

No grupo de pesquisa as tecnologias têm sido trabalhadas como artefatos produzidos pelo homem e, dialogando com Pierre Lévy (1999), questiona-se certa racionalidade que as apresentam como algo distinto de nós, algo não humano. Barbieri (1990), lido por Dominick (2012), identifica que tecnologia tem suas raízes etimológicas no significado de tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thecné*). "Do étimo grego *thecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer" (p. 10).

Pensando no conceito de tecnologia fomos também trabalhando o significado de tecnologias assistivas, e identificamos que alguns jogos que são produzidos visando melhorar o conhecimento dos estudantes são, ao mesmo tempo, uma arte e uma técnica que permite a mediação dos conhecimentos. Rocha e Deliberato (2012) recorrem ao Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)[1] para definir que tecnologia assistiva é

> uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (p. 2).

É uma tecnologia que visa apoiar o docente e o discente no processo de ensino/aprendizagem, especialmente com aqueles que apresentam a necessidade de algum grau de

[1] CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <http:// http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>. Acesso em: 16 set.2009.

apoio especial. No caso da matemática, infelizmente no Brasil, raros são os que não estão nesta situação. Os autores nos chamam a atenção também para o fato de que as tecnologias assistivas são um conjunto de ações que não demandam somente o uso de recurso material.

O banco internacional de objetos de aprendizagens disponíveis na página do MEC, como jogos para a matemática tem sido uma ferramenta importante para a aquisição de novos conceitos por parte dos nossos alunos e tem contribuído significativamente para que as aulas sejam mais dinâmicas. Adaptar estes objetos a realidade dos nossos alunos nos possibilitou observar que eles passaram a utilizar estratégias diferentes para situações que envolvesse a contagem dos números e conseguiam classificar em maior ou menor, além de que estas ferramentas da tecnologia assistiva para os deficientes é uma ferramenta de equidade nos conteúdos ensinados.

O Museu é um dos projetos que proporciona um local para exposição de artefatos e materiais didáticos, no qual os visitantes têm à sua disposição uma diversidade de jogos e artefatos modeladores de situações matemáticas para serem manipulados. Estes materiais são apresentados em vários contextos interdisciplinares relacionados a artes, história, geografia, física, biologia, etnomatemática etc. Os objetos de um museu interativo visam à divulgação e à democratização da Matemática.

Com o intuito de democratização da Matemática, o turismo educacional ao museu foi proposta aos alunos. O turismo educacional segundo Scremim 2012 é como a aplicabilidade dos conceitos trabalhados de maneira lúdica e diferenciada, sendo uma ferramenta auxiliar no sistema de ensino, aliando teoria e prática no contexto educacional. O turismo pedagógico, por envolver o indivíduo com o ambiente físico, geográfico ou ecológico é um método facilitador para processo de ensino aprendizagem, sendo um estímulo para o aprendiz.

Segundo Scremin (2012) *as* aulas passeio proposta pelo francês Celéstin Freinet foram grande motivadora para esta leitura de um turismo pedagógico, mediante a dificuldade dos discentes de construírem determinados conhecimentos dentro de sala de aula. A partir da observação de Freinet com os seus alunos, percebeu-se que o ambiente era um grande estímulo na aprendizagem e que nem sempre a sala de aula é este espaço estimulante como gostaríamos que fosse.

Era preciso saber se essa prática docente seria bem recebida pelo turno da noite, nas turmas de EJA. A opinião dos alunos sobre a possibilidade de fazermos um turismo pedagógico foi perguntada, pois muitos iniciam sua jornada de trabalho às quatro horas da manhã e retornam às suas casas somente por volta de meia noite. Eles aceitaram a proposta.

Assim, no dia 10 de maio de 2012, a docente de matemática, os alunos das turmas 601 e 701, junto com os intérpretes Thiago Carlos, Claudia Helena, Ana Beatriz e com a professora Ruth Mariani, encaminharam-se à UFF, para uma aula de Matemática da Educação Básica. Como os referidos professores eram de várias áreas diferentes, segundo Ausubel (1978) sustenta que cada disciplina tem seus

próprios conceitos e métodos idiossincráticos de investigação, porém os conceitos podem ser identificados e ensinados ao aluno de maneira que formem um conjunto de informações estruturadas hierarquicamente. De acordo com o autor, uma determinada estratégia de ensino não assegura necessariamente uma aprendizagem com significado. Nesta proposta, a ludicidade tem de estar presente na sala de aula para que consigamos motivar o aluno e essa aprendizagem tenha uma relevância na construção do conhecimento.

Conclusão

A visita ao Museu propiciou aos alunos da EJA uma atividade cultural que muitos não haviam experimentado, pois a maioria dos nossos alunos são trabalhadores que abandonaram a escola há muitos anos atrás. Assim esta atividade não poderia ter sido melhor! Podemos contribuir para a quebra de barreiras como foi o caso da aluna que é surda e autista. Ela tem 29 anos e foi a primeira vez que ela saiu sem a mãe. Ela estava radiante. Assim que chegamos ao museu ela interagiu com os materiais por livre e espontânea vontade. Participou e acertou muitas atividades.

Percebemos que os nossos alunos aumentaram a percepção visual, interagiram entre si, melhorando as relações interpessoais. Concretizaram os conceitos de geometria plana e espacial, o desenvolvimento do raciocínio lógico, promovemos a vivência em materiais adaptados como software dosvox e a escrita do Braille. Tivemos o relato verbal de um aluno que se sentiu motivado a cursar a universidade por estar vivenciando o ambiente acadêmico.

A partir desta atividade, conseguimos contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e na formação dos futuros profissionais com uma visão mais humanista.

Referências bibliográficas

BARBIERI, José Carlos. Produção e transferência de tecnologia. São Paulo: Ática, 1990.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante.* SP: Brasiliense, 1987.

DOMINICK, Rejany dos Santos. *Projeto de Pesquisa As "artes de fazer" a educação em ciclos: tecnologias e formação de Pedagogos II.* Universidade Federal Fluminense, Mímeo: 2012.

KALEFF, A. M. M. R. Disponível em: <https://sites.google.com/site/matematicacubatao/home/sobre-o-legi>. Acesso em: ago.2013.

LÉVY, Pierre. CIBERCULTURA. São Paulo: Editora 34, 1999.

PONTE, João Pedro da.Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. Universidade de Lisboa,1992, p.1.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. "Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades". Rev. Bras. Educ.

Espec., Marília, v.18, n.1, mar.2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>. Acesso em: 13 mar.2013.

SCREMIM, Juliane. Aprendizagem diferenciado – turismo pedagógico no âmbito escolar. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/TURISMO?dd1=7031&dd99=pdf>. Acesso em: ago.2013.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações.* São Paulo: Ed. Atlas, 1997.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: UNESCO, 1994.

PÔSTER

A Construção do Currículo de Matemática para Surdos na Perspectiva dos Estudos Culturais

Bruna Fagundes Antunes Aberton

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Graduada em Matemática pela Universidade Luterana do Brasil e em Letras/Libras
pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Matemática e Língua de Sinais.

Fernando Henrique Fogaça Carneiro

Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Matemática.

A língua é a principal marca da diferença entre surdos e ouvintes, simboliza a cultura surda, é a representação da comunidade surda, conforme os estudos de Lopes e Veiga-Neto (2005). A Libras é a língua natural dos sujeitos surdos e foi se desenvolvendo dentro das comunidades surdas com o passar dos anos. Difere-se da língua oral por ter uma modalidade gestual-visual, ou seja, é composta de expressões faciais e corporais (QUADROS e KARNOPP, 2005). Hoje, em nosso país, a Libras é reconhecida como primeira língua dos surdos brasileiros, tendo o português – na modalidade escrita – como segunda língua. Ao falarmos de educação de surdos, a nível político, é preciso tomar a Libras como instrumento fundamental de comunicação para o ensino; a nível pedagógico, existem ainda outros fatores que devem ser levados em consideração, tais como cultura, identidade, alteridade, diferença, enfim, os diferentes modos de ser surdo, como caracteriza Thoma (2013) a seguir:

> O que é ser surdo? A ausência da audição é condição suficiente para dizermos que um sujeito é surdo, do ponto de vista cultural? Os surdos são homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais... são negros, índios, brancos, ocidentais ou orientais... são pobres, ricos, trabalhadores ou desempregados... são honestos ou nem tanto... vivem em situação de dependência dos ouvintes ou são livres e independentes. São tantas condições de ser surdo quantas forem as possibilidades existentes (p. 3).

Assim, percebemos que existem surdos com características diferentes, jeitos diferentes, gostos diferentes assim como qualquer outro sujeito. As diversidades culturais na sociedade proporcionam a construção de uma identidade própria de cada indivíduo, também sendo possível conviver com um meio de comunicação diferente, viver

no mesmo lugar sendo de gênero, etnia, raça diferentes. Estabelecido que é possível existir diferenças e conviver com estas, a educação para todos é uma questão de política pública sendo responsabilidade da sociedade a criação e manutenção de leis que incentivem o crescimento dos sujeitos que precisam de diferentes atendimentos, como é o caso dos surdos, que precisam de diferentes técnicas de ensino.

O papel da Libras na educação é fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças surdas. É a partir dela que as crianças começam a interagir no meio onde vivem, a estabelecer suas relações com o mundo. Esta educação deve vir numa modalidade de ensino voltada aos estudantes surdos, a fim de garantir a qualidade do ensino para esses sujeitos. A valorização e o respeito pela Libras estão ligados ao desenvolvimento das pessoas surdas dentro da sociedade, que se destacam pelo conhecimento, pela liderança, pela capacidade de agregar força à comunidade surda (LOPES e VEIGA-NETO, 2005).

Identidade e cultura surdas

A construção da identidade do surdo vai sendo formada no uso da língua de sinais, onde ele pode trocar informações, construir conhecimento e mostrar sentimentos de maneira segura e eficaz. Perlin (2013) reafirma a existência de uma cultura surda – diferente da cultura ouvinte – e mostra a importância da visualidade, fortalecendo a língua de sinais como principal marca da cultura surda.

> A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva (p. 56).

Nas identidades e nas culturas diferentes, percebemos novos jeitos de ser e de viver. Porém, dentro da escola, o aluno surdo precisa de muitas conquistas: o apoio da família; a aceitação da língua; a interação com seus pares; o respeito da sociedade; o orgulho de ser surdo. Como educadores, devemos facilitar o cumprimento dessas conquistas e tê-las em mente ao pensar em novas estratégias de ensino para esses sujeitos.

Outro item importante que também faz parte da constituição da cultura e da identidade do sujeito surdo é o lugar onde ele é educado. Existem várias discussões em torno desse assunto: inclusão em escola comum de ouvintes; escola comum de surdos; escola especial. Apoiados nos argumentos de Thoma (2011), defendemos o ensino na escola comum de surdos e tomamos isso como fundamental, visto que estamos construindo metodologias voltadas especificamente para surdos e que talvez não funcionem tão efetivamente para ouvintes. Trazemos, também, uma citação de Lopes e Veiga-Neto (2006): “Pensar sobre a constituição e os marcadores surdos que ajudam a definir o que reconhecemos por grupo e comunidade surda é pensar qual espaço tem servido de território para que a comunidade surda se constitua e se mantenha como tal”

(p. 82). Assim, o ensino na escola comum de surdos não é de grande importância apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a construção e manutenção da cultura e da identidade de cada sujeito.

Educação matemática e o currículo dos surdos na perspectiva bilíngue

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre o currículo, trazemos o conceito de etnomatemática, amplamente trabalhado pelo pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, referência mundial na educação matemática. Sobre essa área da educação matemática, Halmenschlager (2010) diz:

> Para alguns educadores [...], o termo designa um programa de pesquisa que se desenvolve juntamente com a prática escolar. Segundo estes autores, reconhecendo que todas as culturas produzem conhecimento matemático, é importante que se conquistem espaços nos currículos para que tais conhecimentos marginais possam ser contemplados no universo da escolarização. Nesse sentido, pesquisadores são levados a identificar técnicas ou habilidades práticas utilizadas por diferentes grupos culturais, na tentativa de conhecer e entender suas realidades e, através disso, direcionar esse conhecimento em benefício desses grupos (2010, p. 273-274).

Como estamos falando de diferenças culturais, achamos válidas as ideias da etnomatemática na construção deste currículo por nós idealizado. Apesar de a grande maioria dos autores que trabalham na área da etnomatemática falarem sobre vulnerabilidade social, comunidades oprimidas (indígenas, quilombolas, etc), essa linha abre espaço para outros tipos de pesquisa, tal como a educação de surdos. Partindo do princípio da etnomatemática, pensamos em algumas questões que nos inquietavam e buscamos respondê-la com nossa pesquisa e nossa experiência como professores de surdos. Quais estratégias de ensino são efetivas na educação da matemática para surdos? Quais os meios mais adequados para ensinar matemática para alunos surdos? Esses meios e estratégias constam no currículo das escolas comuns de surdos do Rio Grande do Sul?

Para iniciarmos nosso processo investigativo, buscamos informações sobre o currículo das escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Tomamos como referência duas instituições: a escola Alfa e a escola Beta. A escola Alfa é da rede estadual de ensino e fica situada na cidade de Porto Alegre; a escola Beta é da rede privada de ensino e também fica situada em Porto Alegre. Nosso levantamento de dados advém de nossa experiência de trabalho nessas escolas, visto que já passamos por elas como profissionais docentes.

O currículo da escola Alfa é organizado de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) da disciplina de matemática. A escola ainda não tem Plano Político Pedagógico (PPP), visto que ela recentemente foi transferida para a rede estadual e

os trâmites legais ainda não foram concluídos. Não há orientações específicas para os professores de cada disciplina, ficando a cargo de cada um as estratégias utilizadas no ensino. O currículo é o mesmo para todos os alunos da mesma série e não pode ser modificado, visto que é uma escola comum.

O currículo da escola Beta possui todos os conteúdos do PCN, mas está organizado de maneira diferente através de objetivos a serem cumpridos em cada trimestre. Estes objetivos foram construídos ao longo do tempo junto com os professores de cada disciplina, observando as particularidades dos alunos. Como Beta juridicamente é uma escola especial, existe a possibilidade de adaptar o currículo dependendo das necessidades de cada aluno. Beta aceita alunos surdos com outros comprometimentos como síndrome de Down, deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem, entre outros, diferentemente da Escola Alfa.

Em relação ao ensino da matemática, vemos que é essencial a união da Língua de Sinais com a Língua Portuguesa, a fim de que os alunos percebam os conteúdos como atividades afins e possam ler, escrever e calcular, apoiados nas duas línguas. Ser um aluno surdo bilíngue é pertencer culturalmente a um país com duas línguas e (pelo menos) duas comunidades.

Elementos necessários para um currículo adequado

Através de nossas experiências como professores de surdos e aluna surda,[1] percebemos que o ensino de matemática requer estratégias adequadas na sala de aula, que valorizem a recepção visuo-gestual, com o uso de materiais concretos, jogos e aulas que desafiem o aluno a pensar, a levantar questões e encontrar respostas. Sobre currículo, percebemos que os objetivos podem ser os previstos no PCN e com o mesmo número de etapas, mas devendo haver a possibilidade de adaptações ou ordenamento diferenciado, com práticas que prezem a cultura surda. Nesse sentido, a escola Beta tem um currículo adequado.

Apesar de, na história da educação de surdos, muitas pessoas acreditarem que o sujeito surdo não é capaz cognitivamente de atingir alguns objetivos, notamos/vivenciamos que existe a possibilidade de esse sujeito surdo chegar a construir um raciocínio lógico-matemático. Como se trata de uma cultura completamente diferente, os mecanismos utilizados pelos estudantes – até por causa da sua percepção do mundo – são diferentes, porém alcançam os mesmos objetivos finais estipulados no currículo.

Assim como a matemática faz parte do nosso dia a dia, a língua de sinais é o suporte fundamental para que a pessoa surda entenda os porquês das operações matemáticas e suas implicações na vida diária. Atividades simples como ir à escola, ou ao trabalho exigem processos mentais matemáticos, como o cálculo da distância e do tempo que vamos precisar para completar com sucesso cada ação do nosso dia.

1 O autor é ouvinte, professor de surdos; a autora é surda, professora de surdos. Neste capítulo mostramos um misto de experiências como professores (no caso de ambos os autores) e como aluna (no caso da autora).

As crianças surdas buscam a comunicação a partir do que conseguem captar pelo olhar. Elas precisam da língua de sinais para estabelecer relação com o meio em que vive. Ao chegar à escola, ela já traz uma bagagem de sinais domésticos que não podem ser ignorados pelo professor, mas que, aos poucos, devem ser substituídos pelos sinais da Libras para que aconteça uma comunicação eficiente entre todos.

Descobrir novas propostas, fazer novas pesquisas e buscar outras respostas para as dificuldades encontradas nas mediações surdo-ouvinte são necessárias para reformular velhos conceitos. Os discursos educacionais devem estar atentos às questões que vêm atravessando os espaços escolares, com novos assuntos – como a de língua de sinais, a história dos surdos, as identidades surdas, as artes/culturas surdas, tudo isso em uma realidade onde o ensino está constantemente sendo modificado, descentralizado, onde é possível questionar, interrogar, criar e recriar as relações.

O professor precisa estar aberto às mudanças, ser capaz de entender as diferenças e fazer delas instrumentos para integrar e incluir identidades no processo de ensino-aprendizagem. Conhecer a metodologia das diferentes modalidades de ensino e aproximar teoria e prática. Entende-se a importância do professor fluente em Libras, mas esse ensino também precisa ser calcado nos recursos visuais e materiais concretos. Como exemplos, podemos citar o jogo de dominó, jogo de memória, projetos que envolvam transações financeiras, entre outros.

A educação bilíngue – língua de sinais e Língua Portuguesa – é uma necessidade, no caso do aluno surdo, pois este precisa conviver dentro do grupo majoritário, que, muitas vezes, desconhece a sua língua e, por desconhecê-la, entende o surdo como um analfabeto e incapaz, como sendo um ser inútil para a sociedade. O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é o caminho que sonhamos para que o aluno surdo descubra a delícia que pode ser o ensino da matemática.

Considerações finais

Após as análises dos currículos e discussões, percebemos que a educação matemática na educação de surdos deve focar na cultura visual dos alunos, com material ilustrativo, abusando das cores para marcar as diferenças, destacando tópicos e proporcionando o diálogo em Libras, ao mesmo tempo que encorajando o aprendizado do português. O uso de uma metodologia específica, com planejamento de aulas atendendo as diferenças culturais e a criação de projetos que envolvam esses educandos faz com que eles possam construir seus próprios conceitos, pensar suas necessidades. Assim, o aluno poderá pensar o conteúdo, entender e elaborar suas perguntas, formulando suas próprias conclusões.

Além dos componentes intelectuais, o entendimento da matemática e o reconhecimento da importância dela dentro do nosso cotidiano também é uma relação de poder e tem um *status* dentro da sociedade (D'AMBRÓSIO, 2003). Essa percepção do ensino da matemática contribui para que o aluno se sinta valorizado na sua cultura e na sua língua, também consolidando sua identidade surda.

Referências bibliográficas

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 2003.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática: uma experiência no ensino médio. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática*: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010 (p. 272-285).

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar.* Florianópolis: PERSPECTIVA, v. 24, n. Especial, jul/dez 2006. p. 81-100.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete Campos de. (Org.). *Educação inclusiva:* diferentes significados. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2011 (p. 129-140).

_____. *Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo.* Porto Alegre: UFRGS/DEE, 2013 (Apostila da disciplina de Libras).

PÔSTER

Proposta de Produção de Modelos Didáticos como Material de Apoio para Alunos Portadores de Deficiência Auditiva

Geciára de Oliveira Batista

Bolsista Proatec/UERJ.

Wagner Gonçalves Bastos

Introdução

A partir do século 18, aparecem as informações de surdos em situações educacionais. Conforme relata Sá (2002, p. 52), a educação de surdos iniciou-se em Paris, 1756, com um grupo de crianças surdas, quando o Abade Abbé l'Épée interessou-se pela instrução daquelas crianças. A pequena escola cresceu; recebeu o apoio real e assim ganhou fama internacional. Rocha, *apud* Sacks (1998), nos conta que o Abade, associando sinais a figuras e palavras escritas, ensinou os surdos a ler e com isso deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo.

Brito (1993, p. 4) relata que a primeira escola para surdos no Brasil foi fundada pelo imperador D. Pedro II em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), influenciado pela obra do francês Huet. Segundo Rocha, *apud* Jannuzzi (2006), o educador Eduard Huet, surdo congênito, ficou incumbido pelo imperador de organizar o primeiro educandário para o ensino dos surdos e, complementando essa ideia, relata que o Instituto teve a denominação alterada por duas vezes: em 1857 para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e, posteriormente, em 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Além do INES, tivemos no Brasil duas outras escolas especiais para surdos, que em virtude de sua importância devem ser referenciadas. Segundo Brito (1993, p. 6), essas três escolas tiveram um relevante papel na educação de surdos ao promover o desenvolvimento e uso da língua de sinais, são elas: INES (1956), no Rio de Janeiro; Instituto Santa Terezinha (1929), em São Paulo, voltado à educação de moças surdas; e o Instituto Domingos Sávio, em Recife.

O sistema educacional brasileiro tem hoje a função de promover a educação dos surdos, que estão incluídos nas salas de turmas regulares de ensino. A especificidade

linguística dos surdos faz de sua escolaridade uma situação muito complexa, com diversas dificuldades que interferem na construção de conceitos. A maioria dos materiais didáticos utilizados no nosso sistema educacional requer o domínio da língua, tanto na modalidade escrita como falada. Estudos demonstram que os surdos têm uma melhor capacidade visual em relação aos ouvintes, pois são mais dependentes deste estímulo. Sua visão periférica é muito desenvolvida e isto é aparentemente relacionado com a organização neural durante seu desenvolvimento (NEVILLE, 1990). A ideia de que pessoas com deficiência de vários tipos não apresentam capacidade suficiente de aprendizado, para concluir de maneira satisfatória o Ensino Fundamental, Médio ou o Superior, vem mudando com o passar do tempo. Prova deste fato é que com a Educação Inclusiva, muitas pesquisas como as de Orlando *et al.* (2009) e de Sepel e Loreto (2003) têm sido elaboradas no sentido da busca de uma técnica de ensino-aprendizagem que viabilize um melhor desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos com alguma necessidade especial. Nesse contexto, pesquisadores e especialistas em educação de surdos sugerem a adoção em sala de aula de métodos pedagógicos e materiais didáticos que dependam de um forte apoio visual, a chamada ”pedagogia visual” (CAMPELLO, 2007). Mas, para oferecer uma educação de qualidade à pessoa surda, é necessário conhecê-la em sua plenitude; respeitando sua forma de aprender, de ver e de interagir com o mundo. Para isso, é necessário conhecer sua história e suas peculiaridades.

Com o objetivo de contribuir para o ensino de biologia e para a formação de conceitos científicos por estudantes surdos, foram elaborados e confeccionados modelos didáticos do sistema reprodutor feminino e de algumas das fases do desenvolvimento embrionário humano, para que possam ser usados por professores, com alunos portadores de deficiência auditiva.

A proposta da produção dos modelos fez parte da disciplina “Estágio Supervisionado IV”, e foi apresentada após uma visita ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde é realizado um trabalho muito importante, em especial pelas professoras de biologia e por monitores portadores de deficiência auditiva, cujo relato de suas experiências muito contribuiu para a produção deste trabalho.

1.1 Conceito de Educação Inclusiva

É a implementação de uma Pedagogia capaz de educar com sucesso todos os educandos, mesmo aqueles comprometidos, isto é, oferecer às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais acessíveis às outras pessoas, respeitando-se as características específicas de cada um. Logo, a Educação Inclusiva dar-se-á através de mecanismos que irão atender a diversidade, como, por exemplo, proposta curricular adaptada a partir daquelas adotadas pela educação comum. O atendimento dos educandos portadores de necessidades educativas especiais, incluídos em classes comuns, exige serviços de apoio integrado por docentes e técnicos qualificados e uma escola aberta à diversidade, partindo do princípio de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos”. As escolas

inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, estratégias de ensino e uso de recursos e parceria com as comunidades.

1.2 Preparação dos profissionais

Para se incluir crianças com necessidades especiais no ensino regular, deve-se pensar em uma preparação para os profissionais que se envolverão nesse processo, principalmente o educador que irá contatar diretamente essas crianças. Desta forma, o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades facilitará sua prática pedagógica na identificação precoce, avaliação e estimulação dessas crianças no sentido de promover seu desenvolvimento físico, intelectual, social e a prontidão para a escolarização. A inclusão representa, portanto, um grande desafio para as escolas que estão sendo chamadas para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adotando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não apenas, no ensino.

2. Metodologia

Executou-se a proposta de criação dos modelos didáticos tridimensionais centrados em embriologia e histologia, sendo confeccionados o sistema reprodutor feminino interno e fases do desenvolvimento embrionário humano, adequando-se aos temas transversais como, por exemplo, saúde e orientação sexual. E também um vídeo didático explicativo sobre os materiais produzidos. Segundo Krasilchik (2004), o uso de diferentes modalidades didáticas é sempre recomendável, uma vez que cada uma delas exige soluções próprias no processo ensino aprendizagem, além de conseguir chamar a atenção dos alunos, sanando as dificuldades individuais de cada um, tornando o ensino mais dinâmico e atraente. Sob orientação, foram produzidos modelos biológicos tridimensionais, coloridos, para que possam ser utilizados como facilitadores no processo ensino-aprendizagem, complementando o conteúdo escrito nos livros-textos em libras. Além do lado visual do modelo, o estudante pode manipular o material, o que torna a aula atraente e compreensível.

2.1 Confecção dos Modelos

Os modelos didáticos foram confeccionados à mão livre e para dar o colorido nas peças foi utilizada tinta de tecido de várias cores, e para garantir brilho e durabilidade ao modelo, foi aplicado o verniz geral.

Modelos do Sistema Reprodutor Feminino e fases do Desenvolvimento Embrionário Humano

A confecção dos modelos didáticos seguiu várias etapas. Primeiramente foram confeccionados dois modelos do sistema reprodutor feminino, ambos representando: a vagina, o canal vaginal, o útero, o ovário direito e esquerdo e as tubas uterinas. O

primeiro modelo representa a liberação do óvulo pelo ovário, seguindo caminho pela tuba uterina, chegando até o útero, onde será liberado juntamente com a menstruação. O segundo modelo do sistema reprodutor feminino, além dos órgãos citados anteriormente, representa os espermatozoides liberados no canal vaginal e também a trajetória realizada pelo óvulo, através da tuba uterina, onde ocorre o encontro do gameta feminino (óvulo) com o gameta masculino (espermatozoide) ocorrendo a fecundação, as divisões celulares e a implantação do embrião na parede do útero. Em seguida, procurando aproximar o mais possível do real, foram produzidas quatro das fases do desenvolvimento embrionário humano (a quarta semana, a oitava semana, a vigésima quinta semana e por último a trigésima sexta semana do desenvolvimento embrionário) cada uma representando suas características específicas. Para finalizar o nosso trabalho, e com objetivo de contribuir ainda mais no processo de ensino-aprendizagem, foi produzida uma vídeo-aula apresentando o material para alunos e professores de maneira simples e compreensível.

3. Discutindo as aplicações material produzido

A utilização de modelos didáticos, confeccionados em massa de biscuit, é um ótimo recurso para o ensino de biologia, e pode ser adotada pelos professores para utilizar tanto com alunos ouvintes como não ouvintes, devido à facilidade de manipulação e preparação do material. Além disso, de acordo com Aguiar (2003), esse material apresenta custos bem reduzidos, o que torna a produção desses modelos bastante acessível a qualquer educador.

4. Conclusão

Espera-se que o material didático produzido e proposto como instrumento de ensino possa contribuir efetivamente para a formação de conceitos por estudantes surdos, favorecendo competências, a resolução de problemas, e a construção e apreensão de conceitos relacionados à Biologia. Espera-se, ainda, que contribua também para a formação inicial de professores que, diante das novas mudanças educacionais, possam fazer uso dos modelos como uma estratégia de ensino.

Referências bibliográficas

AGUIAR, L. C. C. Modelos biológicos tridimensionais em porcelana fria – alternativa para a confecção de recursos didáticos de baixo custo. In: *Anais: II Encontro Regional de Ensino de Ciências,* Niterói, 2003, p. 318-321.

BRITO, L. F. *Integração Social e Educação de Surdos.* Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos surdos II.* 1. Ed. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. *A Educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século 21. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KRASILCHIK, M. *Pratica de Ensino de Biologia.* 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

NEVILLE, H. J. INTERMODAL COMPETITION AND COMPENSATION IN DEVELOPMENT: EVIDENCE FROM STUDIES OF THE VISUAL SYSTEM IN CONGENITALLY DEAF ADULTS. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 608, p. 71–91, 1990.

ORLANDO, T. C. et al. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular.* n. 01, fev. 2009.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos.* Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

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

SEPEL, L. M. N.; LORETO, E. L. S. Relação entre membrana plasmática e citoesqueleto na forma celular: um estudo com modelos. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular.* v. 1, p. 1-6, dez. 2003. São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular.

PÔSTER

O CAS-Vitória e sua Proposta Pedagógica de Apoio Disciplinar ao Aluno Surdo

Eliane Telles de Bruim

SEDU/ES – Licenciatura Plena em História (UFES)
Especialização em Hist. do Brasil (UFES), Especialização em Libras (FIJ/RJ)
Especialização em Gestão Escolar (UFES).
Coordenadora do CAS/Vitória.
E-mail: ebruim@hotmail.com

> Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas sejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e diferença do modelo bilíngue (...) Mas nesse processo que se inicia, teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos
>
> *Carlos Sánchez*

Conhecendo os Núcleos de Funcionamento do CAS

O CAS é composto pelos seguintes núcleos:

1) Núcleo de Formação de Profissionais da Educação: Este núcleo tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada para os profissionais que atuam ou que irão atuar na área de surdez e surdocegueira. A equipe deste núcleo deverá oferecer diversos cursos, de forma sistemática, atendendo as demandas dos sistemas e redes de ensino.

Atualmente o CAS oferece curso básico e intermediário de Libras voltado preferencialmente para os profissionais da educação e comunidade, com carga horária de 120 horas presenciais, cuja certificação é feita pela Secretaria de Estado e Educação do Espírito Santo (SEDU). Futuramente há possibilidade de ser implantado: Curso de Língua Portuguesa para Surdos, cujo público alvo é a comunidade surda, que já concluiu o Ensino Médio, mas ainda não domina a Língua Portuguesa, na modalidade escrita; Curso de Capacitação com enfoque no Bilinguismo, que visa capacitar os profissionais da educação nesta teoria, e desta forma dinamizar o ensino-aprendizagem dos alunos surdos matriculados no ensino regular; Curso de capacitação para Instrutor Surdo, voltado para surdos maiores de 18 anos, e que dominam a Libras, cujo objetivo é capacitar profissionais aptos para o ensino da Libras, tanto para os profissionais da educação,

como também as famílias e a comunidade em geral; Curso de Formação para Intérprete em Libras, que tem como prioridade capacitar profissionais para a interpretação da Libras, principalmente nas instituições de ensino regular, afinal, um intérprete que atua numa escola, além de interpretar o que está sendo transmitido pelo professor ao aluno surdo em sala de aula, também "é um suporte pedagógico" de forma que "facilite a aquisição do conhecimento pelo educando; e finalmente, a Banca de Avaliação de Intérprete de Libras, que atuarão na Rede Estadual de Ensino.

2) Núcleo de Apoio Didático e Pedagógico: Este núcleo tem a função de apoiar alunos, profissionais e comunidade escolar, por meio de acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. O Núcleo deve oferecer aos profissionais da educação orientação sobre o uso de:

- Recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Libras;

- Recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Libras a alunos surdocegos;

- Recursos didáticos e específicos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para o aluno surdo;

Os professores do CAS que atuam na sala de recursos no contraturno ao ensino regular, trabalham por áreas de conhecimento. Há professores que contribuem na alfabetização do aluno, com o enfoque voltado para a Libras; professor bilíngue de português escrito, como segunda língua. Há ainda o apoio pedagógico voltado para as ciências da natureza (matemática, física, biologia, ciências e química) e às ciências humanas (história, geografia, filosofia, e sociologia).

O CAS deve também estabelecer parcerias considerando as ações de cooperação técnica com associações, institutos e instituições de ensino superior, órgãos públicos que tenham interesse em desenvolver trabalhos de estudo/pesquisa, atividades, projetos e cursos junto aos profissionais da educação e áreas afins, comunidade/pais, alunos com surdez. É importante que tais parcerias sejam formadas, considerando o interesse comum seguindo as diretrizes da SEDU, em benefício da população e ser atendida.

3) Núcleo de Tecnologia e de Produção de Material Didático: Este Núcleo tem por objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didáticos (em vídeo, em CD ou DVD) em Libras. O núcleo deve utilizar equipamentos para realizar as adequações para a acessibilidade ao material didático, facilitando a comunicação de pessoas com surdez, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer.

4) Núcleo de Convivência: Espaço para a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas entre pessoas surdas, surdocegas e ouvintes.

Este núcleo pode oferecer:

- TV, chats para conversação, biblioteca, filmoteca, mapoteca, jogos pedagógicos e sociais;

- Oficinas de expressão artística (teatro, poesia, música, escultura, pintura, enfim, entre outras);

- Oficinas de vivências sensoriais diversificadas – elaboração conjunta de jogos adaptados, materiais pedagógicos, elaboração de maquetes, entre outros.

Sobre este núcleo a atual gestão do CAS busca estar realizando palestras, oficinas, realizando comemorações voltadas tanto para a comunidade surda (surdos, familiares, intérpretes, entre outros) quanto para os profissionais da educação. Como, por exemplo, realização de festa junina/julina, Semana do Surdo (palestras, oficinas, olimpíadas de Libras, Português e Matemática para surdos), além da integração entre os alunos que participam do apoio disciplinar e os alunos dos cursos de Libras (básico e intermediário).

1 – O Atendimento Pegagógico – Disciplinar

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, o CAS é um espaço que visa dar suporte e apoio pedagógico aos professores das classes comuns e das salas de recursos, bem como apoiar as famílias e os alunos surdos numa perspectiva educacional inclusiva na Grande Vitória e outros municípios do estado.

> Lidar com a diferença é uma situação difícil, mas não impossível, e as mudanças dependem do compromisso que as equipes educacionais adotam. Compromisso vinculado a uma reflexão sobre o outro, que possui e é constituído por uma língua diferenciada, que deve ser de conhecimento destes ouvintes para que assim possam, numa visão dialógica, vir a conhecer as necessidades desses sujeitos, sendo capazes por sua vez, de colocar-se a par do que necessitam, e não esperar que o ouvinte suponha quais são as suas necessidades e imponha regras do grupo majoritário (Lodi e Lacerda, 2009, p. 111).

Atualmente o CAS possui um total de 40 alunos matriculados no Apoio Pedagógico Disciplinar ao Aluno Surdo que ocorre nos seguintes turnos: matutino e vespertino. Todos os alunos matriculados estudam no ensino regular, e no contra-turno são atendidos por professores especializados (com formação em Libras), que oferecem apoio em todas as disciplinas presentes no ensino regular. Segundo a proposta bilíngue do CAS a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada a primeira língua do surdo (L1), e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua (L2).

> A especialidade linguística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, nos quais ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc. (QUADROS, 2006, p.46).

Muitos alunos surdos de diversas faixas etárias chegam ao CAS sem saber ler/escrever. Neste caso, o papel do instrutor/professor surdo e do professor bilíngue especializado é fundamental para seu desenvolvimento educacional, além de prepará-lo para exercer a cidadania. Afinal, os alunos, além das atividades a serem feitas da escola regular, precisam também aprender a comunicar-se através da Libras, além de adquirirem o conhecimento aprendido na escola regular.

Citamos o caso do aluno Xande[1] que começou a ter apoio no CAS em 2009: a família deste aluno procurou a coordenadora para conversar, uma vez que ele já estava com 33 anos, não sabia ler e escrever, além de não possuir nenhuma forma de comunicação, a não ser através de gestos criados pela família. E para piorar a situação não conseguia emprego. A coordenadora orientou a família de Xande a matriculá-lo numa escola de ensino regular (EJA), no turno noturno, para que o mesmo fosse incluído no ensino regular.

Segundo o professor Beto "o apoio pedagógico-disciplinar ao surdo é extremamente importante. Afinal, além de ampliar horizontes educacionais do surdo, ele dá o apoio que a escola normal não oferece." Isto por que na maioria das vezes as escolas possuem apenas um aluno surdo. A consequência deste fato é que o surdo fica isolado, e os professores acreditam que o intérprete é capaz de transmitir todo o conteúdo ao educando, que em muitos casos não domina sequer o português escrito. O resultado acaba não sendo satisfatório e, tanto o aluno quanto os professores ficam frustrados. O atendimento no CAS é uma tentativa de alterar este quadro, mas não é o suficiente se o profissional da educação não tiver uma formação adequada para trabalhar com o surdo.

> A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão (QUADROS, 2006, p. 49).

Responsabilidades

A implantação do CAS implica ações integradas entre o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação dos Estados e Distrito Federal ou dos Municípios, com competências preestabelecidas para cada esfera administrativa.

Ao MEC cabem as tarefas de implantar as políticas públicas para a educação de alunos surdos e surdocegos; adquirir, distribuir e realizar a doação de equipamentos e mobiliários aos Estados e municípios que aderiram ao projeto do CAS. Cabe também a tarefa de promover junto aos CAS o Programa Interiorizando a Libras, com os primeiros cursos de formação continuada de professores e técnicos das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Aos Estados e Municípios cabem as tarefas de execução das políticas públicas; oferecer o espaço para a instalação do CAS; estabelecer a interface com instituições de ensino superior para a realização e certificação dos cursos; incentivar a realização de cursos de formação continuada para os profissionais da educação; realizar a manutenção de equipamentos e a aquisição de material didático-pedagógico e de custeio.

Ao CAS cabe desenvolver estratégias de articulação com os diversos sistemas de ensino, de modo a promover a formação continuada dos profissionais que possam atender às demandas dos alunos com surdez e dos alunos com surdocegueira.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. "Seminário Nacional de Formação para CAS e CAP 08 a 10 de Dezembro de 2008". CD-ROM

(2010) Centro de Atendimento de Profissionais da Educação às Pessoas com Surdez – CAS, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo. CD-ROM

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Mattos da C. *"Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas : os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história"*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação: Vitória, 2007.

FELIPE, T.A. *"Políticas Públicas para a Inserção da Libras na Educação de Surdos"*, Revista Informativo-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, nº 25/26, pp 33-47, 2006.

LODI, Ana Claudia b. e LACERDA, Cristina B. F. de (Org.), *"Uma Escola, Duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas Iniciais da Escolarização"*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, G. e STROBEL, K *"Fundamentos da Educação de Surdos",* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

(2010) Plano de Ação do CAS/Vitória. Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo.

QUADROS, R.M. (Org.). "*Estudos surdos I"*, Petrópolis, RJ: Arara Azul,pp14-37, 2006.

ROCHA, S. M. da, *"O INES e a educação de surdos no Brasil".* Vol 1, 2ª edição (dez/2008). Rio de Janeiro: INES/2008.

PÔSTER

Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa como L2 no Contexto da Sala de Aula Comum Inclusiva

Flávia Pieretti Cardoso

O presente artigo pretende mostrar algumas estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, usadas no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Sala de Recursos, que também podem ser utilizadas pelos professores da sala de aula comum, com alunos surdos inclusos.

Deve-se ressaltar que o ensino da língua de modalidade oral para a pessoa surda é voltado para a aprendizagem da escrita dessa língua, no caso aqui do Brasil, por exemplo, o ensino da Língua Portuguesa escrita.

Além disso, segundo François Grosjean, é de suma importância compreender que toda pessoa surda, qualquer que seja o nível da sua perda, deve ter o direito de crescer bilíngue, ou seja, conhecer e usar a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade escrita e, quando possível, na sua modalidade falada), pois, dessa forma, a criança poderá ter um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. A preocupação dos que defendem a abordagem bilíngue é o respeito pela autonomia das línguas de sinais e, de acordo com Quadros, "estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda" (QUADROS, 1997, apud SILVA 2008).

Com isso, observamos a necessidade de uma reflexão sobre as práticas ainda tradicionais nas salas de aula no que se refere à educação dos surdos "para se dar lugar a um novo paradigma, no qual as pessoas passem a ser encaradas em função de sua própria condição humana, e não a partir do caráter eminentemente restritivo da surdez" (SILVA & NEMBRI, 2008, p.30).

Estratégias de ensino

O caminho para a escola Bilíngue, conforme prevê o Decreto N. 5626 de 2005, está em andamento em muitos estados do Brasil, no entanto, ainda há uma longa jornada para que realmente seja efetivada, devido a inúmeros fatores. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, tem buscado estratégias para melhor atender aos alunos surdos em escolas de ensino comum inclusivas, até que a escola Bilíngue seja de fato uma realidade. Dessa forma, a SEMED conta com a Divisão de Educação Especial – DEE, que através da equipe do Núcleo de

Apoio Pedagógico ao Aluno com Surdez – NAPS tem se organizado para os seguintes trabalhos: identificação, avaliação e acompanhamento aos novos alunos com surdez, orientação aos familiares e professores regentes, seleção e acompanhamento dos tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, apoio aos projetos de ensino de Libras no espaço de sala de aula onde os alunos surdos estão inclusos, organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE – pessoa com surdez, contemplando os três momentos especificados pelo MEC: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa como L2 (ALVEZ, 2007), na Sala de Recursos, e oferta gratuita dos cursos de Língua Brasileira de Sinais a toda comunidade.

No entanto, o fato de haver o profissional intérprete de Libras na sala de aula e o AEE no contra turno não garante, por si só, o sucesso na aprendizagem dos estudantes surdos, pois ainda há um obstáculo a ser vencido, a Língua Portuguesa. Segundo Fernandes (2006, p.5), as pessoas com surdez podem ser encaradas como "estrangeiros" dentro do seu próprio país, visto que "mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprendem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros", e declara que o principal problema dos alunos com surdez é a leitura e escrita da Língua Portuguesa e que, apesar dos esforços dos professores, esses "seguem tentando 'alfabetizar' os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola" (2006, p.5). Assim, os alunos surdos (que tem a língua de sinais como primeira língua) devem aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, na perspectiva do Letramento, ou seja, mediante práticas sociais de leitura e escrita.

Diante do exposto, os professores regentes se deparam com vários questionamentos sobre como deveria ser ensinada a Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, visto que há, no mesmo espaço de aprendizagem, alunos ouvintes que precisam aprender o português como primeira língua. Esses professores podem se tranquilizar, pois, os estudos têm mostrado que o ensino de Língua Portuguesa baseado no letramento favorecerá não só os alunos surdos, mas também a todos os alunos da sala de aula, já que é de consenso que a verdadeira aprendizagem se dá quando se ensina dentro de um contexto real e significativo.

Sendo assim, os educadores precisam proporcionar aos estudantes, tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. No entanto, deve se ressaltar que, no caso dos surdos, essas práticas devem ser vivenciadas primeiramente em Libras. Segundo Svartholm (1998), a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os surdos é interpretá-los na língua de sinais. A pesquisadora propõe que, no trabalho com a segunda língua, a atenção deva estar voltada para a apresentação às crianças surdas do máximo de textos possíveis. Observa-se então o cuidado que o professor de sala deve ter, ou seja, sempre fornecer antecipadamente ao intérprete de sala, os textos a serem trabalhados, para que este estude a melhor forma de interpretá-los. Além disso, visto que os surdos valem-se muito do aspecto visual para

a compreensão, é importantíssimo que o professor traga recursos visuais, como fotos, figuras e objetos, para que sirvam de pistas para a compreensão da leitura.

Falando-se ainda sobre os textos a serem estudados em sala de aula, o letramento aponta que estes devem ser trabalhados tendo como base um contexto significativo e relevante para o aluno e o mundo que o cerca. De acordo com Fernandes, "a Língua Portuguesa real não se encontra sistematizada em livros didáticos que têm a preocupação de levar o aluno não-surdo a dominar a norma padrão do português" (2006, p.18). Assim, o professor deve se preocupar em trazer para a sala, textos com maior circulação social, ou seja, "folhetos publicitários, *outdoors,* cartazes, jornais, gibis e revistas", visto que, "são veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento prévio" (FERNANDES, 2006, p. 17).

É relevante destacar que, segundo Fernandes (2006), a meta da leitura para alunos surdos deve ser a compreensão, o que significa trabalhar com textos e não com vocábulos isolados e declara, "ler não é reconhecer palavras isoladas, mas, sim, compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito" (2006, p. 10). Para Fernandes:

> Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais; (...) Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (...). Apenas utilizar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais); (...) o professor deve estar ciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português dependerá da seleção dos textos que ele trouxer para a sala de aula (2006, p. 6,12)

Ademais, antes de qualquer trabalho de leitura, compreensão e escrita de texto, o professor precisa compreender que é fundamental um diálogo prévio do assunto a ser abordado com os alunos. Para o estudante surdo, ter esse diálogo na sua primeira língua é imprescindível, pois é nessa língua que ele processará seu pensamento, podendo mais tarde transferi-lo para a segunda língua. Nesse momento, é importante lembrar que o professor regente deverá disponibilizar tempo suficiente para que o aluno surdo realmente tenha compreendido o texto a ser trabalhado e, se não o compreender, este poderá solicitar ao intérprete que faça a mediação entre ele e o professor para sanar quaisquer dúvidas.

Relato de experiência

Para alcançar o desafio da leitura, compreensão e interpretação de texto dos alunos surdos, foi criado pela equipe de Fernandes, um roteiro de leitura, que compreende cinco etapas, quais sejam:

Contextualização visual do texto;

Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais;

Identificação de elementos textuais e paratextuais;

Leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo;

(Re)elaboração escrita com vistas à sistematização (2006, p.19)

Todo texto, por menor que seja, poderá seguir esse roteiro. Além disso, essa sugestão, embora tenha sido pensada para alunos surdos, poderá ser utilizada por professores, de qualquer disciplina e para todos os alunos.

Em 2008, quando atuava como professora do AEE de Língua Portuguesa, realizei um trabalho similar (valendo-se também de algumas sugestões do livro Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, 2004), com um grupo de sete alunos surdos das séries finais do ensino fundamental, o qual resultou em excelentes resultados (Os professores do AEE continuam seguindo essas sugestões).

O tema gerador foi o aniversário de Campo Grande, visto que essa atividade foi desenvolvida no mês de agosto, mês de aniversário da cidade. Primeiramente, foram realizadas aulas dialogadas em Libras, com o professor surdo, sobre a história, a cultura e a geografia de Campo Grande, com o uso de fotos, figuras e mapas. Em seguida, se passou para a atividade com o texto escrito. O objetivo era a leitura e a compreensão do texto.

Observemos os quatro passos para o desenvolvimento desse trabalho:

1º PASSO – Análise estrutural do texto com os alunos:

a– Diálogo inicial em Libras sobre a ideia geral que os alunos tem sobre o assunto do texto, partindo das imagens;

b– Observação do título do texto, quantidade de parágrafos, palavras que iniciam com maiúscula, palavras conhecidas e palavras desconhecidas.

2º PASSO – Trabalhando o vocabulário e a compreensão do texto:

a– Por meio de pistas visuais, os alunos conseguiram compreender algumas palavras desconhecidas;

b– Investigação no dicionário Capovilla (trilíngue) das palavras ainda não compreendidas;

c– Leitura individual e, em seguida, leitura em grupo;

d– Comentários pelos alunos do que compreenderam do texto, expondo suas ideias, críticas e dúvidas, para se chegar a uma compreensão total do texto.

3º PASSO – Perguntas de interpretação de texto:

Para esse momento foram formuladas perguntas simples de interpretação textual e os alunos, individualmente e sem interferência do professor, responderam com base no texto escrito.

No término dessa atividade os alunos compartilharam suas respostas com os colegas para verificar se haviam respondido corretamente, sendo uma estratégia para a correção não só da interpretação como também da ortografia.

4º PASSO – Produção de Texto:

Após a realização dos passos anteriores, os alunos estavam preparados para a produção textual, pois tinham embasamento sobre o que escrever, acrescentando suas próprias ideias.

Dessa forma, pela aplicabilidade, podemos afirmar que essas estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, pensadas a princípio para o AEE, poderão ser utilizadas pelo professor regente em sala de aula comum inclusiva. O objetivo de todo professor é, com certeza, ver o crescimento intelectual e social de seus alunos, e essas estratégias contribuirão para que esse objetivo seja alcançado.

Referências bibliográficas

ALVEZ, C. B.; FERREIRA,J; DAMÁZIO, M. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Vol. 4. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação: Brasília; Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

BRASIL. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Vol. I e II. MEC/SEE: Brasília, 2004.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. SEED/SUED/DEE: Curitiba, 2006.

GROSJEAN, F. O Direito da Criança Surda de Crescer Bilíngue. Universidade de Neuchâtel: Suiça. Disponível em: <http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf>. Acesso em: 13 ago.2013.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L.B. *Língua de Sinais Brasileira* – Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.C. & NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio* – surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, 1998.

Anexo I

Campo Grande

Campo Grande é um município do Brasil e a capital do estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste.

Há mais de 100 anos atrás um homem chamado José Antônio Pereira, de Minas Gerais, chegou às terras de Campo Grande, pois ouvira dizer que essas terras eram muito boas para a pecuária. José Antônio Pereira, sua família e outras pessoas, iniciam a vida em Campo Grande.

No dia 26 de agosto de 1899, Campo Grande é reconhecida como município brasileiro. A partir daí, Campo Grande foi se desenvolvendo ao longo dos anos e se tornou uma cidade linda, arborizada, limpa e com muitos jardins.

Hoje há cerca de 800.000 habitantes em Campo Grande, sendo que há uma grande mistura de povos, vindos de muitas regiões do Brasil e do mundo. Por causa da cor de sua terra (vermelha), Campo Grande é chamada carinhosamente de Cidade Morena.

Neste ano, Campo Grande completará 111 anos de existência.

Anexo II

Atividade sobre o texto *Campo Grande*

Marque um *X* na resposta certa:

Qual é a *capital* do Mato Grosso do Sul?

a ( ) Cuibá b ( ) Campo Grande c ( ) Dourados

Em que *país* está Campo Grande?

a ( ) África b ( ) China c ( ) Brasil

Por que *José Antônio Pereira* chegou às terras de Campo Grande?

a ( ) Por que as terras eram boas para plantar banana.

b ( ) Por que ouvira dizer que as terras eram muito boas para a pecuária.

c ( ) Por que ouvira dizer que as terras eram muito boas para a agricultura.

Em que *dia, mês e ano* Campo Grande foi reconhecida como município do Brasil?

a ( ) Em 26 de agosto de 1899.

b ( ) Em 25 de agosto de 1899.

c ( ) Em 26 de agosto de 1869.

5-Em que *se tornou* Campo Grande?

a ( ) Campo Grande se tornou uma cidade feia, suja e com poucas árvores.

b ( ) Campo Grande se tornou uma cidade linda, arborizada e suja.

c ( ) Campo Grande se tornou uma cidade linda, arborizada, limpa e com muitos jardins.

Por causa da terra vermelha que há em Campo Grande ela também é chamada de:

a ( ) Cidade Preta b ( ) Cidade Morena c ( ) Cidade Vermelha

Cerca de *quantos habitantes* tem em Campo Grande?

a ( ) 700.000 habitantes b ( ) 900.000 c ( ) 800.000

Quantos anos Campo Grande completou neste ano?

a ( ) 108 anos b ( )111 anos c ( ) 107anos

PÔSTER

Educação de Surdos: Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia Bilíngue

Rosely Lucas de Oliveira

Margareth Diniz

A Libras – Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida como forma oficial de comunicação da comunidade surda brasileira em 24 de abril de 2002 pela Lei nº 10.436. O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro regulamenta a lei da Libras trazendo consigo desdobramentos da lei. O documento prevê, entre outras coisas, que os surdos sejam alfabetizados por meio de uma educação bilíngue, na qual a Libras é a primeira língua e o português deve ser ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Além disso, o decreto prevê também que sejam criados em todo o país cursos de Pedagogia Bilíngue para surdos e de Letras Libras, para o ensino da língua.

No artigo 22 do referido decreto está estipulado que crianças surdas devem ser escolarizadas em uma das seguintes instituições:

> I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.
>
> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O nosso projeto de pesquisa visa investigar de que forma é feita a formação de professores em ambos os modelos escolares: escola regular x escola bilíngue. Existe uma política formal do MEC que dá ênfase à educação inclusiva considerando que intérpretes de Libras bastam para os alunos surdos e que estes devem ser escolarizados em classes regulares. O movimento social dos surdos luta por escolas bilíngues defendendo o

argumento de que para a aquisição plena da língua de sinais as crianças precisam de *inputs* linguísticos durante todo o momento e que precisam de escolas onde essa seja a língua de instrução.

Dessa forma, a nossa proposta é investigar a formação que os pedagogos recebem essa formação e como isso afeta a educação de surdos – que por lei deve ser bilíngue. A partir da análise de currículos dos cursos de Pedagogia e de Pedagogia Bilíngue, pretende-se olhar para a) a forma com que o português é ensinado como segunda língua em ambos os modelos, b) de que forma os artefatos culturais surdos (Strobel, 2008) são transmitidos e c) como se constituem a noção de diferença surda em ambos.

PÔSTER

Projetos de Treinamento Profissional na Área da Tradução e Interpretação de Libras – Português na UFJF: Possibilidades e Desafios

Sônia Aparecida Leal Vitor Romeiro

Tradutora e Intérprete de Libras-Português da Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Letras com habilitação em Libras pela UFSC e membro do Grupo de Estudos em Educação de Surdos (Gees).

Carla Couto de Paula Silvério

Tradutora-intérprete de Libras-Português da Universidade Federal de Juiz de Fora.
Graduada em fonoaudiologia, especialista em Linguagem com Enfoque no Âmbito Educacional pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica de São Paulo.
Mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
Membro do Grupo de Estudos em Educação de Surdos (Gees).

Isabela Bianchi Brito

Graduanda em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora e bolsista do projeto de Treinamento Profissional.

Vitor de Moraes Souza

Graduando em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora
Bolsista do projeto de Treinamento Profissional.

Introdução

Várias políticas linguísticas têm sido implementadas no Brasil ao longo da história, se limitando, porém, a conferir ao Português o lugar de única língua. Não reconhecendo que são falados aproximadamente outros 200 idiomas muitos de nós somos levados a acreditar que no Brasil fala-se somente o Português. Contudo, apontando para a diversidade linguística brasileira, é possível enumerar diversos grupos linguísticos, como as comunidades indígenas, comunidades de imigrantes, comunidades em regiões de fronteira (na maioria hispano-falantes) e as comunidades de surdos (CAVALCANTI, 1999).

Quando olhamos para a realidade das comunidades de surdos do Brasil, porém, percebemos que existe uma resistência à imposição do Português (tanto em sua modalidade oral, quanto escrita). Mesmo diante das exigências do oralismo, e da proibição do uso da língua de sinais, as comunidades surdas lutaram pelo direito de

usarem a sua língua, bem como de serem educados por meio dela. Muitos alunos surdos, após concluírem seus estudos no INES, voltavam para sua cidade e fundavam associações, onde reivindicavam o direito de usarem a Libras (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Organizados politicamente (através das associações e da criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis), os surdos conseguiram, em 2002, por meio da Lei n. 10.436, a oficialização da Libras como "como meio legal de comunicação e expressão [...] de comunidades de pessoas surdas do Brasil", e posteriormente sua regulamentação através do decreto n. 5.626 de 2005. Tanto a lei quanto o decreto, são formas de se efetivar políticas linguísticas para surdos, formando um conjunto importante de medidas que objetivam garantir seus direitos linguísticos, bem como o seu acesso às diversas esferas da sociedade. Com forte apelo ao acesso de surdos à educação, o decreto prevê várias medidas que garantam o seu acesso a este ambiente. As medidas previstas nele "terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos" (QUADROS; PATERNO, 2006).

Dentre as outras medidas previstas no decreto, o acesso de surdos à educação, pode se dar através da presença de tradutores/ intérpretes de Libras-Português (TILSP), que deve fazer a mediação linguístico-educacional entre o aluno surdo, professores e colegas de turma (QUADROS, 2004; LACERDA, 2009; RODRIGUES; SILVÉRIO, 2012). Contudo, enquanto que no ensino fundamental e no ensino médio essas mediações acontecem geralmente em salas de aulas, no ensino superior pode ser bem diferente, especialmente em instituições onde existem demandas de ensino, extensão e projetos, sendo o contexto de atuação deste profissional bastante diverso, implicando em uma série de outras atividades para além da mediação linguístico-educacional.

Nesse sentido, este trabalho busca apresentar como os TILSP's da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), têm buscado implementar atividades para além da mediação linguístico-educacinal, com a finalidade de promover o treinamento profissional dos alunos interessados na atividade de tradução e interpretação de Libras-Português.

A disciplina de Libras na UFJF e as demandas de tradução e interpretação

No ano de 2010 a UFJF passou a contar, um professor assistente de Libras e com um técnico administrativo em educação (TAE), no cargo de tradutor/ intérprete de Libras, e em 2011, um segundo TAE tradutor/ intérprete. A partir dessa inserção novas práticas se iniciaram no âmbito acadêmico, (i) a disciplina de Libras passou a ser oferecida, principalmente, aos alunos do curso de Pedagogia e posteriormente a algumas licenciaturas à distancia; (ii) a criação do Grupo de Estudos em Educação de Surdos – GEES; (iii) a oferta de cursos de extensão de Libras; (iv) a entrada de tutores surdos nos cursos de Pedagogia à distância; (v) o curso de extensão de informática básica para surdos; (vi) a demanda de tradução de Libras-Português de material

didático; (vii) a participação de surdos em processos seletivos; (viii) a participação de surdos em seminários, congressos e afins; e (ix) a oferta de cursos de Libras para funcionários da universidade.

Essa nova dinâmica mudou os olhares que os alunos tinham sobre Libras e educação de surdos, despertando novos interesses por parte destes e até mesmo dos funcionários. Alguns desses alunos e até mesmo alunos de outras áreas além da Pedagogia como Psicologia, Medicina, Geografia, Farmácia, Odontologia, Educação Física, Serviço Social e Letras, buscaram complementar seus conhecimentos por meio de cursos de extensão de Libras e curso de extensão de tradução e interpretação de Libras-Português, oferecido pela Faculdade de Educação.

Outro fator importante a ser comentado é que após contatos em congressos com inúmeros tradutores/ intérpretes de sinais que também atuam em instituições federais de ensino superior, percebeu-se a falta de orientação acerca das atividades desenvolvidas, uma vez que, várias universidades federais ainda não têm alunos surdos matriculados em seus cursos regulares. Esse tema gera discussão entre os profissionais, o que torna evidente a importância de uma maior investigação sobre as funções e as atividades desenvolvidas nestas instituições.

Com as disciplinas de Libras sendo desenvolvida e com a crescente demanda de tradução e interpretação dentro da UFJF, principalmente pela comunidade externa, percebe-se que alguns alunos, após cursarem tais disciplinas, têm se interessado pela profissão de TILSP, participando de cursos de formação promovidos pela UFJF e também observando a atuação dos intérpretes da instituição. Diante deste cenário, tornou-se extremamente relevante desenvolver projetos que visem contribuir com a formação e aperfeiçoamento destes alunos, bem como compartilhar conhecimento acerca dos assuntos relacionados à Libras, educação de surdos e tradução/ interpretação de Libras-Português, preparando-os para atuar com tradução/ interpretação, principalmente no ambiente educacional, enriquecendo sua formação e aperfeiçoamento profissional na área.

Programa de Treinamento Profissional na UFJF

Na UFJF existe o programa de Treinamento Profissional (TP), o qual segundo a resolução N° 58/2008 do Ministério da Educação tem como objetivo proporcionar a participação em projetos acadêmicos de ensino ao aluno. Esse programa é aberto para candidatos de Ensino Médio profissionalizante e a graduandos da universidade e, por sua vez, deve ser orientado por um docente ou técnico administrativo que seja capacitado para tal. A participação do projeto exige cumprimento de 12 horas semanais de atividade, desde que não coincidam com as obrigações acadêmicas dos alunos-bolsistas e alunos-voluntários. O projeto tem duração de um ano, podendo ser renovado por mais um e os exercícios realizados no TP serão incluídos no Histórico Escolar-Acadêmico dos alunos participantes.

Nesse sentido, submeteu-se dois projetos no programa, com a finalidade de aperfeiçoar profissionalmente os alunos da universidade com interesse em trabalhar como TILSP no ensino superior. Esses projetos intitulados *Conhecendo e Praticando Tradução e Interpretação de Libras-Português na UFJF* e o outro *Investigando as Realidades do Trabalho dos Tradutores/ Intérpretes nas Universidades Federais,* funciona desde o primeiro semestre letivo de 2013, e atualmente conta com a colaboração de três bolsistas.

As atividades desenvolvidas no projeto *Conhecendo e Praticando Tradução e Interpretação de Libras-Português na UFJF* são: acompanhamento e apoio durante os eventos em que as traduções e interpretações sejam solicitadas; observação das atividades desenvolvidas pelas tradutoras da universidade; atuação junto às tradutoras/ intérpretes em pequenos eventos, como cursos de extensão, atendimento ao público surdo, pequenas palestras, entre outros; reflexão teórica sobre os processos envolvidos nos momentos das traduções e interpretações. Os objetivos deste projeto são o de propiciar a formação e o conhecimento (prático e teórico) dos alunos da UFJF sobre Libras, educação de surdos e tradução/ interpretação de Libras-Português; promover o aperfeiçoamento das habilidades de tradução e interpretação dos alunos da UFJF; motivar a reflexão sobre os efeitos de modalidade (língua de sinais-língua oral/ escrita) na tradução/ interpretação; propiciar a participação dos alunos nos momentos de tradução e interpretação. E os critérios para participação no projeto é que o aluno esteja regularmente matriculado em algum curso da UFJF; tenha fluência em Libras comprovada por meio de entrevista; apresente histórico escolar, comprovando bom desempenho acadêmico; e tenha disponibilidade de 12 horas semanais.

Quanto as atividades do projeto *Investigando as realidades do trabalho dos Tradutores/ Intérpretes nas Universidades Federais* são: levantamento das universidades federais que têm TILSP em seu quadro de funcionários efetivos e/ ou contratados temporariamente, bem como os setores onde estes profissionais estão lotados; descrição das atividades desenvolvidas por estes profissionais; construção de um banco de dados com as informações levantadas; reflexões teóricas e apontamentos das experiências alcançadas com o projeto. Os objetivos deste projeto são o de propiciar a formação e o conhecimento dos alunos da UFJF sobre Libras, educação de surdos e tradução/ interpretação de Libras-Português; possibilitar a criação de uma rede de contatos entre os TILSP das universidades federais com o propósito de refletirem sobre as atividades desenvolvidas e a formação mais adequada; contribuir com o acesso de surdos na universidade, uma vez que este acesso será mediado por intérpretes que devem estar devidamente habilitados e capacitados; possibilitar reflexão teórica e prática das atividades desenvolvidas pelas tradutoras/ intérpretes da UFJF. E os critérios para participação no projeto é que o aluno esteja regularmente matriculado em algum curso da UFJF; apresente histórico escolar, comprovando bom desempenho acadêmico; e tenha disponibilidade de 12 horas semanais.

Considerações finais

A partir das medidas dispostas no Decreto n. 5.626 de 2005, o TILSP está sendo inserido em universidades federais de ensino superior como forma de promover o acesso do surdo. A inserção deste profissional neste ambiente provoca mudanças na concepção do trabalho do TILSP enquanto somente um mediador linguístico-educacional.

A criação dos projetos desenvolvidos pelos TILSP da UFJF proporcionou vários ganhos, dentre eles a inauguração de um novo lugar de atuação destes profissionais no ambiente acadêmico e a promoção de um espaço de reflexão e aperfeiçoamento das habilidades de tradução e interpretação de Libras-Português nos alunos.

Portanto, por meio deste trabalho objetivamos compartilhar com pesquisadores e profissionais da área a importância de criar projetos que incentivem e desenvolvam as competências tradutórias e interpretativas entre línguas de modalidades diferentes nos alunos-bolsistas e alunos-voluntários, bem como a disseminação do conhecimento sobre as especificidades da interpretação educacional no ensino superior.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto n. 5.626,* publicado no D.O.U. em 22 de dezembro de 2005.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.* D.E.L.T.A., v. 15, p. 385-417, 1999.

JUNIOR, L., MARTINS, M. C. (Comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil* – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras:* em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. São Paulo: Editora Mediação, 2009.

OLIVEIRA, G. M. *Brasileiro fala Português:* monolinguismo e preconceito linguístico. Linguasagem, edição 11, 2009.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U*. Políticas linguísticas:* o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Espaço, v. 25, p. 19-25, 2006.

QUADROS, R. M*. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa.* 2. ed. Brasília: MEC – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. *Interpretando na educação:* quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? *Revista Espaço*, v. 35, p. 42-50, 2011.

PÔSTER

Cinesiologia nas Mãos

Pimentel Alexsander

Letras CCAA/RJ.

Moreira Douglas Gonçalves

Graduando-E. Física UP/PR.

Sípoli Maria de Fátima Fernandes Vara

Mestre em Educação UFPR.

Introdução

Muito se fala de inclusão de pessoas com deficiência no trabalho e na educação, mas poucas são as pessoas que têm postura de aceitação diante delas. Na verdade, o que ocorre é o que destaca Souza e Goes (1999):

A ideia da escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos.

Assim, vemos que falta a adoção de uma postura de adaptação que diz respeito a dar voz a esses que chegam para que possam expressar seus pensamentos e a verbalizar o que é bom pra eles. Mas não é só dar voz, pois depois de saber as especificidades, é preciso ter uma postura de inclinação à prática de atendimento às necessidades que foram levantadas.

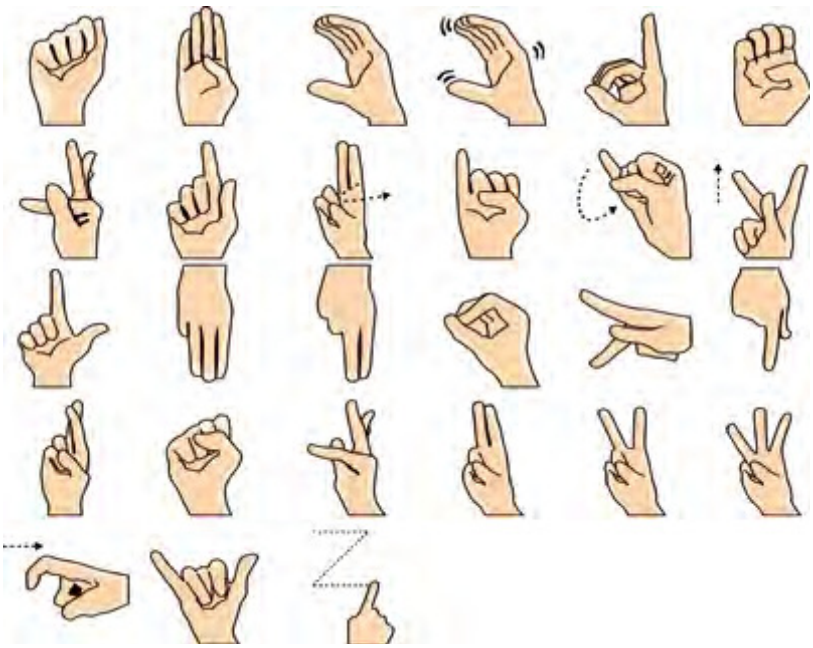
No meio educacional esta tem sido a grande dificuldade, pois apesar de ser o espaço onde se humaniza, muitas vezes é o lugar onde mais se exclui, onde as diferenças são apagadas e a diversidade é ocultada, tudo isso em busca de uma padronização de ser, dizer e pensar.

Esse artigo apresenta a ação combatente a esta prática. Mostra a iniciativa de um grupo de pessoas, que reunindo sensibilidade, trabalho e dedicação, conseguiu organizar um dicionário de cinesiologia em Libras,[1] única e exclusivamente, para atender as necessidades de um aluno surdo do curso de educação física de uma universidade privada da cidade de Curitiba.

O projeto foi, voluntariamente, desenvolvido, começou de um modo muito tímido e despretensioso e reverberou em significativas mudanças na vida acadêmica do aluno, mobilizou o corpo docente da instituição, os demais alunos surdos, e outros.

[1] Cinesiologia é o estudo do movimento humano e Libras é a sigla de Língua Brasileira de Sinais.

Assim, pretendemos com este artigo demonstrar as possibilidades de que os conhecimentos concernentes à disciplina de cinesiologia estejam nas mãos da pessoa surda. Estar nas mãos tem aqui um duplo sentido. O primeiro é de estar nas mãos, literalmente, pois quando ele enuncia termos da área o faz por meio da Língua Brasileira de Sinais – doravante Libras. Língua essa que usa as mãos para produzir a comunicação. E o segundo sentido é o de ter nas mãos, metaforicamente falando, pois quando o surdo dá um sinal para determinada palavra, ele passa a entender o seu significado, passa a interiorizar o seu conceito e assim apropriar-se das informações dadas. Dizer que o surdo dá um sinal, significa dizer que os vocabulários da Libras ainda não são compostos por termos técnicos e eles aparecem a medida que haja necessidade. E eles aparecem, primeiramente, quando uma pessoa ouvinte escreve no ar – por meio do alfabeto manual (abaixo) a palavra, e explica para o surdo o significado. Assim, quando esta pessoa surda entende o significado, ela cria – intuitivamente – um sinal. Este passa a ser usado pelos amigos mais próximos e vai sendo, gradativamente, propagado entre a comunidade, até que se torna léxico oficial da língua. Isso ocorre com a Libras e com qualquer outra língua humana, dada a dinamicidade do sistema de comunicação humana.



Ainda em relação ao alfabeto manual, podemos destacar o que mencionou SILVA, L. (2010):

> Ele é, na verdade, um recurso paliativo que é usado apenas para se referir a nomes próprios e a objetos que não tenham um sinal conhecido na Libras. Os surdos representam nas mãos as letras do alfabeto português, no caso do Brasil, e os surdos de outros países fazem a representação do alfabeto do respectivo país. As vezes a letra "T" pode ser sinalizada de um jeito no Brasil e de outro nos Estados Unidos. Além disso, vale ressaltar que este recurso é externo a

> Libras, ele é considerado como um empréstimo da Língua Portuguesa, portanto, quando a pessoa está fazendo o alfabeto manual, deixa de usar a Libras e faz uma transferência de código, passa fazer uso do português. Por isso, devemos ter muita cautela para usá-lo. É preferível fazer um sinal sinônimo a 'escrever' a palavra a que se desejar fazer referência pois os surdos não se relacionam com a Língua Portuguesa como nós nos relacionamos. Há toda uma dificuldade que se coloca a eles, pois são usuários de uma língua espacial e visual enquanto precisam aprender uma língua oral e auditiva.

Ainda com relação à forma de uso do alfabeto, a autora aponta que:

> O alfabeto manual pode ser sinalizado com qualquer uma das mãos, desde que não alternadamente, então, se há preferência pela mão esquerda a palavra toda deve ser sinalizada com a esquerda e não uma letra em cada mão. Normalmente, se escreve com o braço na vertical, bem próximo tronco, se faz uma letra após a outra sem necessariamente tirar a mão do lugar. Para os nomes de pessoas e lugares, os surdos geralmente pedem que se escreva a palavra com o alfabeto manual mas na sequência eles criam um sinal que será usado dali para frente e então a soletração da palavra passará ser dispensável das próximas vezes pois a realização do sinal vai remeter ao sentido e ao conceito. No caso de haver necessidade de escrever mais de uma palavra (nome completo ou palavra composta, por exemplo) deve-se fazer uma palavra numa sequência rítmica e dar uma pausa na última letra desta palavra para então iniciar a nova série de letras que serão feitas com o mesmo ritmo. Além disso, há também a possibilidade de representação dos acentos das palavras (^, ~, `, ´) por meio do desenho no ar com o dedo indicador. O desenho no ar é feito num ponto acima de onde se escreveu, inicialmente, e deve se fazer antes da letra que receberá o acento. Por exemplo: JOS´E.

Voltando ao objetivo do artigo que é de demonstrar as possibilidades de que os conhecimentos concernentes à disciplina de cinesiologia estejam nas mãos da pessoa surda, precisamos pensar que se o profissional intérprete de Libras que o acompanha em sala de aula e traduz as aulas para ele, só faz uso do alfabeto manual, esse aluno não terá a possibilidade de ter o conhecimento nas mãos, pelo fato de que o empréstimo linguístico não ser facilmente assimilado. Mas, qual seria então a possibilidade deste profissional intérprete traduzir os termos de cinesiologia se não há sinais técnicos em Libras?

Esse foi o desafio deste grupo de pessoas, que brevemente, relatamos neste artigo.

O surdo no ensino superior

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665

surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre, segundo BISOL, VALENTINI, SIMOINI e ZANCHIM:

> (...) pelo reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Sabemos que o contexto universitário é desafiador para todos os jovens e não só para surdos. Sobre isso, as autoras apontam que:

> Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos. Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito.

Assim, os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais. Ocorre, entretanto que para o surdo a problemática se torna ainda maior dado a sua diferença linguística.

Tal diferença fica marcada desde cedo, pois quando nascemos nossos pais conversam conosco de uma forma muito despretensiosa e por meio desta interação vão nos ensinando a falar e posteriormente vão inserindo em nós, valores, princípios e preceitos éticos. Quando chegamos na idade escolar, somos inseridos em um contexto um pouco mais sistematizado de aprendizagem e lá desenvolvemos a leitura e a escrita, nos valendo dos mecanismos de comunicação que trouxemos de casa.

Para a pessoa que não ouve, o processo de construção da subjetividade se dá de um modo um pouco diferente da que do ouvinte. Sua escolaridade também não ocorre da mesma maneira que para os ouvintes. Isso porque, 95% dos pais de surdos não são

surdos e não usuários de uma língua espaço visual, que é por natureza mais fácil de ser desenvolvida por quem tem limitação auditiva. Não ser usuário de Libras – Língua Brasileira de Sinais – impõe restrições ao contato com o filho surdo no que se refere aos ensinamentos morais, éticos, sociais e outros.

Assim, a pessoa surda, cresce é só na fase da adolescência vai conseguir entender algumas coisas que lhes forem ditas por meio da Libras. Ela vai construir toda sua organização mental por meio desta língua e com isso vai colocando o português como uma língua estrangeira para ela. Sim, o português é para os surdos como uma segunda língua e por isso mesmo devem aprendê-lo de modo sistemático, assim como nós ouvintes e falantes do português, aprendemos o Frances e o espanhol, por exemplo.

A grande questão é quando estas crianças surdas chegam a idade escolar e tem que enfrentar o sistema educacional, elas são privadas de aprendizagem porque os seus professores não estão capacitados para lhes ensinar com uma metodologia que respeite sua rota visual mas acabam seguindo os modelos de alfabetização de crianças ouvintes.

Assim, as crianças surdas acabam não se apropriando da leitura e da escrita em proporção maior do que ocorre com crianças ouvintes. Elas não lêem historinhas infantis e nem gibis. Elas não lêem as cartinhas do dia dos pais ou o bilhete que a escola manda para mães.

Logo, se elas estão privadas da leitura, ficam alheias a muitas informações do mundo. Seu repertório de informações acaba sendo muito prejudicado por conta disso. Assim, há muita limitação e dificuldade a se transpor no curso de sua escolaridade.

Ocorre que o sistema educacional brasileiro, infelizmente, não está habilitado a lidar com situações desta natureza e a melhor forma que encontra de resolver a problemática é dando-lhe a chance da aprovação, não necessariamente, da aprendizagem. Não é a toa que há muitas crianças em séries do ensino médio que não tem o conhecimento em nível de ensino fundamental, por exemplo.

Além disso, Bisol, Valentini, Simioni e Zanchim apontam outras questões sobre a inclusão de surdos no ensino superior. Elas dizem que:

> A comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio. Para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete. O intérprete da língua de sinais, deve ser capaz de perceber as

dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional. Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente.

A inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos, e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior menos preparados que seus colegas ouvintes. Outro problema é a demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escrevendo quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens. No que diz respeito à comunicação informal, os autores alertam ainda: Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo portanto informações importantes, porém não “tornadas públicas”. Há ainda duas questões importantes. A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

As questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade por países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística

> e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados.

Com os surdos, ocorre a mesma coisa e quando chegam ao fim do ensino médio devem fazer a escolha por um curso superior.

A maioria dos surdos tem suas escolhas motivadas pela negação ao que é menos discursivo – como as áreas de humanas – e pela inclinação ao que é mais exato, visual ou corporal. Aí enquadram-se curso do tipo: sistema de informação, designer, educação física e é sobre este último que nos ateremos neste artigo.

O surdo da educação física

Segundo SOARES (92), Cultura Corporal do Movimento Humano é um

> acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes (...) que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas

A Educação Física trabalha, num sentido amplo, com prevenção de determinadas doenças e também é fundamental na formação básica do ser humano, devido sua atuação no contexto psicossocial do conhecimento corporal, suas possibilidades de ação e limitações. É a área de atuação do profissional formado em uma Faculdade de Educação Física.

O curso de educação física tem um caráter teórico e prático e portanto menos sobrecarregado de leitura e escrita o que para o sujeito surdo é muito interessante.

Porém, ocorre que para a formação do profissional que trabalha com o corpo é muito importante conhecer a anatomia, a fisiologia, neurofisiologia, cinesiologia, etc. e estas matérias tem um formato muito peculiar não só no que se refere a sua metodologia, mas pelo objeto de estudo em si. Há muitos nomes que precisam ser memorizados. Nomes esses que não tem qualquer relação com os elementos reais, são abstratos e extremamente longos.

É essencial que os futuros profissionais da área de Educação Física saibam analisar e compreender o movimento humano, indicações e contra indicações de determinados exercícios, para que o potencial do movimento possa ser maximizado em alunos de todas as idades, desde crianças em ambiente escolar, atletas, até trabalhadores. Também é imprescindível a integração da cinesiologia com as outras disciplinas do curso: Pedagogia, Fisiologia, Antropologia, com o intuito de realizar uma análise muito mais ampla, respeitando o ser humano em movimento.

Para memorizar todas essas palavras, o ouvinte pode recorrer a sua memória auditiva, pois na formulação de palavras há uma sequência de sons e silabas que ajuda a retenção

das nomenclaturas. Já para a pessoa surda, que tem uma dificuldade com o português, tratar de nomenclaturas com este nível de dificuldade é um desafio ainda maior. O desafio está em estudar e em participar das aulas. Tomaremos como exemplo, as aulas de cinesiologia de uma universidade privada da cidade de Curitiba, onde há a presença de um aluno surdo que tem um intérprete de Libras o acompanhando.

O surdo nas aulas de cinesiologia

Faremos uma breve exposição da Cinesiologia ao longo de sua história, e como hoje pode ser utilizada como meio para compreender as forças que agem sobre o corpo humano. Cinesiologia é a ciência que estuda o movimento humano. Quanto a etiologia, o termo é uma junção de palavras gregas: “kinein”, que significa mover e “logos” estudar (FERREIRA, 2004).

A origem e o desenvolvimento da cinesiologia:

Aristóteles (384-322, a.C), o “pai da cinesiologia”, foi o primeiro a descrever a ação dos músculos (RASCH & BURKE, 1977). A seguir, Arquimedes (287-212 a.C) e os seus princípios hidrostáticos esclareceram o mecanismo de flutuação dos corpos. O primeiro a defender que o movimento humano era resultante da contração muscular foi Galeno (131-202 d.C). Posteriormente, houve um período em que nada foi acrescentado aos estudos da cinesiologia. Depois de mais de 1000 anos, Leonardo da Vinci (1452-1519) retomou o estudo da relação movimento, centro de gravidade, equilíbrio corporal e centro de resistência (RASCH & BURKE, 1977).

Galileu Galilei (1564-1463) relacionou o movimento humano com os princípios matemáticos, contribuindo para o reconhecimento da cinesiologia como ciência. Alfonso Borelli (1608-1679) relacionou os princípios de alavancas aos ossos, músculos e articulações. Mais tarde, Isaac Newton (1642-1727) criou suas três Leis (lei da inércia, lei do movimento e lei da interação), conceitos utilizados nos estudos de cinesiologia até hoje.

Em nenhum momento na história houve a preocupação com a transmissão dos conteúdos da cinesiologia ao aluno surdo. A falta de material adequado impossibilita a plena compreensão por parte do acadêmico.

Então, durante as aulas expositivas, o professor diz coisas do tipo: “flexão das articulações metacarpofalangeanas do segundo ao quinto quirodáctilos” ou ainda “O *Plano Sagital,* divide o corpo em partes direita e esquerda. “ As ações articulares ocorrem em torno de um *eixo coronal* e incluem os movimentos de *flexão* e *extensão.*”

Por tanto, o intérprete em sala de aula ficava limitado porque não havia sinais acadêmicos relacionados a esta disciplina, tendo que utilizar-se de datilologia para passar o conteúdo ao aluno surdo. Era notório o não avanço deste aluno e a angústia do intérprete.

Diante disso, o intérprete de língua de sinais tem que procurar mecanismos gramaticais que dêem conta de explicar estes conceitos já que por ora não há vocabulário cinesiológico em Libras. Para tanto, é preciso que este profissional recorra ao que chamamos de classificador. Porém para que isso aconteça ele precisa ter domínio do conhecimento e como não é a realidade da maioria deles, o recurso mais utilizado em sala de aula é o alfabeto manual.

O alfabeto manual é um empréstimo linguístico da Libras, utilizado apenas para alguns nomes mas como é da Língua Portuguesa, torna-se ineficiente já que o surdo não é usuário desta língua. E com isso, o aluno surdo adquire palavras soltas e sem coerência, pois se sabe que através da linguagem é construído significados por meio da utilização de signos. Referindo ao surdo para o seu desempenho acadêmico caracteriza-se a Libras.

Quando o aluno não consegue ouvir, entender, diferenciar as nomenclaturas ele acaba sendo bastante prejudicado em seu aprendizado, então é preciso propor um recurso alternativo.

O Surdo estudando cinesiologia

Com base nestas dificuldades, a professora de cinesiologia, o aluno surdo e o intérprete Libras passaram a reunir-se duas vezes por semana, por cerca de meia hora antes do horário da aula. Começaram a analisar os conceitos a partir dos membros superiores, então a partir da explicação da professora, com mediação do intérprete, o aluno surdo deveria inventar um sinal que fosse apropriado aquele contexto.

No começo o aluno e o intérprete dependiam das imagens dos livros para conseguir abstrair, e isso se explica, segundo Sckliar (2001), pois:

> Os signos representam um veículo intermediário entre a ação humana e seu pensamento. Eles são construídos a partir do intercâmbios culturais necessários aos indivíduos para a sua sobrevivência. Também podemos dizer que são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. Tal auxilio podemos estudar através da linguagem, pois ela é o meio pelo qual o homem se apropria do legado cultural que integra.

Assim, no inicio todos os sinais criados estão carregados de uma grande carga de relação com o objeto real, ou seja, havia uma imagem que demonstrava o nome, esta imagem era mantida no dicionário e corporalmente, havia uma demonstração da imagem, conforme abaixo:

Fig 1 – Cinesiologia

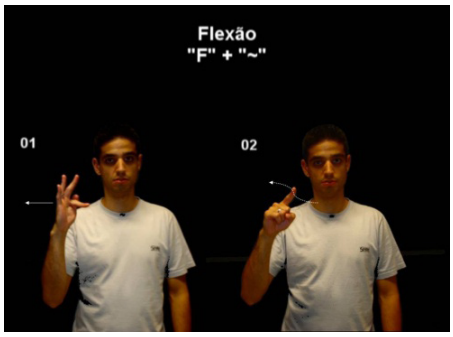


Fig 2 – movimento de flexão

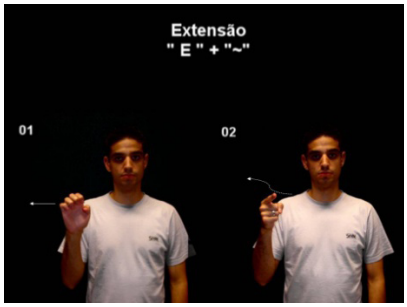


Fig 3 – movimento de extensão

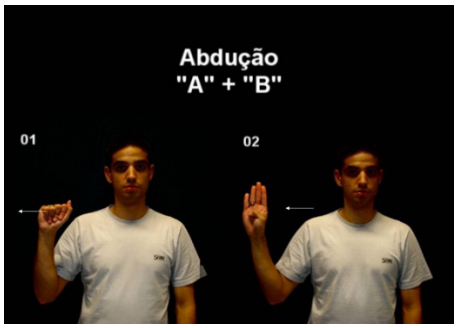


Fig 4 – movimento de abdução

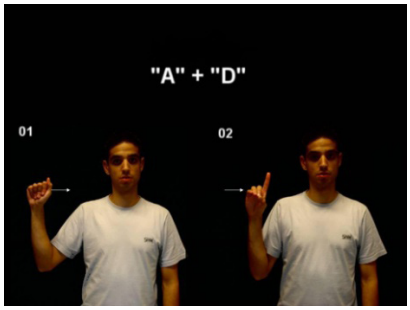


Fig 5 – movimento de adução

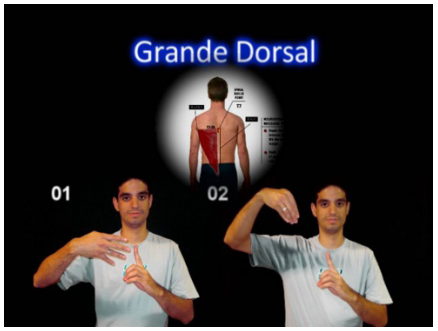


Fig 6 – Grande dorsal

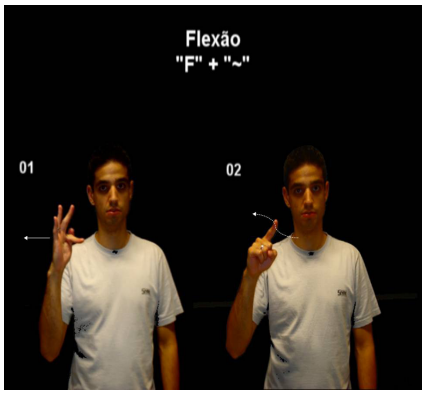
Após, o processo começou a ser melhor elaborado, de modo que o aluno surdo apresentava sua ideia aos dois integrantes e esses teciam seus comentários sobre o valor conceitual que o sinal apresentava. Com o amadurecer da discussão, o dicionário deixou de conter a parte gráfica das imagens, mas continuava mantendo grande relação com o real. Conforme observamos nas figuras abaixo:

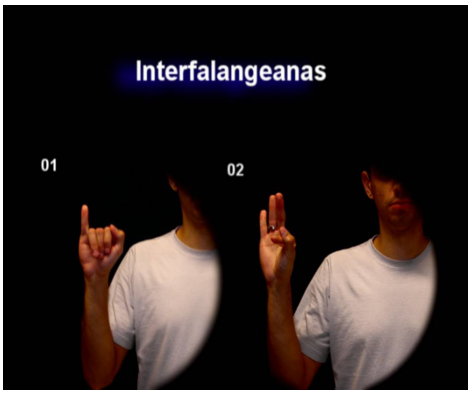
Em linguística, chamamos isso de iconicidade, nas palavras de SILVA (2010):

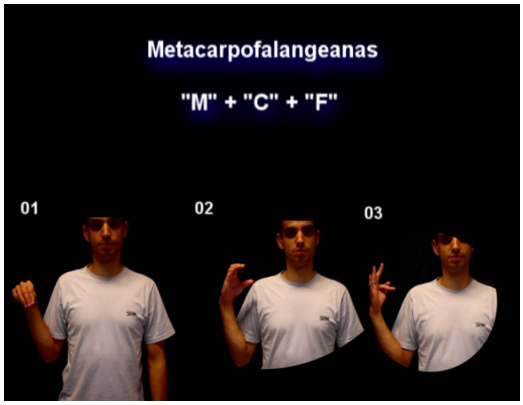
É bem verdade que a Libras é composta por sinais que representam manualmente as formas e os movimentos dos objetos do mundo, porém eles não são o todo da língua, há outros que não tem relação alguma com os objetos da realidade. Esta possibilidade do referente linguístico ter relação com os objetos reais – a iconicidade – também é presente nas línguas orais, como é o caso do português. Um exemplo disso são as palavras "bem-te-vi", "bumbo" que dão o nome ao som produzido pelos objetos.

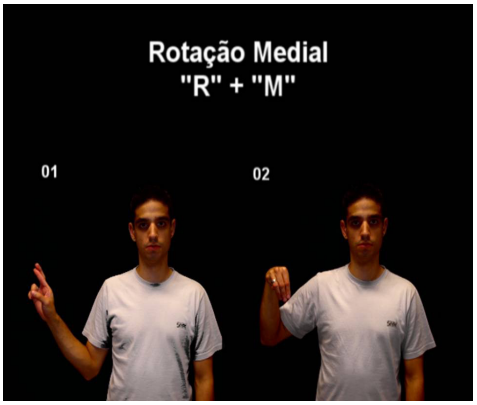
É bom ressaltar que os sinais icônicos não são iguais no mundo todo, pois a representação que cada falante faz da realidade é diferente, por exemplo, o sinal de ÁRVORE no Brasil é icônico assim como o é na China. A diferença é que aqui representamos o tronco da árvore e o balanço dos galhos enquanto lá se faz apenas o tronco.

Avançando um pouco mais na elaboração do trabalho, os sinais começaram a deixar as referências gráficas e a iconicidade e passaram a incorporar as letras iniciais, como os que seguem:

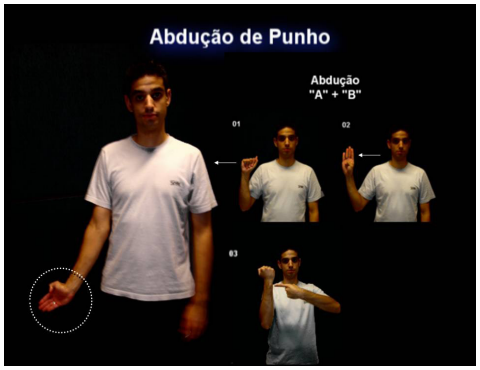




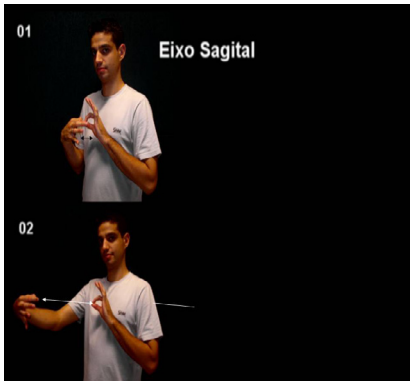


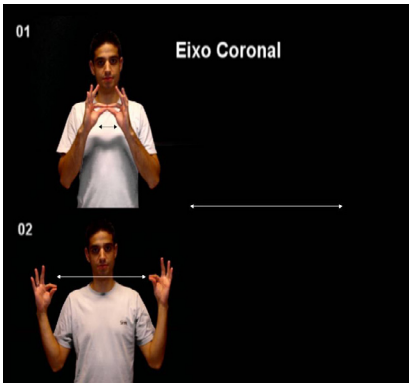


Para incrementar um pouco, resolveram que antes da soletração manual das letras iniciais, deveriam produzir o movimento corporal. Assim, demonstrando e dando as inicias da terminologia:



Posteriormente, o trabalho evoluiu ainda mais e os sinais começaram a ser produzidos a partir de uma perspectiva mais abstrata possível.



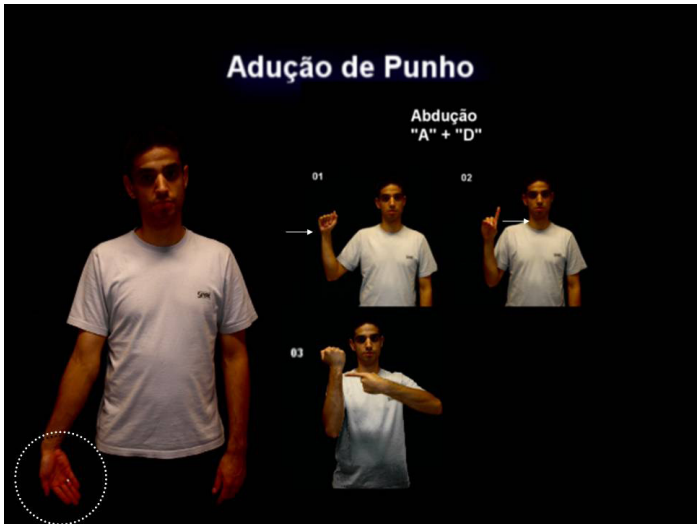


Claro que continua haver uma lógica e uma coerência na produção linguística e sua relação com os conceitos de cinesologia. Isso quer dizer, o eixo é uma linha e o sagital é na direção frente do corpo, por exemplo, então não poderia haver uma representação que fosse do peito para baixo. No entanto, a escolha do Ponto de articulação e da configuração de mão demonstra assimilação do conteúdo.

Sobre isso, SILVA (2010) aponta que:

> Atendo-nos inicialmente a segunda articulação – fonemas – , vemos que Stokoe (1960) propôs três componentes da estrutura interna dos sinais, os quais são: Configuração de mão (CM), localização (L) e Movimento (M). Isoladamente, esses parâmetros não têm conteúdo algum, porém quando os unimos podemos formar conteúdos irrestritos. Isoladamente, os três parâmetros não têm conteúdo significativo, capaz de compor significação. Agora, quando os unimos, eles dão significado ao sinal. O primeiro parâmetro – configuração de mão – refere-se à forma que a mão assume na realização do sinal. O segundo parâmetro – a locação – refere-se ao espaço onde o sinal será realizado, podendo ser no próprio corpo do sinalizador ou no espaço neutro (espaço 'vazio' a frente do corpo do sinalizador, precisamente entre a cabeça e o quadril). O terceiro principal parâmetro – o movimento – é bastante complexo, considerando a vastidão de possibilidades. Em Strobel e Fernandes (1998) vemos que estes movimentos podem ser do tipo sinuoso, semicircular, circular, retilíneo, helicoidal e angular, sendo possível produzi-los de forma unidirecional, bidirecional ou multidirecionalmente. Além disso, eles podem ser produzidos com diferentes tensões, velocidades e frequência.

Bem, após a discussão, então o próprio intérprete servia de fotógrafo e registrava o sinal criado pelo aluno surdo. Com todas as fotos em mãos, houve uma edição das imagens que constitui-se basicamente em:



– elaboração do fundo preto

– sinalização, com pontilhados em branco, das partes destacadas

– colocação de flechas para descrever o movimento

– ordenação das imagens de acordo com a produção e colocação dos números

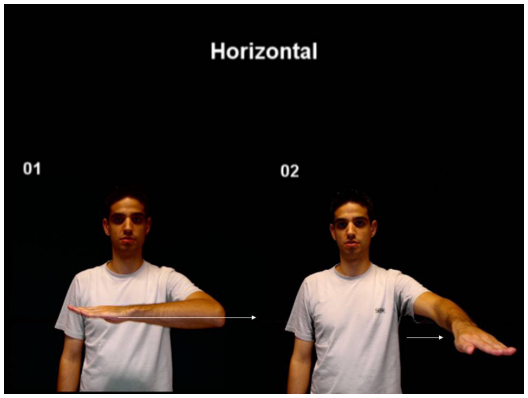
– organização dos títulos e nomes em português

A coleta de imagens deu-se no período, aproximado, de três meses, no espaço da própria instituição, e tratamento dos dados ocorreu no período de um mês. Com isso, vemos que se tivesse havia mais tempo, maior respaldo da instituição, o material teria sido ainda melhor.

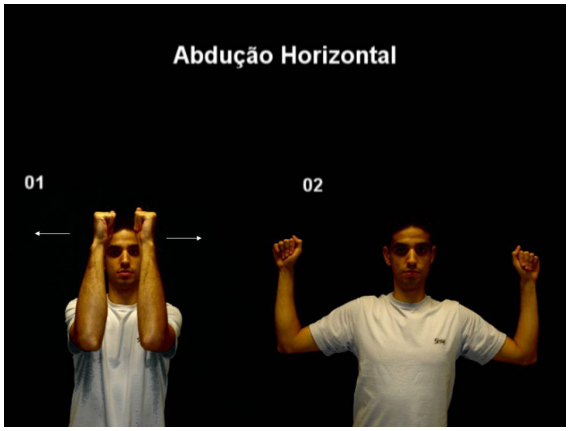
Após o tratamento, os dados foram submetidos a aprovação pelo corpo de tradutores e intérpretes da instituição e em análise linguística.

O surdo com a cinesiologia nas mãos

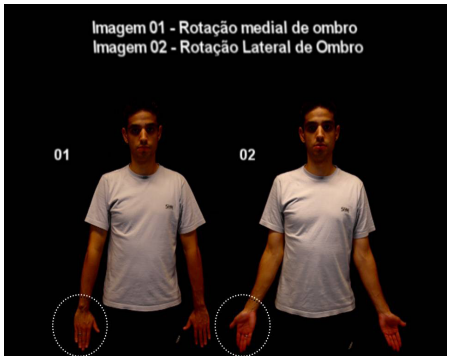
Durante o desenvolvimento do projeto, o aluno surdo já estava super motivado e envolvido, pois a aprendizagem passou a ser significativa, ele deixou de ser um ser passivo em sala de aula e teve a possibilidade de construir seu próprio saber. O intérprete também se sentiu muito mais eficiente em sua sinalização em sala, pois ao ouvir as palavras ditas pela professora não mais precisa recorrer ao recurso do alfabeto manual, mas sim aos sinais convencionados. A professora, da mesma forma, em contato com a realidade da pessoa surda, pode memorizar alguns sinais específicos. Relatos das três partes de que a professora, enquanto falava com os alunos ouvintes sobre o eixo horizontal, acabava fazendo o sinal, já que fez parte da pesquisa e criação e sabia que este tinha sido convencionado. Com isso, não só a aprendizagem do aluno se tornou muito mais eficiente, mas também a relação e interação com o professor se fez melhor.



O intérprete também teve uma maior satisfação do seu trabalho quando a professora dizia ‘abdução horizontal’ ele não precisava mais recorrer as letras do alfabeto manual e escrever A B D U Ç acento A O dar espaço H O R I Z O N T A L, mas rapidamente produzia o sinal convencionado:



O aluno da mesma forma, pois agora tudo fazia sentido para ele. Havia um código compartilhado e isso facilitava sua retenção de informações. Com isso, os resultados plausíveis se configuram em conhecimento sistematizado quando na realização da prova o aluno tirou excelentes notas o que demonstra a aquisição de conhecimento por parte dele. A dinâmica de avaliação pode ser mantida sobre o mesmo crivo, para alunos ouvintes como para aluno surdo. Isso porque quando diante de uma pergunta sobre “rotação medial de ombro” ou “rotação lateral de ombro” o aluno sabia reproduzir o movimento:



Ou mesmo diante do sinal abaixo o aluna sabia escrever 'articulações metacarpofalangeanas" pois isso foi sistematizado e assimilado por ele.

Considerações finais

Muito se fala de inclusão hoje em dia, mas poucas são as ações efetivamente desenvolvidas em prol desta causa. Isso porque, de fato, não se sabe ao certo o que fazer. Isso não nos foi ensinado na graduação e tão pouco tivemos oportunidades sociais de desenvolver habilidades de convivência com pessoas com deficiência ou quaisquer manifestações de diversidade. Então o que nos consome é uma postura preconceituosa diante destas situações. E sabemos que a inclusão é um movimento social e que as micro ações devem somar-se a outras para criar forças e assim atingir objetivos comum no que se refere à vida digna e humana.

Uma dessas ações, manifestadas pela vontade de fazer a inclusão acontecer, foi a organização do dicionário de cinesiologia em Libras. Um material simples, mas único, exclusivo que repercutiu no desenvolvimento de pessoas.

Destacamos que o método é um canal super importante de aprendizagem e que o material é o caminho para sua concretização.

Referências bibliográficas

BRASIL, Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

BISOL. Cláudia Alquati. VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cad. Pesqui.* vol.40 no.139 São Paulo Jan./Apr. 2010.

BURKE, Roger K; RASCH, Philip: *Cinesiologia e Anotamia Aplicada*. 5ª ed. Editora Guanabara Koogan, 1983.

KENDALL, F.P. *Músculos: provas e funções*. 5ª edição. São Paulo: Manole, 2007.

KAPANDJI, A.I. *Fisiologia articular*. vol 1, 2 e 3. 5ª ed. São Paulo: Panamericana; Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

SILVA, Lídia *Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Curitiba: Editora Fael, 2010, 164p.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: u m olhar sobre as diferenças*. 2ª. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001, p. 7-32.

SMITH, Laura K.; Weiss, Elizabeth L.; LEHMKUHL, L. Don. *Cinesiologia Clínica de Brunnstrom*. 5ª ed. São Paulo: Manole, 1997.

Soares, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física.* São Paulo: Cortez Editora, 1992, p.38.

SOUZA, R.M. e GÓES, M.C.R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: C. SKLIAR (Org.): *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* V.1. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

PÔSTER

Estudos de meio como recursos facilitadores no trabalho com gêneros textuais da Língua Portuguesa em uma escola bilíngue

Isabel Cristina Vicentino

Marcia Ferreira Matos

Simone de Souza Prado da Conceição

Introdução

O presente trabalho trata de uma análise de um projeto realizado pelas professoras e alunos de uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na cidade de São Paulo.

Tal projeto, intitulado *"Alimentação saudável",* teve como objetivo proporcionar o contato dos alunos surdos com os gêneros textuais literatura infantil e receita, tendo os estudos do meio como facilitadores no processo de ampliação do uso da L1 e aquisição da Língua Portuguesa com segunda língua (L2) na modalidade escrita.

A seguir detalharemos os referenciais teóricos que nos embasaram, bem como as etapas de desenvolvimento e resultados do projeto.

O estudo do meio na realização de projetos educacionais voltados para o ensino da Língua Portuguesa escrita

O tema letramento de crianças surdas tem sido motivo de preocupação para os educadores que trabalham com essa clientela. A questão é justificada pelo fracasso escolar dos surdos e conforme aponta Fernandes:

> [...] as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da "deficiência auditiva" e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico-cognitiva diversa (2009, p. 77).

Torna-se primordial perceber que as produções escritas, dos alunos surdos não terão as mesmas características de uma pessoa ouvinte, mas de uma pessoa que aprendeu uma segunda língua. Nesse processo, existe a necessidade de o professor ouvinte se distanciar da sua cultura para entrar na cultura surda e respeitar a escrita de quem tem a Língua Portuguesa como segunda língua.

Dentro de uma proposta bilíngue o ensino da Língua Portuguesa à criança surda ocorre baseado no ensino de uma segunda língua, e tem como princípio as habilidades que foram adquiridas por meio do conhecimento e experiências vivenciadas com o uso da Libras e do processo de significação permitido por esta, por isso é tão importante que haja a exposição da criança o mais cedo possível a esta língua. Pois, conforme enfatizam Fernandes e Correia (2010, p. 19) "apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo".

Partindo dessas premissas, Guarinello (2007) considera que o profissional que trabalha com o público surdo deve estar ciente das inúmeras diferenças estruturais entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Além disso, é importante levar em conta que, como estão aprendendo uma segunda língua, os surdos apresentarão dificuldades semelhantes às dos estudantes de uma língua estrangeira.

Quadros (1997) sugere que os conteúdos a serem trabalhados na escola bilíngue, devem ser os mesmos das escolas regulares, e devem ser ensinados por meio da Libras, e somente em momentos determinados da aula é que a Língua Portuguesa deve ser ensinada com o objetivo de desenvolver esta língua (situações de leitura e escrita), com relação a oralização esta deve ser trabalhada fora do horário escolar por pessoas especializadas.

Assim, tendo como base os conteúdos elencados do planejamento pedagógico para série/ano escolar e cada disciplina, a realização de projetos coletivos que abarquem tais conteúdos favorece a construção de novos e significativos conhecimentos, principalmente, quando o desenvolvimento ocorre a partir de estudos do meio, tendo em vista que este "pode ser entendido com um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com uma determinada realidade [...]" (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p.174).

Em consonância com Araújo (2003), o trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articulação dos conhecimentos científicos e cotidianos, dando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos conforme as suas necessidades, e ao mesmo tempo, quando o projeto é colocado no centro do processo educativo, estamos na tentativa de responder, também, aos problemas sociais.

Munidos da abertura curricular para realização de projetos, desenvolvemos o trabalho *"Alimentação Saudável"* com 30 alunos, na faixa etária de 8 a 13 anos, frequentadores do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma EMEBS.

Os objetivos delineados para os alunos foram: observar, conhecer, identificar e experimentar alguns alimentos que fazem parte de uma alimentação saudável; proporcionar vivências que contribuíssem para o processo de ampliação do uso da L1 e da aquisição e desenvolvimento da L2 na modalidade escrita; e favorecer o contato e relacionamento social entre os alunos, e destes com a comunidade ouvinte em estabelecimentos comerciais no entorno da escola.

A metodologia consistiu na observação e estruturação e aplicação de uma sequência didática, além da realização de estudos do meio na panificadora e no supermercado incentivando a problematização e a reflexão sobre os conteúdos interdisciplinares do projeto com a realidade social vivenciada pelos alunos.

O projeto foi dividido em duas etapas: a primeira contemplou a introdução ao conteúdo a partir da contação do livro *"O Sanduíche da Maricota"* (GUEDES,1991), por meio da Libras, estimulando a curiosidade dos alunos, bem como explorando os conhecimentos prévios dos mesmos.

A partir do livro desenvolvemos uma sequência de atividades didáticas que contemplavam: a dramatização da história; o reconto em Libras; a identificação e sinalização do vocabulário relacionado aos personagens e aos alimentos que faziam parte do contexto; elaboração de texto coletivo; interpretação escrita do texto; e avaliação, com atividades de identificação e escrita dos personagens, alimentos que aparecem na história e reescrita individual da história sem acesso aos textos coletivo e original. Cabe ressaltar que o tema também foi trabalhado em outras áreas do conhecimento.

Nesta etapa, os alunos tiveram contato com o tema alimentação a partir do gênero textual literatura infantil, onde desenvolveram diferentes aspectos relacionados ao processo de leitura e escrita que este gênero requer, com foco nas expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008b).

Com o desenvolvimento deste gênero verificamos o desenvolvimento dos alunos tanto no reconto em Libras (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008a) da história, quanto na elaboração do texto escrito em Língua Portuguesa, a maioria conseguiu recontar e reescrever a história seguindo a sequência dos fatos, respeitando a estrutura da Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como estabelecendo a correspondência entre os personagens e as ações dos mesmos. Nos alunos que apresentam outros comprometimentos além da surdez, notamos que os mesmos também se envolveram com o reconto, inclusive, auxiliados por outros colegas, bem como tentaram registrar ou demonstrar, de alguma forma, algo que tivesse compreendido sobre a história.

Na segunda etapa do projeto, o enfoque foi no gênero textual receita. A receita escolhida foi a do *Sanduíche* e, para trabalhar com o gênero, realizamos a seguinte sequência de atividades didáticas: explicação da cadeia produtiva de pães, estudo do meio na panificadora, para observação do processo de fabricação de pães; elaboração de texto coletivo sobre o estudo; elaboração escrita de uma receita coletiva de sanduíche

saudável; listagem dos ingredientes da receita; estudo do meio no supermercado para pesquisa de preço, identificação e compra dos ingredientes; preparação coletiva do sanduíche; e avaliação com atividades que contemplavam a identificação e escrita dos ingredientes e quantidades dos mesmos na receita, bem como a reescrita da receita sem acesso ao texto original.

Nesta etapa, verificamos significativo envolvimento dos alunos, pois os estudos do meio realizados na padaria e supermercado foram propulsores de questionamentos, análises e reflexões da e em Libras e da Língua Portuguesa, já que ambas faziam parte dos diferentes contextos que eles estavam vivenciando, e consequentemente, envolviam o processo de desenvolvimento da linguagem em seu sentido mais amplo.

Considerações finais

O emprego de estratégias que contemplem a sequência didática e estudos do meio pode tornar a apropriação mais significativa da L1 e da L2, já que também promove a interação social e a ampliação de conhecimento de mundo. Tendo em vista que, as atividades proporcionaram aos alunos certa conscientização sobre a importância de uma alimentação saudável em seu cotidiano ao demonstrarem que internalizaram o que aprenderam em relatos que compreendiam a divulgação e o compartilhamento de informações com outros colegas da escola que não faziam parte do projeto e com seus familiares.

Outros aspectos que merecem destaque foram o relacionamento interpessoal dos alunos fora do ambiente escolar e a forma de contato e comunicação que os alunos surdos tiveram com interlocutores ouvintes nos estabelecimentos, além do interesse e uso da escrita em Língua Portuguesa de acordo com a função social que lhe é devida no contexto em que os alunos estavam vivenciando.

A conclusão do projeto fez com que nós, professoras, verificássemos a importância do emprego de estratégias metodológicas que propicie o contato com a comunidade e com o contexto social relacionado aos diferentes conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas curriculares, de modo a favorecer cada vez mais o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos surdos. Principalmente, em razão de esses serem oriundos de famílias ouvintes e estarem muitas vezes privados do processo dialógico que permeia as relações sociais.

Referências bibliográficas

ARAÚJO,U. F. *Temas tranversais e a estratégia de projetos.* São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* 3ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. v.2. p. 59-81.

FERNANDES, E.; CORREIA , C. M. de C. Bilinguismo e surdez: evolução do conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.) et al. *Surdez e bilinguismo.* 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.* São Paulo: Plexus, 2007.

GUEDES, A. *O sanduíche da maricota.* São Paulo: Moderna, 1991.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. *Revista Geografia*, Londrina, v. 18, n 2, p.173-191, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>. Acesso em: 23 ago.2013.

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

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras. São Paulo: SME/DOT, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental:* Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008b.

PÔSTER

A Surdez e a Formação Continuada: O Caso do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF

Cristina Maria Delou

Luciane Rangel

Esmeralda Peçanha Stelling

Helena Carla Castro

Participantes do Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia, IB, Universidade Federal Fluminense, RJ.

Introdução

Segundo Martins, vários fatores incluindo os econômicos, sociais, políticos e acadêmicos contribuiram para a formação da pós-graduação no Brasil. Esta é oriunda de uma intrincada interação que contou com a participação da comunidade científica, do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa e do Estado. Contudo, no aspecto do atendimento como um todo do público que está em busca de formação em nível de pós-graduação, o que inclui indistintamente profissionais das mais diferentes áreas e com diferentes necessidades com uma perspectiva claramente inclusiva e que atende a toda uma diversidade, os programas de pós-graduação atuais ainda se apresentam extremamente limitados.

A diversidade se apresenta como a expressão da singularidade de cada ser humano, independentemente de idade, gênero, nível socio-econômico ou cultural, enquanto a inclusão se trata de uma atitude proativa de mudança para o trabalho com diferentes indivíduos (BRASIL, 1996, 2000; PLETSCH, 2009). A falta de conhecimento dessas concepções, de modo a atender de forma proativa o público com necessidades especiais, tem apontado para a necessidade premente da criação de um Curso de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão que trate principalmente da formação continuada de profissionais já atuantes no mercado e que preze pela comprensão na persepctiva da inclusão e da diversidade

Assim, neste trabalho, temos como objetivo descrever o curso Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) do Instituto de Biologia e que foi recentemente criado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) localizada em Niterói no Estado do Rio de Janeiro e cujo resultado da primeira seleção para formação da primeira turma de alunos teve uma candidata surda como primeira colocada na prova escrita em português e segunda colocada no resultado final, o que denota a capacidade da comunidade surda em ocupar o seu lugar também em nível de pós-graduação, podendo futuramente alçar cargos e salários melhores, ao obter mais altas titulações acadêmicas.

A criação do CMPDI

As discussões sobre a criação do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) se iniciaram no Instituto de Biologia da UFF após o sucesso do Programa de Extensão Escola de Inclusão (http://www.uff.br/escoladeinclusao/) do Instituto de Biologia e da Faculdade de Educação da UFF (DELOU et al., 2012), oriundo a partir da demanda do Curso de Graduação em Ciências Biológicas que tem como base filosófica conceitual Santomé e seu livro clássico intitulado Globalização e Interdisciplinaridade.

A escolha da proposta pedagógica do CMPDI foi baseada na reunião de um núcleo de docentes de cunho multi e interdisciplinar cujo intuito é levar a formação continuada de um indivíduo autônomo, multiplicador e divulgador, capaz de fazer escolhas e de responsabilizar-se pelas escolhas assumidas, apto a definir o seu caminho profissional através das competências adquiridas. Este profissional também será capaz de elaborar, participar e gerir projetos individuais e coletivos no seu ambiente de trabalho, sendo fundamental para construção de uma sociedade democrática e solidária com a qual terá compromisso.

A proposta pedagógica do CMPDI, estabelecida em conjunto com pesquisadores de outras instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), a e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) está baseada em dois pilares principais (diversidade e inclusão) associados sempre a interdisciplinaridade e ao saber-fazer caracterizando sua identidade com a área interdisciplinar da CAPES.

A ênfase dada ao saber-fazer advém da necessidade de uma modificação e adequação da Universidade para o novo paradigma no qual um ensino ainda essencialmente centrado na informação precisa ser modificado para um que seja integralmente comprometido com a formação. Isto porque, num mundo em rápida e constante mudança, a informação se torna rapidamente obsoleta, o que torna os profissionais despreparados para o mercado de trabalho, muitas vezes antes mesmo de deixarem a Universidade, seja esse ambiente de trabalho envolvendo ou não o convívio com as pessoas com necessidades especiais.

De forma sumária, portanto, o objetivo principal do CMPDI é dar a cada discente a oportunidade de pesquisar e realizar na prática suas atividades, dando ênfase ao saber-fazer. Assim tem se tornado imperativo então trabalhar, não no sentido de torná-lo um depositário de informações, mas um indivíduo capaz de buscar e processar o conhecimento de maneira autônoma como conceituado por Freire. Assim, propicia-se aos discentes situações-problema nas diferentes disciplinas, cujas soluções exigem uma visão global, multi e interdisciplinar com um trabalho cooperativo e compreensão das diferentes áreas do conhecimento envolvendo a diversidade e a inclusão. Esta ênfase dada ao saber-fazer não despreza, certamente, as fontes e os canais de informação, cada vez mais disponíveis com a informatização crescente da sociedade. Os discentes serão então capazes de utilizar novas tecnologias de ensino como instrumentos capazes de auxiliar na potencialização das aptidões do seu público, que inclui pessoas com necessidades especiais.

A estrutura pedagógica da proposta do CMPDI

O modelo do curso é constituído de duas dimensões: eixos horizontais que representam as linhas de pesquisa do curso, nos quais as disciplinas objetivam a aquisição de habilidades específicas e um eixo vertical, que representa a área principal (Diversidade e Inclusão) em sua unidade estrutural que perpassa a formação de todas as linhas (Figura 1). Uma terceira dimensão, a resultante destes vetores, representa a síntese dada pela obtenção dos conceitos de aplicabilidade, interdisciplinaridade e percepção histórica, ocorrendo principalmente nas disciplinas de Bases da Diversidade e Inclusão e Estágio em Divulgação e Docência do Núcleo Básico Obrigatório (Figura 1).

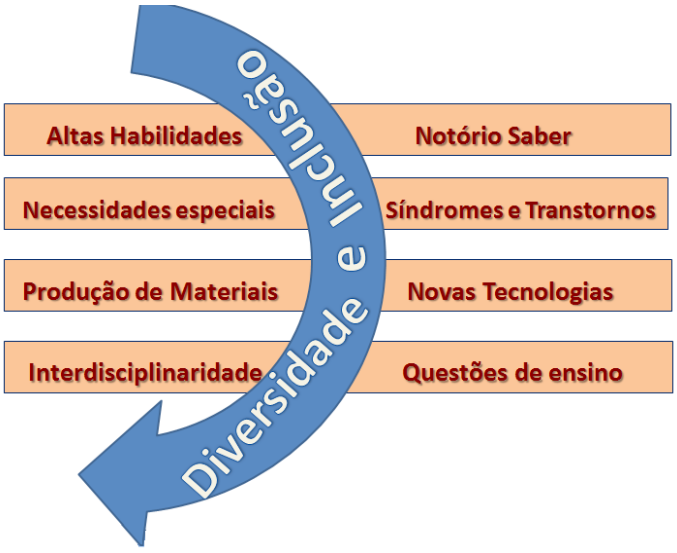


Figura 1: Esquema de representação da Proposta Pedagógica do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

O Curso de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão contempla e agrega as linhas de atuação dos pesquisadores (18 Permanentes e 7 Colaboradores), distribuídos em 4 linhas de pesquisa (Altas Habilidades e Notório Saber, Necessidades especiais, Síndromes e Transtornos, Interdisciplinaridade e questões de ensino, Produção de Materiais e Novas Tecnologias – Figura 1), compondo uma única área (Diversidade e Inclusão) cujo eixo comum é o entendimento, a compreensão e a aplicação do conhecimento sobre a Diversidade e a Inclusão, formando profissionais com uma perspectiva ampla, alinhada com a aplicabilidade deste conhecimento em prol dos discentes atendidos por esses profissionais.

A formação no CMPDI inclui diferentes disciplinas obrigatorias e outras optativas que podem ser acessadas e conhecidas no site http://www.cmpdi.uff.br/. A presença de intérpretes com experiência no exercício da função tem sido uma constante, o que garante a interação entre alunos e professores, além do fato de que a Libras é uma disciplina obrigatória, o que permitirá uma interação maior entre os alunos surdos e ouvintes.

Além das aulas formais e das disciplinas obrigatórias, atividades voltadas à pesquisa e ao ensino, com seminários semanais de trabalhos em andamento, conferências, e preparação de produtos e redação de artigos para serem publicados em revistas científicas, que auxiliem na divulgação de nossas atividades e dêem acesso ao conhecimento gerado nesta Pós-Graduação. Curso de férias e fórum de discentes para estreitar as relações dos alunos com o curso e com a sociedade tem também a sua execução prevista no curso.

Outras Perspectivas do CMPDI

O CMPDI tem ainda como objetivo promover ações efetivas de ensino e pesquisa que possam impulsionar o desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Informação, tanto no Estado do Rio de Janeiro quanto fora dele, atuando em áreas estratégicas com a geração e disseminação de conhecimento científico-tecnológico que vão desde a pesquisa básica até áreas aplicadas como produção de materiais. Na perspectiva da surdez, foi criado o NDPIS, o Núcleo de Desenvolvimento de Produtos e Processos Inclusivos na perspectiva da Surdez, um núcleo que inclui surdos e ouvintes que tem projetos e interesses relacionados a surdez. O grupo se reune uma vez por mês e trata de assuntos e pesquisas que tem como objetivo contribuir com o acesso da comunidade surda ao conhecimento e para a criação de materiais e processos que possam viabilizar a ascenção profissional de forma inclusiva.

A partir da criação do NDPIS, oficializamos a nossa participação no Spread The Sign, um dicionário internacional de línguas de sinal incluindo 24 países diferentes e no qual recentemente o Brasil começou a fazer parte representado pela Universidade Federal Fluminense na figura do NDPIS. O objetivo do projeto Spread é fazer com que as línguas de sinal estejam disponíveis para todas as pessoas, sejam estas com função

auditiva parcial, surdos ou ouvintes. O contato com o grupo da Suécia, criador do Spread, foi inicialmente gerado pelo trabalho de tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da aluna de Doutorado, Ruth Mariani, que em seu doutorado-sanduíche em Portugal começou uma colaboração com a Dra. Orquídea Coelho da Universidade do Porto e com o Dr. Thomas Lydell do European Center of Sign Language da Suécia.

A ação do NDPIS no projeto Spread The Sign brasileiro tem sido conduzida pela doutoranda Ruth Mariani e conta com a participação significativa de jovens estudantes surdos dos níveis fundamental e ensino médio do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). O projeto está permitindo a identificação e desenvolvimento de capacidades e potencialidades destes jovens, contribuindo para seu desenvolvimento, tendo em vista que estes se envolvem em questoes de discussao com outros surdos adultos, incluindo professores e especialistas em Libras sobre o significado dos sinais, seu conteúdo e sentido, o que contribui para o sucesso do trabalho em grupo com outros surdos adultos.

Referências bibliográficas

MARTINS C.B.A. Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: Ferreira MDM, Moreira RDL, organizadores. *CAPES, 50 anos*: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: CAPES; 2002.

DELOU, C. M. C. ; MACHADO S.; MAZZA I.; MARINHO L.; MARIANI R.; VASCONCELOS K.; CASTRO, H.C. *School of Inclusion: The contribution of a Federal University to the Inclusive Education*. Advances in education, v. 1, p. 4-6, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996). Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ LEIS/L9394.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

PLETSCH M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva*: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas". Educ. Rev. v.33, pp. 143-156, 2009.

PÔSTER

Libras e a Sexualidade: Comparação de Sinais com a American Sign Language para a Produção de Material Didático sobre Temas de Importância à Saúde da Mulher

Thays Merçon

Cristina Delou

Dilvani Santos

Helena Carla Castro

Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão,
Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense

Introdução

Diferentes percepções são detectadas na literatura quando se fala do tema *Sexualidade*. Experimentada desde a infância, esta se define pela busca de prazeres, não necessariamente envolvendo os orgãos sexuais. Pode incluir a necessidade de admiração e apreciação pelo próprio corpo, sendo geralmente parte integrante das relações intra e interpessoais. Pode tratar-se também de uma forma única de cada indivíduo para viver suas relações (GHERPELLI, 1996, COSTA, 2002).

A sexualidade genital tornou-se um limiar social decisivo, que se impõe a todos e faz com que se entre em uma nova idade, a juventude (BOZON, 2004). Até recentemente cabia ao patriarca da família a decisão da iniciação feminina na vida sexual a partir do casamento. Contudo na atualidade, observa-se que cada vez mais cedo, cabe a cada um decidir qual o momento propício para que esta sexualidade se manifeste de forma física e seja compartilhada com outros indivíduos através do sexo, que é expresso por vezes como apenas uma das formas de se chegar a satisfação desejada.

Considerando essas questões, aspectos importantes que são observados e analisados nos ouvintes como a associação entre o aborto e a coerção sexual, evidencia-se um quadro de vulnerabilidade de gênero e denota-se a precariedade das negociações

em termos de sexualidade e reprodução, ainda não explorados na comunidade surda (PILLECO et al., 2011). A questão das diferenças linguísticas entre o mundo dos surdos e deficientes auditivos e dos ouvintes, aumenta a vulnerabilidade das jovens, impedindo o acesso a recursos educativos, jurídicos e de saúde, que poderiam auxiliar na ruptura das situações como as de coerção e prevenção de novas ocorrências – gravidez.

Apesar da Declaração Mundial de Educação para todos/1990 – documento que estabelece a opção nacional pela construção de um sistema educacional inclusivo; a Declaração de Salamanca/1994 – documento internacional que estabelece Diretrizes para o atendimento educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais; Constituição Federal de 1988, Art.208 inciso III – Atendimento educacional especializado as pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino; a situação da comunidade surda quanto às questões de saúde e acesso ao conhecimento na área de ciências, principalmente envolvendo a saúde da mulher, ainda são temas sem garantia de abordagem na primeira língua deste grupo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão e a lei decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispondo ainda sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Contudo, materiais organizados e fornecidos pelo Ministério da Saúde não garantem a acessibilidade total dos conteúdos com vistas a prevenção e/ou informação sobre temas relacionados a sexualidade como gravidez, Doenças sexualmente transmissíveis (DST) e doenças de alta incidência em mulheres como o câncer de mama. Trabalhos de alguns autores

Há que se reconhecer que os deficientes auditivos não estão conseguindo contribuir diretamente e significativamente com a adequação destes conhecimentos nas diferentes áreas do saber, sendo essa compreensão aparentemente comprometida quando o conteúdo se apresenta na forma de texto, mesmo que coloquial (RUMJANEK, 2008; MARINHO, 2007). A ausência dos termos científicos, neste contexto, parece se apresentar como um fator importante que pode afetar a compreensão/apropriação destes conhecimentos por essa comunidade, especialmente no que se refere as mulheres, afetando seu acesso ao conhecimento e ao seu direito de cidadãs à saúde e às escolhas que fazem parte deste contexto (RUMJANEK, 2008; MARINHO, 2007, SANTANA 2010).

Neste trabalho, temos como objetivo comparar os sinais existentes sobre o tema *Sexualidade* presentes na Libras e compará-los com o American Sign Language, no intuito de estabelecer a necessidade de surgimento de novos sinais para criação de um material que aborde a saúde da mulher e suas especificidades, contribuindo para difundir os conceitos envolvendo este contexto, permitindo o acesso ao conhecimento e à cidadania pelo publico feminino surdo.

Material e métodos

Para este trabalho foram identificados e analisados os sinais que abordam o tema sexualidade na American Sign Language – ASL, utilizando-se como fonte de busca o livro "Signs Of Sexual Behavior, An Introduction To Some Sex-Related Vocabulary In American Sign Language" (23ª ed, 2009) resultante da pesquisa do Dr. James Woodward, Professor Associado de Linguística e Inglês pela Universidade de Gallaudet em Washington. Os sinais referente ao tema de escolha na Língua Brasileira de Sinais – Libras foram localizados no Dicionário Acesso Brasil em formato multimídia (ed. 2008).

Resultados e discussão

Neste trabalho identificamos 92 palavras/sinais no American Sign Language – ASL, utilizando como fonte o livro "Signs Of Sexual Behavior, An Introduction To Some Sex-Related Vocabulary In American Sign Language". Dos 92 sinais americanos, 49 sinais não foram localizados na Libras (ausência de termos > 50%) presente no Dicionário Acesso Brasil em formato multimídia (ed. 2008) (Tabela 1).

Os sinais comuns as duas linguagens de sinais foram então classificados em 10 categorias diferentes que abordam os diferentes tópicos relacionados à sexualidade (Tabela 1). Ao analisar a distribuição dos sinais nas categorias (Figura 1), notamos que ela segue aproximadamente o mesmo padrão de distribuição, com uma diferença maior no volume de sinais identificados na ASL (n=92) em relação a Libras (n=41). A não identificação dos sinais em Libras é crítica para todas as categorias, quando comparada com os sinais identificados em ASL (Tabela 1). Essa falta de sinal, ou a não identificação e registros dos sinais, podem interferir na comunicação a partir dos órgãos de saúde e educação, e no acesso ao conhecimento por parte da comunidade surda.

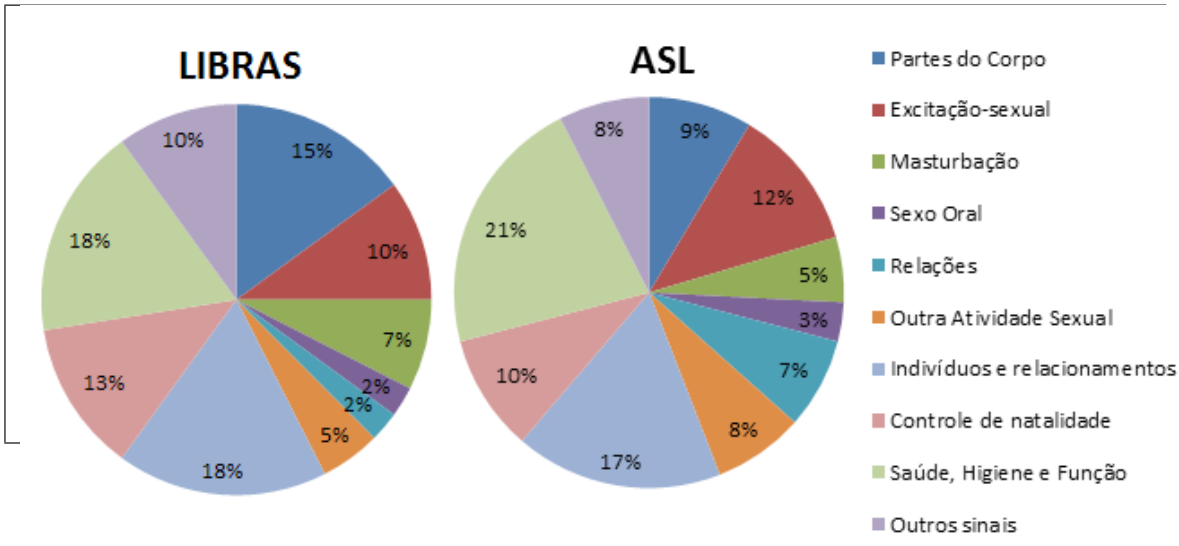
Vale a pena ressaltar que 21% (20 sinais) dos sinais de ASL estão dedicados a Saúde, Higiene e Função, seguindo uma proporção similar em Libras (18%) mas com menor número de sinais (7 sinais). Enquanto na Libras foram identificados 6 sinais para partes do corpo, correspondendo a 15% do total, em ASL, os 8 sinais identificados, representam apenas 9% do total.

*Tabela 1: Categorização dos sinais identificados no American Sign Language – ASL, utilizando-se como fonte o livro "*Signs Of Sexual Behavior, An Introduction To Some Sex-Related Vocabulary In American Sign Language*" (n=92) e localizados na Língua Brasileira de Sinais – Libras localizados no Dicionário Acesso Brasil em formato multimídia (n=41).*

Categoria	Definição da Categoria	ASL	Libras
Partes do corpo	Anatomia do corpo humano, especificamente sinais correspondentes ao sistema reprodutor ou sistema genital feminino e masculino.	8	7
Excitação Sexual	Estímulos sexuais – a excitação sexual como momento em que o corpo se prepara fisiologicamente para o ato sexual através de estimulações.	11	4
Masturbação	A masturbação como estimulação dos órgãos genitais, por via manual ou através do uso de objetos, para obter prazer sexual podendo ou não atingir o clímax – orgasmo. Prática sexual sem penetração, auto aplicável ou aplicada no parceiro sexual.	5	3
Sexo Oral	Sinais correspondentes à prática de sexo oral. Sexo oral é considerado uma atividade sexual onde a estimulação dos genitais é realizada com a utilização da boca e da língua, quando é realizado no homem é intitulado como felação e na mulher cunilíngua, pode ser realizado como preliminares antes do ato sexual.	3	1
Relações	Sinais relacionados aos variáveis tipos de relações sexuais, englobando também as relações homoafetivas/homossexuais.	7	1
Indivíduos e Relacionamentos	Sinais relacionados as questões de gênero que englobam a homossexualidade e as relações homoafetivas	16	7
Controle de Natalidade	Sinais correspondentes ao controle de natalidade. O controle de natalidade são as ações que reduzem a propensão de gravidez, tais como dispositivos e medicamentos, são popularmente conhecidos como métodos anticoncepcionais, podemos considerar esta categoria de ordem fundamental para o planejamento familiar.	9	5
Saúde, Higiene e Função	Sinais relacionados a três categorias incluindo funções do ser humano, menstruação, gravidez e aborto natural; higiene como ducha e absorvente e no campo da saúde sífilis e gonorreia.	20	7

Outros Sinais	Sinais relacionados a atividade e estimulação sexual tais como preliminares, beijo francês e lavagem intestinal prática utilizada para o sexo anal.	7	4
Outra atividade sexual	Sinais aplicáveis a outras categorias de atividade sexual, algumas apresentam comportamento que pode ser considerado perverso e anormal, e são consideradas como crime de acordo com a legislação brasileira como o caso de estupro e bestialidade/ zoofilia.	7	2

A comparação dos sinais registrados em Libras e em ASL revela que a menor diferença é encontrada na categoria *Partes do corpo* (Figura 1). Provavelmente essa categoria é melhor registrada e difundida por estar mais afastada dos tabus sociais relacionados a sexualidade e se aproximar mais nas disciplinas básicas da escola. Porém, categorias importantes para a saúde e bem estar da mulher, como saúde, higiene e função, controle de natalidade, excitação sexual e relação sexual, possuem uma lacuna muito grande de registro de sinais. Provavelmente por esses temas serem difíceis de serem abordados abertamente na nossa sociedade. Outros sinais, relacionados ao prazer sexual, também sofrem com a falta de discussão dos temas da nossa sociedade, como sexo oral, indivíduos e relacionamentos, masturbação e outras atividades sexuais



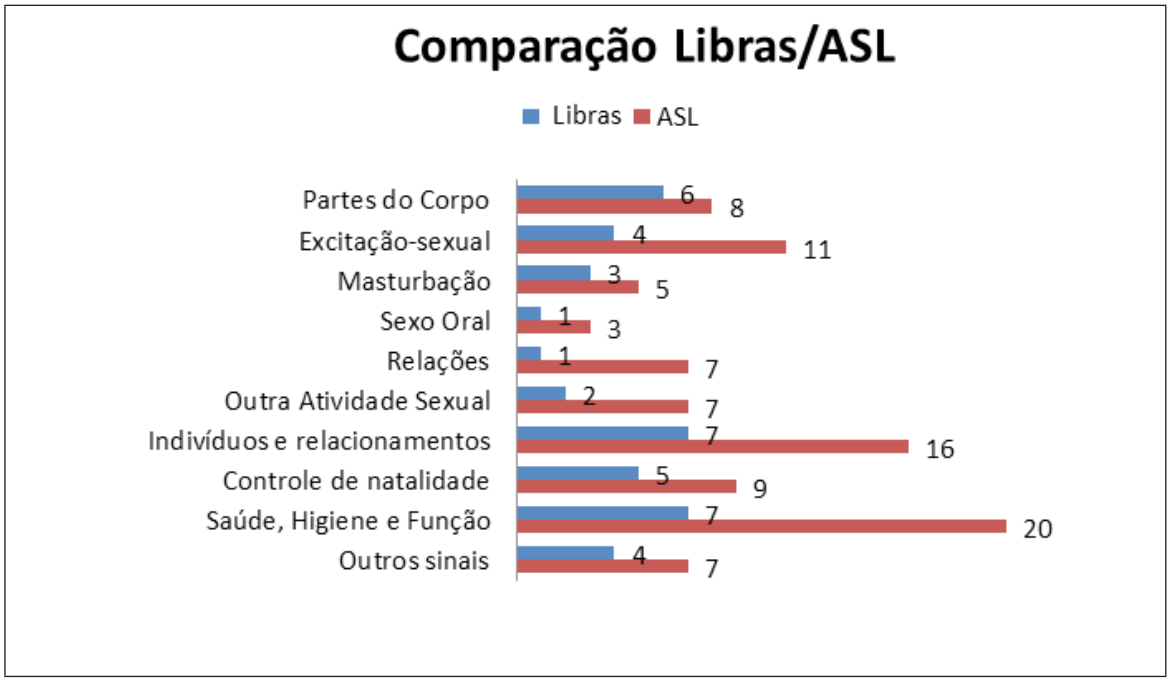


*Figura 1: **Análise percentual da distribuição (acima) e comparação do numero absoluto (abaixo) dos sinais identificados no American Sign Language – ASL, utilizando-se como fonte o livro "Signs Of Sexual Behavior, An Introduction To Some Sex-Related Vocabulary In American Sign Language" (n=92) e localizados na Língua Brasileira de Sinais – Libras – localizados no Dicionário Acesso Brasil em formato multimídia (n= 41).***

Conclusões

O presente trabalho sugere a necessidade da criação de sinais envolvendo o tema sexualidade para que seja viável a montagem de um material que permita a abordagem do tema com a amplitude necessária quando se aborda especificamente a saúde da mulher. A necessidade de pesquisar os materiais já existentes para que se respeite as autorias e não se gere materiais desnecessários, por já existir outros com a mesma identidade, e o de se observar como utilizar uma linguagem facilitada tanto para a comunidade médica como para a comunidade surda, evitando o descarte pela dificuldade de acesso ou manipulação, são aspectos a serem considerados.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei no 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 11 de Setembro de 2001.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Editora: Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2004.

MARINHO, Margareth Latt. *O ensino da Biologia o intérprete e a geração de sinais*. Disertação de Mestrado da Pós-graduação em Linguística da UNB, Brasília, 2007.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. *A educação preventiva em sexualidade na adolescência*. Série Ideias n. 29, São Paulo: FDE, 1996.

PILECCO FB, KNAUTH DR, VIGO, A. *Aborto e coerção sexual:* o contexto de vulnerabilidade entre mulheres jovens / Sexual coercion and abortion: a context of vulnerability among youth women. Cad Saude Publica; 27(3): 427-439, 2011.

QUADROS, R. M. de & L. B. KARNOPP. 2004. *Língua de Sinais Brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed.

QUADROS, R. M. DE & SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos* – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RUMJANEK, V. 2008. *O uso do conhecimento científico como forma de incluir o surdo na sociedade*. Disponível em: <http://www.faperj.br/boletim_interna. phtml? obj_id=4877>.

SANTOS, M. P.; Fonseca, M.P.S.e Melo, S.C, *Inclusão em educação* – diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009, p.10 e 13.

SANTANA,J. E. R. e de Santana,F.J. S.B. *Dicionário Virtual Bilíngue*: uma proposta para o ensino e aprendizagem de lógica de programação para surdos. IFBA. Campus Santo Amaro, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. e PRIETO, R. G. A educação especial, In: OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (Orgs.) *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002 (Coleção legislação e política educaconal: v. 2) p. 123-137.

WOODWARD, James. *Signs Of Sexual Behavior:* An Introduction To Some Sex Related Vocabulary. In: American Sign Language. 23 edição. T J Pub Inc. 2009. 81 p.

PÔSTER

Propostas de Recursos Didático-pedagógicos para Alunos Surdos: Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS – Natal/RN

Maria José Silva Lobato

UFRN. Bolsista Capes-INEP. Observatório da Educação.
Mestranda em ensino de Ciências e Matemática. PPGECNM/ CCET – UFRN.
Coordenadora pedagógica do CAS-Natal/ RN.

Introdução

O termo inclusão invadiu o cenário político e educacional com a finalidade de promover condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educativo, e de atividades sociais mais amplas às pessoas com deficiências. Neste sentido, a educação deve ocorrer em um ambiente com o menor número de restrições possíveis e o atendimento às necessidades individuais deve ser realizado preferencialmente na escola regular.

O princípio de inclusão chega à sociedade através da divulgação da Declaração de Salamanca (1994), que foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha. Segundo esse documento o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Ao falar em educação inclusiva tem-se que vislumbrar as necessidades dessa proposta para uma política educacional. Este processo visa não só à integração social, mas objetiva a transformação de concepções sobre a diversidade humana e a participação das pessoas, com deficiência ou não, em uma sociedade em que todos sejam, de fato, cidadãos.

De acordo com Boneti (2000), em uma educação inclusiva existe um espaço de diversidade e a aprendizagem acontece para cada um, conforme suas possibilidades. A Pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo; portanto, a Pedagogia inclusiva não pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial, contemplando as necessidades de todos os alunos.

Além do conhecimento formal, a inclusão possibilita o desenvolvimento do potencial humano. Nas interações sociais com os adultos pode ocorrer o aprendizado de regras, normas, valores que proporcionam experiências que serão transpostas para a vida cotidiana. Nesta relação, pode-se criar também o espaço da interlocução, da enunciação e do diálogo que favorecerá a significação do sujeito, levando-o a construir relações com seus parceiros por meio de brincadeiras e múltiplas atividades cooperativas e competitivas.

Padilha (2001) considera que a pessoa com deficiência deve ser pensada em sua integridade, que ela não é a "deficiência" o tempo todo. Afirma que ela precisa vivenciar situações significativas, expandir possibilidades e diminuir suas limitações, constituir-se como sujeito simbólico. Nesse ponto, o autor destaca a importância de práticas discursivas na criação e interpretação de signos, sendo que o aluno passa a se conhecer e se fazer conhecido não apenas por suas incapacidades, mas pelas suas condições de funcionamento cognitivo; ampliando sua linguagem e comunicação com outros.

Assim, a pessoa com surdez pode conquistar amigos, desenvolver habilidades sociais, aumentar a capacidade de controle pessoal, gerar condições para que o sujeito identifique-se como autor e ator de sua história. Ao participar de um ambiente como CAS-Natal/RN, o aluno surdo tem possibilidades de interagir com outros seus pares, além da oportunidade de desenvolver-se como culturalmente, socializando-se, adquirindo competências sociais e educativas, como também pode refletir acerca de diferentes concepções ideológicas.

Neste contexto, entende-se que para a elaboração de uma proposta pedagógica interventiva para o CAS-Natal/RN, deve-se potencializar as capacidades das pessoas com surdez, a partir do conhecimento de suas limitações biológicas, sua história de vida, seu ritmo, seu modo e aprender, seus desejos e emoções. Deve-se considerar também que as interações com o outro e as mediações entre os sujeitos e os signos possibilitam o aprendizado, a socialização e a significação.

É neste contexto que a presente discussão surge na busca de contribuir de forma crítica-reflexiva com o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo neste cenário de educação inclusiva, através da perspectiva bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Para tal, utilizam-se a metodologia de pesquisa-ação de acordo com Severino (2007).

Assim, a presente proposta de atividades adaptadas pode ser aplicada para alunos surdos em fase de apropriação de conceitos básicos em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados preliminares têm demonstrado resultados satisfatórios quando adaptados para atender às necessidades reais de aprendizagem dos alunos surdos.

Acredita-se que é essencial refletir criticamente a educação dos surdos no contexto inclusivo, analisando a diversidade existente e consequentemente a necessidade de pensar recursos didáticos pedagógicos para atender as especificidades, a exemplo do

aluno surdo. Assim, o presente trabalho aborda a adaptação e produção de recursos didático-pedagógicos que auxiliam na aprendizagem dos alunos surdos.

Portanto, pretende-se enfatizar que o material didático-pedagógico quando devidamente adaptado possibilita maiores possibilidades de um bom desempenho educativo dos alunos surdos. Contudo, é necessário o aprofundamento teórico dessas questões através da imersão do professor-pesquisador, no espaço educacional, para observar o modo pelo qual esse trabalho é concebido e instaurado, a fim de reformular novas propostas de materiais didáticos adaptados para atender a especificidades dos alunos surdos, com base na análise, reformulação ou complementação do livro didático.

Sobre o CAS-Natal/RN

De acordo com regimento interno do CAS-Natal/ RN em seu artigo Art. 2º, página 2, afirma que:

> "O Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS/Natal foi criado através do Decreto nº 18.637, de 04/11/2005, estando localizado à Rua Alberto Maranhão, 892. Bairro do Tirol, CEP: 59020330, encontrando-se administrativa e pedagogicamente vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte" (Regimento interno do CAS-Natal/RN, 2013, p. 2).

Sendo assim, constata-se que o CAS-Natal/ RN tem oito anos em funcionamento. No entanto, mesmo recente essa iniciativa de atendimento ao surdo, já apresenta alguns resultados satisfatórios. Notam-se melhorias no ensino-aprendizagem dos alunos surdos que vem sendo atendido pelo CAS-Natal/ RN.

O regimento interno do CAS-Natal/RN no capítulo III – das finalidades e objetivos, artigo 3º, página 2, tem como objetivo geral:

> "Art. 3º – Promover a política inclusiva e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos ou com deficiência auditiva e dos alunos surdo cegos, e ainda, oferece um serviço especializado e de referência voltado à formação de profissionais da educação e ao atendimento educacional à comunidade surda do Estado de Rio Grande do Norte, dentro de uma proposta de enriquecimento curricular complementar e suplementar àquela oferecida pelas escolas regulares de educação formal" (Regimento interno do CAS-Natal/ RN, 2013, p, 2).

Muitos avanços são perceptíveis, como curso capacitação para docentes da instituição, para os demais docentes do RN e pais dos alunos surdos. Porém, ainda existe um longo caminho a percorrer em busca de uma educação que possibilite o surdo exercer a cidadania plena.

No contexto, constata-se que é indispensável produzir/ adaptar os mais variados recursos pedagógicos, a fim de potencializar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, do CAS-Natal/RN. Ainda segundo o regimento interno do CAS-Natal/ RN, no capítulo II na seção I sobre o serviço de atendimento educacional especializado, no artigo 24, página 3, o CAS-Natal/ RN tem como função:

> "Art. 24 – Atender alunos com surdez, professores e comunidade por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino aprendizagem.
>
> Parágrafo Único – Será constituído por equipe docente formada por professores pedagogos, de áreas específicas, tradutores intérpretes, instrutores surdos, estagiários e voluntários das mais variadas áreas do conhecimento em número e qualificação suficientes para atender as necessidades do CAS/Natal" (Regimento interno do CAS-Natal/RN, 2013, p, 3).

Neste contexto, nota-se a preocupação com o atendimento ao aluno surdo e constituição da equipe docente, além da constante necessidade de produção de acervo de materiais didáticos e equipamentos específicos como recursos indispensáveis para efetivação das ações bem sucedidas.

Também é importante mencionar que no regimento interno do CAS-Natal/ RN traz indicativo acerca das competências dos profissionais que atuam CAS/Natal, bem como, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado que o CAS/Natal-RN, no artigo 25, página 3, deve ter as competências dispostas a seguir:

> "Promover a orientação aos profissionais da educação das necessidades educacionais especiais dos alunos surdos atendidos no CAS/Natal;
>
> Oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento do conhecimento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular;
>
> Prestar atendimento complementar para que os alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, numa atitude crítica e produtiva;
>
> Oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos através de parcerias, com vistas à atual competitividade do mercado de trabalho;

> Atender o aluno em horário determinado, zelando pelo cumprimento integral do mesmo;
>
> Realizar, quando solicitado, palestras e oficinas de sensibilização em relação à surdez e à comunidade e cultura surdas; sugerir rede de contatos e parcerias" (Regimento interno do CAS-Natal/RN, 2013, p, 2).

Diante dessa proposta do CAS-Natal/ RN, constata-se a necessidade de produzir recursos didáticos pedagógicos para atender os educandos surdos. Assim, houve a necessidade de propor e confeccionar/adaptar materiais didáticos em Língua Portuguesa e Matemática.

Exemplos de atividades adaptadas em Língua Portuguesa e matemática

As atividades propostas foram baseadas nos livros textos de Quadros e Schmiedt (2006) e Honora e Frizanco (2009), que fornecem várias dicas sobre o que seria mais adequado para as crianças surdas no início e durante o processo de alfabetização.

As atividades apresentadas a seguir, podem ser utilizadas desde o início do processo de aprendizagem em Língua Portuguesa e matemática, ou seja, com crianças que ainda não tiveram contato com conceitos básicos em Língua Portuguesa e matemática até o final dos anos iniciais, em que a criança já se encontra alfabetizada. A diferença está no nível de profundidade trabalhada e sua adequação a necessidade específica do aluno surdo.

Diante disso, as atividades foram voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática básica. Essas atividades foram escolhidas por serem facilmente adaptáveis às necessidades específicas dos alunos surdos do CAS-Natal/RN. Assim, segue as atividades são descritas:

a) Atividade 1: Caixa com histórias em sequência

Materiais utilizados e descrição da atividade: cartolina, livro didático de alfabetização usado na rede pública de ensino, cola tesoura; uma caixa com diferentes histórias dentro de um contexto sequencial (Figura 1). Em seguida recortam-se os quadros das histórias, colocando-os em papel cartão, separando cada conjunto em saquinhos ou com clipes.

Foram seguidas algumas dicas para o trabalho com o aluno surdo, sendo as principais: i) utilização para a formação de frases ou textos; ii) utilização em conjunto com outras atividades cotidianas do aluno; iii) incentivo ao estímulo para a criatividade, sendo assim foi proposto ao aluno que ele inventasse diferentes tramas com finais diferentes a partir de poucos quadros; iv) montagem de pequenos livros para serem disponibilizados no cantinho de leitura da sala de aula.

Figura 1: ***Material da Atividade 1, retirado do livro de Honora e Frizanco (2009).***

A execução da atividade (mostrada na Figura 2) foi semi monitorada e buscou principalmente estimular as seguintes competências do aluno: i) diferenciação de cenas; ii) percepção de sequencia lógica; iii) enumeração de fatos e coisas; iv) aumento do vocabulário; v) elaboração de um texto em Língua Portuguesa sobre a atividade. O aluno demonstrou interesse, agilidade, criatividade e compreensão da atividade proposta, além de ter conseguido reportar para outros contextos que solicitava às competências que propus com essa atividade.

Figura 2: ***Aluno surdo realizando a atividade com história em sequência com e sem auxílio da professora de Libras. Recurso didático-pedagógico adaptado pela professora de Libras de Natal/RN.***

b) Atividade 2: Relógio de hora adaptado e relógio com números naturais

Materiais utilizados e descrição da atividade: cartolina, cola, fita durex, computador, internet, um relógio com números em Libras e outro relógio com números naturais; jogos de computador (Figura 3) que envolvam relógios, além da montagem de um relógio com os números em Libras para manusear diariamente em sala de aula em folha sulfite.

Nessa atividade os aspectos analisados e os objetivos foram: i) favorecer a interação entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula; ii) estimular o uso da Libras; iii) estimular a escrita e leitura dos numerais; proporcionar o conhecimento das horas por meio de um relógio adaptado (Figura 4), como também pode seu usado para sequenciar fatos e acontecimentos temporais do presente, passado e futuro.

Figura 3: ***Professora de Libras ensinadas horas através de jogos na sala de informática.***

Figura 4: ***O aluno sinalizando hora do recreio da escola/ lanche. Essa atividade pode ser desenvolvida diariamente.***

Nas atividades da figura 3 e 4, o aluno surdo conseguiu ter maior socialização com os colegas, confiança, segurança, interesse, agilidade, criatividade, compreensão da atividade proposta envolvendo números naturais, além de conseguir compreender a importância à sequência dos números naturais no cotidiano. É importante mencionar que essas atividades descritas acima não se restringem às sugestões propostas, mais pode ter múltiplos desdobramentos interdisciplinares que deve ser explorados para atender as necessidades especificas de adequação curricular do aluno surdo, através da perspectiva bilíngue. Para isso é necessário a criação/adaptação de materiais didáticos, conforme será apresentado a seguir.

Recursos didáticos e pedagógicos para o ensino de matemática

Os recursos apresentados a seguir podem ser usados com alunos surdos para auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos. Para isso é necessário ter objetivos claros ao selecionar recursos didático-pedagógicos, com a finalidade de atender cada necessidade específica dos alunos surdos inserido na escola regular, pois há alunos que a família oferece atendimentos extraescolares (fonoaudiólogo, psicólogo, recorre ao uso de parelho auricular, da oralização, Língua de Sinais, etc.), em contrapartida há alunos que chegam com vocabulário comunicativo reduzido, necessitando de intervenções adaptativas especificas para que ocorram avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002) traz contribuições de recursos didático-pedagógicos flexíveis e adaptáveis para ensinar o aluno surdo. O fascículo tem por finalidade apoiar a escola e contribuir com o

profissional de educação, buscando encontrar soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com deficiência física e podendo ser adaptadas para demais tipos de deficiências.

A seguir será a apresentado seis recursos didático-pedagógicos adaptados por diferentes professores e que podem ser usados para o ensino de matemática para alunos surdos e, eventualmente, por alunos surdo e cego.

Ao final da descrição de cada material apresenta-se uma lista de materiais alternativos, que podem ser usados para a mesma finalidade e que está sendo desenvolvido no CAS-Natal/RN.

a) Dominó das cores

Descrição dos materiais: madeira, 4 cm de comprimento e 1 cm de largura, tinta lavável. Aplicabilidade na facilitação e na nomeação das cores, na discriminação visual e a correspondência um a um. As peças ampliadas permitem melhor manuseio aos alunos com dificuldade de preensão. O material pode ser higienizado devido à tinta lavável (Figura 5).

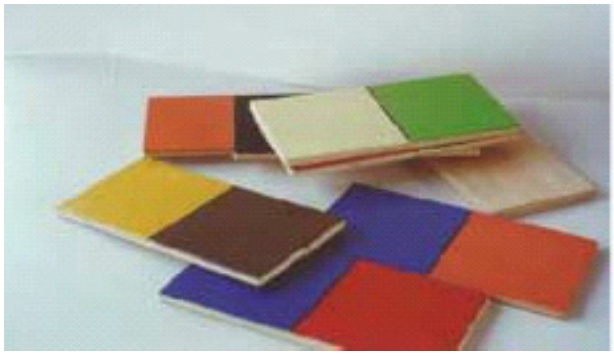


Figura 5: ***Dominó em cores. Adaptado por Tabanez (2002),publicado no fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Material alternativo: cartolina, 4 cm de comprimento e 1 cm de largura, tesoura, lápis de cera e cola.

b) Dominó em relevo usado para identificar quantidades

Descrição do material: madeira, 9 cm de comprimento por 4 cm de largura e 0,5 cm de espessura, filtro vermelho. Auxilia na discriminação visual das quantidades. Sua espessura foi aumentada para que as crianças que possuem preensão prejudicada possam manuseá-lo. A identificação da quantidade, em feltro, permite utilizar a sensibilidade tátil–sinestésica. A cor vermelha sobre o marrom permite um bom contraste visual (Figura 6).

Figura 6: ***Adaptado por Moraes (2002), extraído do fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Material alternativo: cartolina, E.V.A, 9 cm de comprimento por 4 cm de largura e 0,5 cm de espessura. Papel madeira, tesoura, cola, tinta guache.

c) Dominó de figuras geométricas

Descrição do material: madeira, imã, tabuleiro de latão revestido com papel contacto. Permite a discriminação visual e tátil das figuras geométricas. O jogo pode ser manuseado sob a carteira ou na posição "em pé", permitindo movimentos de flexão e extensão de braços. As peças com imãs facilitam a fixação sobre o tabuleiro, principalmente, aos alunos com dificuldade no manuseio.

Figura 7: ***Adaptação original de Gerdulho e Bonaldo (2002). Extraído do fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Material alternativo: cartolina colorida, E.V.A., 4 cm de comprimento por 1 cm de largura. Folha de papel camurça, cola, tesoura, tinta guache.

d) Dominó de texturas

Descrição do material: madeira, lã, tecido, veludo, malha, brim, seda. Permite o desenvolvimento da discriminação visual de padrões e discriminação tátil, requisitos

importantes para alunos que tenham alterações sensoriais e dificuldades para discriminar, perceptualmente, estímulos visuais. Pode ser utilizado para viabilizar a alfabetização, que exige discriminação apurada de símbolos na forma gráfica.

e) Dominó de quantidades e numerais em relevo

Descrição do material: madeira, emborrachado (E.V.A). Permite o desenvolvimento da discriminação visual e discriminação tátil. Auxilia no desenvolvimento da relação entre quantidade e numeral.

Figura 8: ***Adaptação original de Silva (2002). Extraído do fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Material alternativo: cartolina, 4 cm de comprimento por 1 cm de largura. Folha de papel camurça, tesoura e cola.

g) Correspondência um a um

Descrição do material: madeira, tinta lavável. Permite relacionar o numeral com a quantidade. Confeccionado para alunos com dificuldade de manuseio de lápis e papel, em exercícios de "ligar", fazendo a correspondência entre o numeral e sua respectiva quantidade.

Figura 9: ***Adaptação original de Manzini e Moraes (2002). Extraído do fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Material alternativo: cartolina, 4 cm de comprimento por 1 cm de largura , jornal e revistas, cola, tesoura.

h) Jogos dos numerais

Descrição do material: madeira grossa. Auxilia a identificação de numerais e de quantidade. Confeccionado para alunos que apresentam dificuldade no manuseio de lápis e papel, mas pode ser utilizado por qualquer aluno da classe comum ou da educação infantil. O manuseio das peças permite a estimulação da preensão e da coordenação motora. Material alternativo: isopor, canudinho coloridos, tesoura, estilete.

Figura 10: ***Adaptação original de Tabanez (2002). Extraído do fascículo do Portal de Ajudas Técnicas (MEC: SEESP, 2002).***

Comentários finais

Entende-se que muitos casos de insucesso no processo educativo das pessoas com surdez têm suas raízes, em geral, associadas às concepções pedagógicas inadequadas adotadas pelos profissionais que atuam com alunos surdos. Assim, o foco do trabalho dos docentes deve ser pautado em práticas inclusivas, que possibilidade compreender o educando surdo como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações em um conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e criar e aprender, quando exposto a materiais didáticos apropriados.

Por isso, propõem-se práticas didático-pedagógicas adaptadas para os alunos surdos do CAS-Natal/RN, visando a proporcionar oportunidade de aquisição de habilidades e competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática indispensáveis para o convívio social.

É importante os educadores refletirem criticamente, a fim de desconstruir os modelos de ensino e aprendizagem conservadores, para gerar formas de fazer uma educação inclusiva pautada no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Sendo assim, espera-se que por meio do uso contínuo de recursos didáticos adaptados os alunos surdos do CAS-Natal/RN possam contribuir na socialização, na autonomia e na confiança no seu potencial de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim, os estudos de Quadros e Schmidt (2006) e Honora e Frizanco (2009) foram essencial nas propostas de atividades de leitura e de escrita adaptadas para aluno surdo, que pode ser usado desde o nível básico de alfabetização até para alunos com conhecimento mais avançado em Libras e em Língua Portuguesa.

Deve-se levar em consideração que através da determinação e da criatividade dos profissionais do CAS-Natal/ RN, o uso de matérias de baixo custo, pode-se produzir recursos didático-pedagógicos de baixo custo fácil e fácil aplicação e com podendo obter bons resultados, que respeitem às heterogeneidades existentes na instituição.

Assim, entende-se que é primordial valorizar as diferenças humanas e aprender com o diferente, não pela diferença que a sua deficiência impõe, mas pela singularidade de sermos diferentes enquanto condição humana que é intrínseca a cada um.

Conclui-se que é indispensável que o CAS-Natal/RN produza um acervo diversificado de livros didáticos e paradidáticos e outros recursos didático-pedagógicos adaptados, tais como: jogos adaptados em Libras, DVDs em Libras, dentre outros, que possibilite ter um ensino e aprendizagem que atenda às heterogeneidades.

Referências bibliográficas

BONETI, R. V. F. *A organização escolar e a inclusão das diferenças na sala de aula:* só as adaptações curriculares resolvem? [Resumo] Cap. IX (pp. 85-91).

BRASIL. Constituição Estadual. Decreto nº 18.637, de 04 de novembro de 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. P*ortal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados* / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP. 1º fascículo. 2002

CENTRO ESTADUAL DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES E DE ATENDIMENTO AO SURDO. Regimento interno do CAS-Natal/RN. Secretaria Estadual de Educação, 2013.

Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. In: Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L.E. *Ciranda da inclusão:* deficiência auditiva. São Paulo: Ciranda Cultural. 120p. 2009.

III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Anais. Curitiba. Brasil, 2000.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial:* a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas. SP, Autores Associados, 2001.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.M.Q. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* Editora: rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

PÔSTER

Estudo dos Róticos em Surdos Bilíngues do Português Brasileiro em Dois Contextos Linguísticos: Carta e Frase-Veículo

Laurinda Medon do Valle

Domingos Sávio Ferreira de Oliveira

Introdução

Audição é essencial para a aquisição das habilidades de linguagem e fala do indivíduo. É um fator importante na comunicação oral, pois é por meio dela que se dá a compreensão da fala, um sistema complexo que se inicia na detecção de determinados sons e culmina com o entendimento da mensagem (NOVAES; HELOU, 2005).

A surdez neurossensorial de grau severo, de limiar acima de 70db, e profundo acima de 90 db (MUNHOZ, 2000) impossibilita o entendimento da palavra, obrigando o uso de recursos tecnológicos como o aparelho de amplificação sonora individual e/ou o implante coclear e educação especial.

Os Róticos[1] ou sons de /r/ estão presentes em aproximadamente 75% das línguas do mundo, sendo que 18% delas possuem mais de um som de /r/ como é o caso do Português Brasileiro da língua Portuguesa. Esses sons alternam-se, foneticamente os róticos formam um grupo heterogêneo, pois há róticos fricativos, vibrantes, tepes e aproximantes (LADEFOGED; MADDIESON, 1996). As vibrantes no PB apresentam uma multiplicidade de realizações fonéticas, devido à existência de variedades regionais e sociais, com múltiplas realizações (HOYOS-ANDRADE, 2002). Os sons de "erres" são os que aparecem mais tarde no sistema fonológico da criança ouvinte, por serem os mais complexos na aquisição da língua (MIRANDA, 2007).

Com relação ao surdo, são poucos os estudos sobre a realização das vibrantes. Observa-se, na fase de oralização dificuldades na aquisição e fixação desses fones, o que contribui para prejudicar a clareza e inteligibilidade da fala desses indivíduos. Trata-

[1] Os sons de /r/ também podem ser chamados róticos, aportuguesamento do inglês *rhotics*. Róticos ou sons de /r/ não podem ser identificados através de características articulatórias comuns, mas por outros fatores, como sinal ortográfico utilizado ou – com acentuada frequência – pela posição que ocupam nas estruturas silábicas de diferentes línguas (LADEFOGED; MADDIESON, 1996).

se de realizações complexas e variadas que ocorrem dentro de uma mesma comunidade linguística. Essas realizações fonéticas nem sempre são vibrantes, isto é, podem ser realizadas pelo modo constritivo como, por exemplo, as constritivas velares surda e sonora. São comumente observados no falar carioca. Essa complexidade justifica a dificuldade dessas aquisições pelo surdo na oralização, agravando significativamente no caso do indivíduo com surdez neurossensorial profunda. Esta perda auditiva interfere em dois processos fundamentais: a recepção dos sons e a habilidade de monitoramento da própria fala (feedback acústico-articulatório) (MELO; MORET; BEVILACQUA, 2008). O indivíduo surdo tem que complementar o que ouve, com informações visuais (leitura labial), táteis e além de todo trabalho auditivo, ter estratégias específicas no tratamento fonoaudiológico. Além disso, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas da forma mais completa possível e, assim, de fato, levar à inclusão social, como proposta de reabilitação e/ou educação especial, que é base demonstrada na proposta do bilinguismo, que tem a linguagem oral como L2(Português na modalidade oral e/ou escrita) e a L1 (Língua Brasileira de Sinais – Libras) como a principal forma de comunicação, ficando claro, aqui, a condição democrática de integração à sociedade.

Nos estudos linguísticos que mostram a não realização do /R/, especialmente, em coda silábica final, constata-se que esse é um processo fonológico que ocorre na maioria dos dialetos do Brasil. Esse processo fonológico é um fenômeno antigo e muitos linguistas têm dedicado a compreender os fatores que o condicionam (LEITE, 2011).

Em um estudo de referência na compreensão das variações da vibrante no território do Rio de Janeiro, no que se refere a sua vertente culta, pesquisou o fonema /R/ em quatro contextos: início de palavra, intervocálico, final de sílaba e final de palavra. Com relação a este último, há de se destacar o resultado que vem se confirmando em outras pesquisas o fenômeno do apagamento deste fonema nas formas verbais infinitiva (CALLOU, 1987).

Numa pesquisa comparando dados do Português Europeu com o PB, referente aos infinitivos verbais, as autoras mencionam como favorecedores de zero fonético as realizações na vertente do PB (CUNHA; BRANDÃO; MOTA, 2003).

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no atendimento fonoaudiológico de indivíduos surdos, oportunizando um conhecimento maior das vibrantes do PB, na modalidade oral, enriquecendo as estratégias terapêuticas utilizadas. O objetivo desta pesquisa é investigar no surdo bilíngue, a realização das vibrantes em final de sílaba tônica, em final de sílaba tônica ou átona em meio de vocábulo, em dois contextos linguísticos: frases-veículo e carta.

Método

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Veiga de Almeida, nº 236/10, tendo todos os informantes assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, após as explicações dos propósitos traçados.

Para a realização deste estudo, foram selecionados 5 informantes surdos e 2 ouvintes. Os informantes surdos são bilíngues (L1-Libras e L2-Português na modalidade oral), sendo 4 do sexo feminino e 1 do masculino, na faixa etária de 20 a 28 anos de idade, portadores de perda auditiva neurossensorial bilateral de grau severo e/ou profundo, sem comprometimento neurológico, cognitivo e motor. Os informantes ouvintes, 1 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, constituíram o grupo controle. A coleta de dados foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES/RJ.

Elaborou-se um corpus para que os participantes realizassem as emissões das vibrantes em final de sílaba tônica, em final de sílaba tônica ou átona no meio de vocábulo, constituindo realizações silábicas do tipo CVC. O corpus foi dividido em duas atividades: a leitura de uma carta e a leitura de trinta frases-veículo, sendo quinze interrogativas e quinze afirmativas. Os vocábulos contidos na carta foram os mesmos das frases.

As gravações foram realizadas em estúdio profissional no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES /RJ, com registro dos segmentos de fala em mídia, com auxílio de um computador e Word 7. A carta foi lida à primeira vista. Para as frases-veículo, os informantes nomeavam os vocábulos pretendidos na medida em que as figuras eram apresentadas sequencialmente no programa Power Point. As duas coletas foram realizadas no mesmo dia, após todos receberem as instruções quanto aos procedimentos necessários à coleta. As amostras colhidas foram submetidas à análise acústica, através do software PRAAT, disponível no endereço eletrônico: http://www.praat.org.br.

Os segmentos estudados foram extraídos pelo espectrograma de banda larga, analisando-se a duração da realização das vibrantes selecionadas nos dois grupos de surdos e ouvintes. Os resultados da análise acústica foram enviados para tratamento estatístico.

Resultados

A análise estatística dos dados fornece, através das tabelas, à média, mediana, mínimo e máximo da duração n° 1 e n° 2 da frase e da carta, segundo o grupo de surdos e ouvintes e o correspondente nível descritivo (*p valor*) do teste de Mann-Whitney. Assim, na Tabela 1 observou-se, que não existe diferença significativa (ao nível de 5%) na duração da realização da vibrante /r/ em sílaba tônica final de cada palavra da frase e carta entre os grupos surdos e ouvintes.

Na Tabela 2 observou-se, que não existe diferença significativa (ao nível de 5%) na duração da realização da vibrante /r/ em final de sílaba tônica em meio de vocábulo de cada palavra da frase e carta entre os grupos surdos e ouvintes.

PÔSTER

Discussão

Este estudo realizado com surdos bilíngues, L1 Libras e L2 Português na modalidade oral e/ou escrita, é uma contribuição para o aprimoramento fonético da segunda língua dos indivíduos pesquisados. Com base nesse princípio, optou-se pela realização das vibrantes em dois diferentes contextos de fala, dada a complexidade fonética desses sons linguísticos.

Se é complexo estudar a realização das vibrantes no ouvinte, mais ainda no surdo, neste, um desafio. No estudo do PB há duas preocupações em relação às vibrantes: uma fonológica e outra concernente ao mapeamento sociolinguístico ou dialetal das suas variantes fonéticas (REINECKE, 2006). No surdo oralizado, essas preocupações não são tão evidentes, pois não possuem o feedback auditivo necessário à aquisição dos fatos de fala de uma dada região. Dessa forma, a modalidade de terapia fonoaudiológica e experiências linguísticas as quais o sujeito teve acesso, as características da perda auditiva, tipo de dispositivo de amplificação sonora utilizado, determinam uma quase uniformidade das características desses processos de fala (PEREIRA; MADUREIRA, 2011).

Naturalmente, essa generalização apontada foi observada nas análises dos espectrogramas extraídos da pesquisa. Um fato marcante é a pausa que antecede a realização da sílaba tônica, o que não acontece na curva de entoação dos informantes ouvintes (LOPES; OLIVEIRA; CÁRNIO, 2008).

Nota-se, também, uma duração maior da sílaba tônica dos cinco surdos quando comparada a dos dois ouvintes, pois os sons contrastantes que constituem essa sílaba no eixo sintagmático apresentam uma realização mais prolongada e peculiar à prosódica do surdo (LOPES; OLIVEIRA; CÁRNIO, 2008). A duração, portanto, é um parâmetro robusto, pois enfatiza as estratégias fonéticas necessárias para a aquisição das vibrantes/róticos na modalidade oral. Nos surdos estudados essa realização é marcante.

Outro fato observado pode ser explicado pela influência do som vibrante vizinho. Trata-se dos sons que se contrastam para formar a sílaba pretônica do sintagma “dormir”. Dos sete informantes, seis realizaram o som vocálico [o] como [u], resultando em “durmir”, numa alternância das vogais pretônicas / o / e / u / (HOYOS-ANDRADE, 1987). É provável que, a realização da vibrante uvular [R], tenha favorecido a elevação da vogal. As figuras 1, 2 e 3 dos informantes 1-CF, 4-VM e 5-FA evidenciam os formantes que caracterizam o som vocálico [u], confirmando esse achado.

Figura 1: Informante 1-CF ouvinte – carta

[dur mi r]

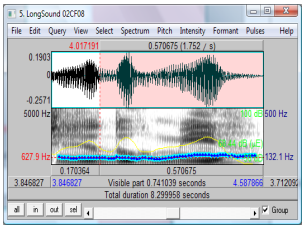


Figura 2: Informante 4-VM surdo – carta

[dur mi]

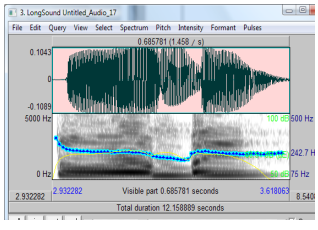
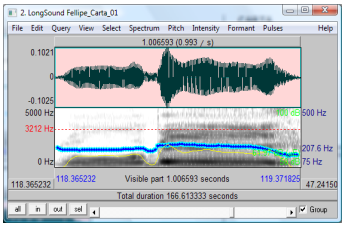


Figura 3: Informante 5-FA surdo – carta

[Dur mi]



Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao apagamento da vibrante em sílaba tônica final dos infinitivos e na palavra "mar", este fenômeno só foi observado nos surdos, estando de acordo com o que normalmente se verifica nos falares do PB (OLIVEIRA, 1983; CALLOU, 1987; MELO; CUNHA; RODRIGUES, 2006; CUNHA; BRANDÃO; MOTA, 2003). Isso não foi observado em nos ouvintes desta pesquisa porque, provavelmente, tiveram maior preocupação com a realização da vibrante nos infinitivos.

Do ponto de vista fonológico, as vibrantes se realizam de forma similar, ocupando o mesmo lugar no sistema consonântico e na estrutura silábica e de acordo com os mesmos tipos de regras fonológicas (LEITE, 2012), como verificado nos cinco informantes surdos e dois ouvintes; todos realizaram a vibrante em final de sílaba e em meio de vocábulo. Do ponto de vista fonético, as vibrantes são realizadas com grande variação de pontos e modos de articulação, como acontece em todas as línguas de origem latina. A similaridade entre os membros dessa classe de sons deve-se mais a características auditivas e acústicas do que a características articulatórias, como observado em pesquisa recente (LEITE, 2012). Não seria diferente neste estudo: os cinco surdos e os dois ouvintes apresentaram realizações fônicas quase sempre distintas.

Conclusão

Com base nos resultados alcançados e na discussão, conclui-se que:

Com relação à duração da vibrante é mais marcante na modalidade oral do surdo do que na fala do ouvinte, devida às estratégias utilizadas durante o aprendizado dessas realizações.

Com relação à inteligibilidade da fala nos dois contextos na frase-veículo, a realização dos segmentos de fala foi mais marcante no surdo oralizado do que no ouvinte. A realização dos mesmos vocábulos no contexto da carta foi menos marcante, devida à distribuição desses segmentos no eixo do sintagma da língua, o que exige combinações sintáticas e lexicais mais complexas. Os dois ouvintes apresentaram o padrão do PB.

Com relação às marcas da fala as pausas constituíram as marcas mais significativas entre os dois grupos: mais presentes nos cinco surdos do que nos dois ouvintes. Os ouvintes realizaram as pausas elocutórias esperadas no PB.

Estes são os dados mais conclusivos, que preenchem as finalidades deste estudo. Assim, outros objetivos poderão ser traçados com base nos mesmos espectrogramas extraídos e analisados, dada a riqueza dos traços/fenômenos linguísticos observados. Os tipos de vibrantes/róticos, as neutralizações, os estudos entoativos e novos paradigmas da prática fonoaudiológica são exemplos do que poderão advir de novas análises.

Referências bibliográficas

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. Praat: doing phonetics by computer. *Phonetic Sciences*, University of Amsterdam, Amsterdam. Disponível em: <http://www.praat.org.br>. Acesso em: jan. 2012.

CALLOU, D. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROED, 1987.

CUNHA, C. S.; BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. A vibrante em coda silábica: um estudo contrastivo entre o português brasileiro e o europeu. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Las vibrantes en el portugués brasileno: caracterizacion fonético-fonologica. *Rev La Linguistique,* Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, v. 38, n. 2, p. 53-70, 2002.

HOYOS-ANDRADE, R. E. Proposta de notação fonológica do Português do Brasil. *Rev Alfa.*, n. 30/31, p. 65-78, 1986/1987.

LADEFOGED, P.; MADDIESON LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. Rhotics. In: T*he sounds of the world's languages.* Oxford: Backwell Publishers, 1996, p. 214-245.

LEITE, C. M. B. Estudos do /R/ em coda silábica medial e final no falar Campineiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 7., Curitiba, 2011. Anais..., Curitiba, 2011.

_____. Um estudo fonético-acústico do / R / vocalizado em posição de coda silábica. *Delta*: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 28, n. 2, 2012.

LOPES, D. C. J.; OLIVEIRA, I. B.; CÁRNIO, M. S. *Avaliação da voz e da fala de surdos após a aplicação de um procedimento terapêutico computadorizado. Rev Distúrbio Comunicação*, v. 20, n. 2, p. 183-192, 2008.

MELO, T.; CUNHA, C.; RODRIGUES, D. A vibrante em coda silábica nos Atlas Regionais do Brasil. In: CUNHA, C. (Org.). *Estudos geo-sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MELO, T. M.; MORET, A. L.; BEVILACQUA, M. C. Avaliação da produção de fala em crianças deficientes auditivas usuárias de implante coclear multicanal. *Rev Soc Bras Fonoaudio*l, v. 13, n. 1, p. 45-51, 2008.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição das líquidas não-laterais no Português Brasileiro. In: KESKE-SOARES, Márcia et al. Estudo sobre os ambientes favoráveis à produção da líquida não lateral /r/ no tratamento do desvio fonológico *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*, v. 12, n. 1, p. 48-54, 2007.

MUNHOZ, M. S. L. et al. Audiologia clínica. São Paulo: Atheneu, 2000.

NOVAES, B. C.; HELOU, L. F. Utilização da matriz de confusão na indicação de aparelho de amplificação sonora individual. *Revista de Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 203-213, ago. 2005.

PEREIRA, L. C. K.; MADUREIRA, S. A produção das plosivas alveolares / t / e / d / por um sujeito com deficiência auditiva: um estudo fonético-acústico. *Rev Intercâmbio,* v. 23, p. 128-151, 2011.

REINECKE, K. *Os róticos intervocálicos na gramática individual de falantes de Blumenau e Lages.* 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PÔSTER

A Pessoa Surda e o seu Acesso aos Direitos Sociais: O Olhar do Serviço Social

Suellen dos Santos Marinho

O presente trabalho se propõe a um estudo sobre a relação da pessoa surda com o mundo que é ouvinte, abrangendo a questão das barreiras postas pela comunicação, ou pela falta dela, e, a dificuldade de interação no âmbito social, familiar e profissional. Estamos considerando esta população enquanto sujeito de direitos, o que significa a luta permanente pela sua condição de cidadania na sociedade. Como forma inclusive de compreender a condição de exclusão e as possibilidades de inclusão social da pessoa surda, destacamos o trabalho do/a assistente social junto a essa população na defesa de seus direitos, tendo como fundamento o seu compromisso com a universalidade de direitos e com a justiça social.

A presente pesquisa é fruto de reflexões que surgiram durante a realização do curso de Libras, numa instituição de ensino de idiomas e de algumas indagações advindas pelo professor do referido curso, como por exemplo: em que a Libras poderia ser um diferencial na minha formação? Enquanto assistente social como iria viabilizar direitos de pessoas surdas se não compreendia a linguagem delas? No primeiro momento não me atentei para essa questão, mas a historia mudou. Quando iniciei o período de estágio curricular meu interesse pela temática consolidou-se.

Estagiei em duas instituições que atendiam a população surda: Associação dos Surdos do Rio de Janeiro (ASURJ) e Federação Inclusiva de Surdos e Intérpretes (FEISI).

Durante este período presenciamos relatos de usuários surdos sobre o (não)acesso aos serviços públicos prestados pelo Sistema de Saúde, pelos programas da Assistência Social, na rede regular de educação, enfim na sua vida em sociedade como um todo e a respostas que todos tinham para essa dificuldade era predominante: a barreira na comunicação.

Tanto na primeira instituição em que fiz o estágio em Serviço Social quanto na segunda, observamos que a maior parte dos usuários surdos vivem em situação de exclusão, muitas vezes dentro da própria família. As relações sociais e familiares se tornam fragmentadas, uma vez que a comunicação se dá de formas diferentes. Na verdade, ocorre uma dupla exclusão social: de uma lado, aqueles que pertencem às classes populares estão submetidos à precariedade e/ou inexistência dos serviços públicos na sociedade brasileira, por outro lado, esta situação se agrava diante da dificuldade de comunicação nestes espaços diante da surdez.

O tema Surdo e Surdez é bem recente dentro da temática do Serviço Social e devido a este dado de realidade, são poucos os materiais (artigos, textos e livros) abordando a atuação destes profissionais com esta população usuária. O debate (ou não debate) sobre esta temática hoje no Serviço Social nos mostra uma "desvantagem" em relação a outras áreas de conhecimento, outras profissões, como a Pedagogia que possui um amplo material acadêmico a respeito da pessoa surda ou deficiente auditivo.

Entendemos que este estudo é, portanto, relevante, uma vez que o acervo bibliográfico do Serviço Social não possui produção suficiente sobre o tema. Assim, acreditamos que poderemos contribuir significativamente para o aprofundamento das análises necessárias a respeito.

Vemos, que, pesquisar é o mesmo que buscar com diligência, investigar, informar-se a respeito de algum assunto (HORALANDA, p. 420) com o objetivo de aprendizagem. Toda pesquisa parte de nosso interesse, pesquisar é construir novos conhecimentos que fazem avançar a área investigada a qual o pesquisador se dedica.

A pesquisa é muito importante para a atividade do profissional de Serviço Social, pois o Assistente Social precisa saber decifrar a realidade diante das demandas que se apresentam cotidianamente no trabalho, as quais revelam as expressões das questão social. Através da atividade investigativa, estudos e pesquisas, o profissional adquire conhecimentos sobre as relações sociais existentes, sua dinâmica e suas contradições, bem como amplia sua competência técnica para buscar estratégias de intervenção diante das expressões da questão social, que é seu objeto de trabalho.

Tendo em vista que o/a assistente social em seu cotidiano de trabalho, nos mais diversos campos e áreas de atuação, poderá se deparar com pessoas surdas justifica-se a importância desse tema de pesquisa, pois o profissional precisa ter um conhecimento mínimo sobre esta realidade, sobre sua língua, a Libras, para poder atuar sobre a mesma com a perspectiva de inclusão deste grupo – cidadãos-sujeitos de direitos.

Para compreendermos melhor a relação entre o pessoa surda e seu acesso aos direitos sociais, precisamos antes de tudo conhecer mais profundamente o perfil desta parcela da população, e posteriormente articularmos o debate sobre a questão da sua comunicação e/ou linguagem, especialmente diante da possibilidade (ou não) de usufruto dos serviços públicos, tendo como referência a experiência de trabalho dos/as assistentes sociais que atuam junto a esta população. Sendo assim o presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos, como apresentaremos a seguir.

O primeiro momento apresenta um breve histórico sobre a condição das pessoas surdas na sociedade em geral, destacando a situação deste grupo no Brasil, identificando a trajetória dos movimentos sociais em defesa da referida população na luta pelo acesso aos direitos que foram conquistados arduamente e lhes são garantidos por lei. Para desenvolver esta análise, nos baseamos em autores como: Sacks, Quadros, Strobel e Hora.

No segundo momento, o debate se dá a respeito da situação da pessoa surda em uma sociedade que é majoritariamente ouvinte, destacando as seguintes questões: como se apresenta essa relação no cotidiano, quais as desafios enfrentados e as possibilidades de inclusão diante das suas necessidades sociais. Neste mesmo capitulo debateremos a respeito da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como um mediador na comunicação entre uma pessoa surda e outra não surda.

Por fim, o terceiro momento diz respeito ao olhar do Serviço Social para essa demanda especifica, abordando inicialmente um breve histórico da profissão de Serviço Social de forma a ressaltar o compromisso ético-político que foi construído pela profissão na defesa da universalização de direitos e da justiça social, utilizando os seguintes autores: Yazbek, Iamamoto, Carvalho e Correia.

Nosso objetivo se direciona, portanto, para a compreensão dos assistentes sociais sobre a viabilização de direitos da população surda, considerando os desafios existentes que esses profissionais se deparam no seu cotidiano.

A fim de conhecer os reflexos que as barreiras da comunicação provocam no cotidiano da pessoa surda e a relação do Serviço Social enquanto viabilizador de direitos buscamos realizar uma análise qualitativa, desenvolvida através, inicialmente, de uma revisão bibliográfica e documental relacionado à temática, registros de observação em campo de estágio e entrevista semi-abertas com duas profissionais de Serviço Social atuantes na área da surdez. Segundo Minayo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciencias Sociais, com um nivel de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012. p.21).

Acreditamos na importância do tema abordado nesta pesquisa, pois através dos resultados adquiridos, podemos refletir sobre esta temática junto a profissão de Serviço Social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena. *Código de Ética do/a assistente social comentado*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de Recursos Humanos:* fundamentos básicos. São Paulo. Editora Atlas, 2003.

CHOI, Daniel. [et al.] *Libras, Conhecimento além dos sinais*. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CORREIA, Claudia. Desafios da comunicação para o Serviço Social. In: *Mídia, Questão Social e Serviço Social*. SALES, Mione Apolinário. RUIZ, Jefferson Lee de Souza (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. ***Relações Sociais e serviço social no Brasil***. Marilda Vilela Iamamoto, Raul de Carvalho. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O Serviço Social na contemporaneidade:* trabalho e formação profissional. 11ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

NEMBI, Armando Guimarães; SILVA, Angela Carrancho. *Ouvindo o silêncio – Surdez, linguagem e educação.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. Pág. 118.

QUADROS, Ronise Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes* – uma jornada pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

STRÖBEL, Karin L. *História dos surdos:* representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.) Estudos surdos II – Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

Endereços eletrônicos acessados

AZEREDO, Eduardo. *Língua Brasileira de Sinais "Uma conquista Histórica"*. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/arquivos/Libras_Uma_conquista_historica.pdf>. Acesso em: 28 ago.2012.

Brasil. CONSTITUIÇÃO. República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em: 27 out.2012.

BRASIL. Decreto de Lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03 set.2012.

BRASIL. Decreto N° 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 01 dez.2012.

BRASIL. Lei 8.213 de 24 de Julho de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 27 nov.2012.

BRASIL. Lei 10.098 de 24 de Dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 19 nov.2012.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 03 set.2012.

BRASIL. Lei 12.319 de 1 de Setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 03 set.2012.

Brasil. Ministério da Saúde. A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 2. Ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0327_M.pdf>.

CHAVEIRO, Neuma. BARBOSA. Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. Revista de Enfermagem da USP, 2005. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/62.pdf>. Acesso em: 20 set.2012.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Histórico da Instituição. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/historico.asp e Legislações do Estado do Rio de Janeiro sobre surdez>. Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/doc/RIO%20DE%20JANEIRO%20LEIS%20LIBRAS.pdf>. Acesso em: 05 set.2012.

HORA, Mariana Marques e BARROS, Jozibel Pereira. Pessoas Surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social. Recife, 2009. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/012_anexos_pessoas_surdas_direitos_politicas_sociais_e_servico_social_barros_hora.pdf>. Acesso em: 25.ago.

LAGE. Roberta. ACESSO À INFORMAÇÃO – Um direito também dos surdos. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/um-direito-tambem-dos-surdos>. Acesso em: 19 nov.2012.

PÔSTER

Competência Bilíngue no Ensino a Sujeitos Surdos: Uma crítica ao PPP e à Matriz do Curso de Pedagogia da UNEB

Sheila Batista Maia Santos Reis da Costa

De acordo com a Lei Federal nº 10.436/2002 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade dos Surdos brasileiros, logo, a língua pela qual deve ser a instrução a estes sujeitos Surdos. As diretrizes educacionais do Brasil prezam pelo Modelo de Educação Inclusiva, onde considera estes sujeitos Surdos enquanto alunos com necessidades especiais, os quais devem ser inseridos em sala de aula regular.

> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96), prescreve que as crianças "portadoras de necessidades educativas especiais" devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular, de modo a promover sua integração/inclusão. Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão "incluídos" em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema (MACHADO, 2006, p. 39).

Apesar da máxima expressa na Lei nº 10436/02 e regulamentada pelo Decreto 5626/05, a maioria das Instituições de Ensino Superior ainda não apresentam um currículo satisfatório que atendam as necessidades reais na formação dos seus graduandos em Pedagogia e demais licenciaturas para atuar na educação de sujeitos Surdos. Tampouco é capaz de sensibilizar os estudantes para uma causa tão importante na sua formação – a inclusão.

> Deve-se compreender que a inclusão não deve estar limitada a simples integração da pessoa ao ambiente educacional denominado "aberto à diferença". Nesse aspecto, temos visto sujeitos Surdos (comumente cognominados "deficientes auditivos") inseridos em escolas onde a comunidade escolar – sobretudo os professores, e os colegas – desconhecem as particulares linguísticas e

> culturais daqueles que se comunicam por intermédio de uma língua viso-gestual (COSTA, 2011, p. 2).

Discorrendo sobre o curso de Pedagogia, dizemos que foi gestado no Brasil em 1932, quando Anísio Teixeira – Bacharel em Direito – propõe a criação da "Escola de Professores" no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Sendo interrompida em 1938. Em 1937 o presidente Getúlio Vargas cria a Universidade do Brasil, que previa uma Faculdade Nacional de Educação, a qual recebeu o nome de Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto-lei nº 1.190 de 1939. Decreto este que deu origem oficialmente ao curso de Pedagogia.

Desde o inicio de sua criação o curso de Pedagogia busca sua identidade, pois convive com a dicotomia: formação para docência *versus* formar técnico em educação. O art. 2º da resolução CNE/CP n. 1/2006, delibera que:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As discussões que vem ocorrendo na disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, presente no componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB vem fomentando maior compreensão das necessidades educacionais específicas das pessoas surdas. Passamos a compreender a precisão de educadores que tenham competência não somente com a Língua Brasileira de Sinais, mas, que compreendam também as especificidades educacionais dessa minoria linguística, a qual requerem um ensino diferenciado do que ocorre nas escolas regulares, já que se trata de pessoas que não se comunicam oralmente, e, consequentemente, requer um ensino distinto.

Nessa medida, pensar no currículo do curso de Licenciatura Plena de Pedagogia dessa Universidade recai em um diálogo de grande relevância. Segundo o Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2006, responsável pelas diretrizes nacionais educacionais, rege que todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia não devem possuir habilitações específicas, apesar de salientar que a base da formação é a docência, além de considerar este futuro profissional apto a atuar em todas as áreas educacionais, sendo essas, salas de aula; hospitais; empresas ou ONGs. Além disso, o Pedagogo, ao se formar, está habilitado a atuar não apenas nas escolas regulares, mas também naquelas em que se tem a necessidade de uma Educação Especial e diferenciada, nesse caso, abrangendo o trabalho com Surdos.

Entretanto, como futuros educadores, estudantes do último semestre do curso de Pedagogia onde tivemos a oportunidade de vivenciar todos os componentes presentes no

currículo, dentre eles apenas dois voltados para as necessidades especiais e um deles Libras. Sabemos que o Pedagogo, ao se formar não possui habilidades e competências teóricas e metodológicas para atuar junto às Pessoas Surdas, seja em escolas regulares ou bilíngues.

Somos formados a partir de uma diversidade de disciplinas, que tem por objetivo abarcar todas as áreas de ensino, mas que devido a diversos fatores, dentre esses o currículo do curso, não permite que tenhamos a quantidade ideal de discussões e informações para nossa atuação, recaindo em uma prática desadequada, no que tange o trabalho com Pessoas Surdas, o que vai de encontro ao que foi discutido na reunião que ocorreu na Defensoria Pública (Defensoria Pública do Estado da Bahia, em Salvador, localizada Rua Pedro Lessa, 123 – Canela, no dia 29 de maio de 2013), em que estiveram presentes representantes da comunidade ouvinte e da comunidade surda, ambos com o intuito de lutar pela oferta de uma educação de melhor qualidade, adequada às necessidades das pessoas surdas. Gerou entre nós, futuros pedagogos, novas reflexões acerca da formação docente no que tange a atuação nesse contexto escolar.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de maiores discussões e debates com relação a esse tema no curso de Pedagogia. Acreditamos que isso deva ocorrer não apenas em congressos e seminários, a exemplo do I, II e III Seminário de Educação Bilíngue para Surdos, proposto pela professora do Componente Curricular Libras – Sheila B. M. S. R. da Costa, desta universidade e sempre tendo como organizadores os alunos destas turmas de Libras, geralmente do 8º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Pois, embora esse seja um momento importante e relevante para nossa formação, não é capaz de abranger todas as discussões pertinentes ao ensino nessa modalidade: competência linguística, referencial, teórica, metodológica, didática, indenitária, cultural e imagética. Entende-se que é preciso novas disciplinas no currículo, com o intuito que haja maiores debates teóricos e metodológicos, para que assim possamos ter uma atuação de qualidade com aqueles que ainda se apresentam marginalizados educacionalmente.

Para tanto, solicitamos dos diretores do Departamento de Educação no que tange o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Pró-reitoria de Ensino e Graduação, e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, juntamente com outros membros responsáveis, que revejam o currículo deste curso, no que tange o trabalho com Surdos. Uma vez que a Lei nº 10436 em seu capítulo III, art. 5º delibera que a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Por isso, este documento faz uma critica ao Projeto Político Pedagógico, assim como a Matriz do nosso Curso de Pedagogia, a fim de fomentar discussões e dialogo entre os

pares para que ocorra a transformação em nossa formação docente, pois, há necessidade de formar o educador voltado para a formação bilíngue, apta a garantir o efetivo progresso educativo para os sujeitos Surdos.

Referências bibliográficas

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura. Brasília, 2006.

_____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 13 jun.2013.

_____, Ministério da Educação. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 mai.2009.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CNE/CBN. *Institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai.2009.

COSTA, Roberto César Reis da. *Por Uma Educação Inclusiva Reflexiva.* 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/017.pdf>. Acesso em: 04 jul.2013.

CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro:* WAK Editora, 2011.

FONTES, Carlos. *Educação inclusiva:* Algumas questões prévias. Disponível em: <http://www.educacionenvalores.org/Educacao-Inclusiva-Algumas.html>. Acesso em: 23 dez.2009.

MACHADO, Paulo Cesar. *A política educacional de integração/inclusão:* um olhar do egresso surdo. Estudos surdos I / Ronice Muller de Quadros (Org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

KARNOPP. Lodenir Becker. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda.* Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 155 – 174, maio/agosto 2010.

STROBEL. Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2008.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PÔSTER

A Importância da Aprendizagem de Libras pelos Professores Atuantes nas Escolas Inclusivas: Professor – O Facilitador do Processo de Inclusão

Clévia Fernanda Sies Barboza

Luciane Cruz Silveira

Um professor que domina a Libras fica em contato direto com este aluno, com suas dúvidas relacionadas à disciplina ou ao mundo, com seus medos, suas capacidades (muitas vezes ainda latentes), com suas limitações, sem ter que utilizar um intérprete como mediador. Este fato por si só já basta para esclarecer a importância do aprendizado da Libras pelo professor.

Metodologia

O trabalho em questão é de características qualitativas, onde o que se busca mapear a importância do professor como facilitador do processo de inclusão.

A população alvo deste estudo foi formada por uma amostra de quatro alunos surdos, três do sexo feminino e um do sexo masculino, estudantes do 6º ao 9º anos de uma Escola Municipal de Petrópolis – RJ.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada com respostas livres.

Os depoimentos foram filmados e posteriormente transcritos na íntegra.

Desenvolvimento

Ainda hoje, numa sociedade que se prega a inclusão, verificamos que na prática o que ocorre é muito diferente. Seja por falta de estrutura, capacitação ou materiais, seja pela falta de interesse do próprio professor.

Na escola municipal onde as entrevistas foram aplicadas, os professores têm semanalmente aulas de Libras, mas o que se observa é que poucos têm interesse e

dão o devido valor para a aquisição da língua materna dos alunos que ali se encontram inseridos. Porém, com auxílio de intérpretes estes alunos surdos têm contato com as disciplinas e com os professores que se empenham e dominam Libras, os alunos passam a ter uma visão ampliada e diferente do mundo.

As entrevistas foram recolhidas, as aulas com diversos professores dominantes e não dominantes de Libras foram assistidas e no contexto escolar as observações foram realizadas.

As respostas oferecidas nas entrevistas denotam claramente a preferência pelo contato direto com o professor. A inutilização do intérprete para mediar os diálogos parece sim, favorecer o processo de inclusão.

O professor que possui conhecimento sobre a língua materna do aluno surdo auxilia na troca de informações, na compreensão da disciplina, na capacidade de construção de auto-imagem positiva, na formação de confiança e consequentemente no processo de inclusão.

A formação em Libras é recomendada ao professor pois, este aparece como o mediador do processo de inclusão de surdos, tornando-se um agente transformador dotado de análise crítica da realidade e responsável também pelo sucesso do projeto pedagógico educacional.

Considerações finais

A inclusão dos alunos surdos tendo como mediador o professor bilíngue (português e Libras), perpassa por aspectos sociointeracionistas e converge para uma escola verdadeiramente inclusiva. A obrigatoriedade da introdução da Libras no currículo escolar, auxiliou na melhora da qualidade da educação dos surdos. Com a participação da família, que costuma ter envolvimento com os nativos da língua de sinais, a escola utiliza um instrumento efetivo de comunicação com os alunos surdos.

Aqui saliento novamente o professor como o agente que irá mediar esta inclusão para que o preconceito, o "coitadismo" não ocorra. Os alunos poderão comunicar a este professor suas dúvidas, seus medos e interesses. Poderão ainda oferecer uma grande troca de ideias, cultura, informações, que só virão a somar ainda mais na vida deste aluno e do próprio professor.

Referências bibliográficas

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos surdos I.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 38 – 75.

PEDREIRA S. M. F. Educação de surdos na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 20-29. 2007.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>.

QUADROS, R. M. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:* inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p.81-111, 1997.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PÔSTER

Educação bilíngue para surdos: Um desafio em tempos de inclusão

Vânia Elizabeth Chiella

Doutoranda do PPGLA UNISINOS.
E-mail: vaniachiella@gmail.com

Introdução

Na contemporaneidade, estamos acompanhando rápidas modificações globais e sociais. Neste sentido, passamos a dar visibilidade a grupos de sujeitos, que, vítimas da estrutura da sociedade de determinadas épocas históricas, estiveram excluídos do processo social. É fundamental a compreensão de que a humanidade está em desenvolvimento, e, com esse entendimento, afastamos a ideia de que, com essas colocações, temos a intenção de atribuir um julgamento e/ou fazer acusações; muito pelo contrário, estamos propondo uma reflexão sobre o cenário atual como possibilidade de construir caminhos para pensar uma política linguística para minorias, sejam elas de comunidades surdas, contextos de fronteiras, comunidades de imigrantes ou comunidades indígenas.

Assim, o reconhecimento dos sujeitos surdos como sujeitos culturais é atual. Esse movimento ganhou visibilidade com o advento do processo de globalização aliado ao cenário atual dos Direitos Humanos, no qual está pautada a condição de igualdade como condição humana, compreendida neste trabalho pelo viés da diferença. São, portanto, no nosso entendimento, as condições de possibilidades do momento histórico que vivemos que propiciam estas discussões. Embora se possa afirmar que há avanços, tanto nas discussões sobre questões tão caras aos surdos, como as línguas de sinais e a educação de surdos num ambiente bilíngue, este processo ainda é frágil. Entendemos que a mudança tenha que ser feita para muito além da implantação da Libras nas escolas, passo legal, necessário, que oportunizou avanços, mas também oportunizou afirmativas duvidosas, como o entendimento simplificado de que há bilinguismo quando o que temos é apenas a situação de duas línguas estarem envolvidas nas escolas, no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua oral (Língua Portuguesa).

Os discursos sobre a educação de surdos na contemporaneidade têm apontado a importância da condição bilíngue no processo educacional dos surdos, além disso, o tema está presente na pauta da renovação da luta dos surdos, como bandeira de luta do movimento político e da militância surda que proclama por uma política bilíngue na educação. Para isso, levamos em consideração que é necessário situar o leitor em "tempos de inclusão", sobre os diferentes sentidos dados a esse conceito, que

é entendido neste texto, pelo sentido atribuído por Lopes (2007), não como uma metanarrativa salvacionista, mas sim como uma necessária invenção dos nossos tempos, e, sendo assim, uma materialidade no discurso da educação. Assim como Lopes, entendemos que "inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada". Portanto, afirmar que a escola é o lugar da inclusão é um equívoco. Ao contrário, precisamos compreender o conceito de "inclusão" como um processo que deve acontecer também na escola. Interessa-nos pensar sobre as condições de letramento dos surdos como um fator fundamental neste processo de inclusão educacional para surdos. Conforme Soares (2001), a condição de letramento é uma ferramenta importante nas consequências da condição social e cultural do sujeito.

Para que ocorra o processo de letramento de forma efetiva, é necessário assumir com propriedade e decidir de forma política os papéis das línguas envolvidas na interação linguística e no processo de escolarização, no caso dos surdos, a Língua Portuguesa e a língua brasileira de sinais – Libras. Essa reflexão exige pensarmos para além da importância da necessidade política e cultural da língua, mas nas inúmeras influências deste processo linguístico. Entendemos ainda, que as contribuições de estudos ancorados no Campo da Linguística Aplicada, em articulação com os estudos desenvolvidos nos Campos dos Estudos Culturais em Educação e o Campo dos Estudos surdos em Educação têm fundamental importância para subsidiar a reflexão sobre a temática.

A educação de surdos, na história surda, traz marcas dos fracassos escolares, fato narrado, ainda hoje, como marca de sofrimento dos surdos e ainda traduzido por lacunas na educação destes sujeitos. O momento seguinte é marcado pelas lutas políticas dos surdos, dá lugar para a celeuma que há entre os discursos de surdos e dos ouvintes, tanto sobre como eles (os surdos) ainda costumam ser representados nos discursos da educação, bem como na forma e no status que (surdos e ouvintes) dão às línguas envolvidas no processo de comunicação dos surdos, muitos continuam tratando de forma banal e "menor", o papel das línguas em questão, reduzindo, portanto, a língua dos surdos a uma "linguagem de comunicação". Embora isto esteja ocorrendo em um contexto atual, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganha status de língua oficial dos surdos brasileiros (Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005) e a cultura surda ganha "lugar de destaque" nas discussões da educação, de modo geral, as questões sobre a possibilidade de letramento dos sujeitos surdos ainda são representadas como produto do discurso da deficiência, como impossibilidade e falta de condições atribuídas aos surdos, o que, consequentemente, marca (histórica) o sujeito como "incapaz", e, mais recentemente, na lógica da educação moderna de modo geral, enquadrada no rol das "múltiplas deficiências", "hiperatividade" ou considerado com alguma "deficiência mental", isso é, sem capacidade para se tornar um sujeito letrado, e, nessa lógica, colocados numa posição e condição cognitiva diferente (Soares, 2001).

É como um "modismo" que a língua de sinais e os discursos e representações sobre a língua de sinais e a surdez entram nas escolas. Em muitas escolas contam as propostas educacionais

vigentes, que, por vezes, "mudam" o slogan, aderindo o discurso "novo" (da moda), mas, na maioria das vezes, as escolas seguem uma proposta tradicional, conforme a perspectiva teórica adotada, ou seja, "de acordo com o conjunto de teorias linguísticas e pedagógicas que vigoram, desde determinadas épocas e contextos do passado" (KARNOPP, 2010).

Nos últimos anos, o intercâmbio entre os estudos do campo da linguística e do campo dos estudos surdos em educação tem evidenciado que a interação (comunicação) do aluno surdo com o professor surdo possibilita o acesso ao conhecimento com mais facilidade. Esse fato está de modo bem simples, relacionado principalmente à interação linguística e cultural que, por questões linguísticas naturais, flui com o professor surdo. Dessa maneira, os surdos entendem que podem interagir de forma mais significativa com o conhecimento. De modo geral, com muitos professores ouvintes, que usam a língua de sinais com os alunos surdos, a interação não acontece de forma significativa, como no caso dos professores surdos, pelo fato de que, na maioria das vezes, a relação com os surdos se restringe ao espaço/lugar da escola, limitando e restringindo o uso da língua de sinais a esse espaço. Assim, não há uma interação do espaço escolar com o espaço cultural da comunidade. As interações comunicativas não acontecem para além do conteúdo da aula. Os professores ouvintes seguem depois das aulas em seus mundos ouvintes, os surdos vivem em seus mundos surdos a maior parte do tempo. A linguagem que normalmente os professores assumem está relacionada ao espaço/lugar escola e, por isso, limitada a um determinado nível de linguagem e de vocabulário que não leva em consideração a vivência na cultura surda. Os surdos, enquanto sujeitos que anseiam pela cidadania surda têm o desejo de debater, questionar, vivenciar o conhecimento como possibilidade de vida, práticas que, de modo geral, não têm ocorrido na escola e em sala de aula. Muitas vezes, essa troca significativa e cultural que ocorre com os colegas surdos na escola é vista como "falta de disciplina" pelos professores.

Há inúmeras questões que podemos considerar para buscar justificativas sobre os fracassos escolares dos surdos. Muitos deles, recorrentes na educação de modo geral. O jornal Zero Hora, de quarta-feira, 29 de agosto de 2012, abriu, em reportagem especial, discussões sobre "os problemas crônicos do ensino brasileiro", como, "baixo aproveitamento escolar, a necessidade de valorizar e qualificar professores, o desafio de melhorar o processo de alfabetização e como tornar o ensino médio mais atrativo". Podemos deduzir que estas, entre outras razões, estariam no cerne da crise na educação, e como recorrência, podem ser consideradas, "as razões para o mau desempenho do Brasil em avaliações internacionais". Muitas das dificuldades são atribuídas ao professor/a, aos métodos de ensino e, no caso dos surdos, à "impossibilidade da língua" dos surdos para dar conta do conhecimento. Os problemas são comuns. Mas é a fala do Conselheiro do Movimento Todos pela Educação, Mozart Neves Ramos, nesta reportagem, que aponta questões emergentes para pensarmos "a gente tem um aluno do século 21, um professor do século 20 e uma escola do século 19".

No caso da educação dos surdos, há muitos equívocos, alguns já amplamente mencionados, como a forma como deve se dar o processo de escolarização e o

letramento dos surdos, vindos tanto da parte de ouvintes, quando afirmam a língua oral como única possibilidade, como dos surdos, quando negam a importância e necessidade de se apropriarem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Isso não significa que seja nosso interesse saber de quem deve ser a responsabilidade. Ao contrário, para nossas pesquisas, isso é um indicativo de que há necessidade de trilhar um caminho que leve ao letramento dos surdos, mas na construção deste caminho, precisamos também revisitar a educação de modo geral, enquanto instituição.

Na atualidade, os surdos também estão inseridos no modo global de se informar. Assim, perdeu o sentido a ideia de que aquele professor ouvinte benevolente com o aluno surdo é necessário e (ideal); ao contrário, o que os surdos estão reivindicando agora são ***condições de aprendizagem condizentes com as suas diferenças culturais -– a tão sonhada cidadania surda.*** A surdez não impede que os surdos tenham acesso ao conhecimento. Os surdos podem e têm o direito de utilizar outra língua, na modalidade diferente da língua oral portuguesa.

A Libras, língua de modalidade visual-espacial, língua dos surdos brasileiros tem reconhecimento político e linguístico e, por isso, permite que os surdos que a utilizam tenham acesso à escolarização, e muitos deles inclusive cheguem às universidades. Atualmente, temos visto muitos surdos com condições positivas de acessibilidade ao ensino superior. Isso se dá também por meio do intérprete de Libras, que é uma acessibilidade garantida aos surdos através da Portaria da MEC Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Por outro lado, assim como milhares de brasileiros que ainda se encontram privados socialmente dos espaços universitários, também muitos surdos ainda não conquistaram lugar neste espaço, por questões que vão além dos problemas da escola e da escolarização, mas são realidade os desafios que a educação ainda tem de percorrer para ser acessível à grande maioria, quiçá falarmos de educação na diferença, um desafio maior em se tratando de educação com diferenças linguísticas.

O avanço das ações políticas afirmativas na atualidade (positivo nas proposições de fomentar a formação profissional da comunidade, mas negativo na interpretação de ações para surdos, como por exemplo, a Libras presente somente no momento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, desconsiderando desta forma o bilinguismo presente no processo educacional dos surdos) pode ser vistas como um conjunto de ações de políticas educacionais que, segundo Quadros e Campello (2010), vão desde a criação de cursos de formação de professores surdos, "Curso de Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado (primeiro da América Latina), Inclusão da disciplina de Libras no ensino superior, Política Nacional de Educação Especial e o Decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre a educação especial e aponta o Decreto 5.626 de 2005 como a diretriz básica, que é guia à educação para surdos.

Diante dessas constatações, pesquisadores da linguística e do campo dos estudos surdos em educação defendem que a inclusão dos surdos na educação está além do acesso à língua de sinais e de professores preparados e de intérpretes qualificados, mas também pela necessidade de *implementação de uma política pública de educação*

bilíngue nacionalmente, que tenha como foco o letramento para surdos. Para isso, é preciso levar em consideração diferentes pontos, principalmente, o sentido da diferença cultural e linguística dos surdos na construção deste processo e com o compromisso de indicar algumas possibilidades do caminho a ser percorrido pelas escolas.

Cultura: a diferença surda e suas implicações na educação

> Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 137).

As palavras dos autores nos provocam a refletir sobre a problemática das atuais escolas de surdos, as quais se originaram do espaço da escola especial. A escola de surdos não se constituiu num primeiro momento como espaço pedagógico, mas como um espaço de normalização, onde o objetivo primeiro era fazer o surdo falar, trazer o surdo para a normalidade.

Só mais recentemente, a escola de surdos vem sendo interpelada tanto pelo apelo das políticas de inclusão (surdos em escolas de ouvintes) como, por outro lado, pelo clamor dos surdos por uma educação bilíngue. A escola de surdos parece estar "nem cá nem lá", mas ainda fica de certa forma, atrelada ao discurso da educação especial.

Se considerarmos esses e outros fatores que determinam a educação de surdos na atualidade, educar na diferença é, portanto, uma impossibilidade "real", principalmente se pensarmos nas situações educacionais que se baseiam em paradigmas que buscam pela essência do sujeito. Cultura e diferença são conceitos fundamentais para esta discussão, mas, de modo geral, são conceitos utilizados de forma inadequada, ou inadvertidamente nos discursos sobre a educação, e, neste caso, por desconhecimento dos sentidos, muitas vezes confundidos com as ideias apregoadas pelo senso comum e pelo discurso da diversidade. Entendemos que ambas as situações banalizam a diferença pela busca de "soluções" imediatas para os problemas do mundo moderno.

Curiosamente, é especialmente na educação que esse discurso aparece com mais frequência como sendo "eficiente", pois apresenta "soluções" novas e eficazes para os velhos problemas da educação. O discurso salvacionista da "inclusão", por exemplo, se apresenta como a possibilidade de dar "conta de tudo e todos" na educação. Como se fosse possível, ao trazer o discurso da inclusão para a escola, sem problematizá-lo, e, num passe de mágica, resolver imediatamente os problemas que há décadas afligem a escola.

Embora neste texto nos interesse problematizar essas questões, não estamos nos posicionando "contra ou a favor" da "Inclusão", até porque não acreditamos que haja possibilidade de se fazer essa discussão, mas cremos que há a possibilidade de problematizar e produzir caminhos que, na prática, possam ser percorridos.

Entendemos que é preocupante o fato de a língua de sinais e a cultura surda serem amplamente banalizadas ou reduzidas uma na outra, tanto nos discursos das políticas educacionais da educação de modo geral, quanto nas escolas ditas "inclusivas" que estão aderindo à bandeira da "língua de sinais" para todos.

A escola possui a tarefa de educar e, desde sua gênese, de transformar aquele que entra em um sujeito disciplinado e dócil quando sai. Nessa linha, quando os surdos estão na escola e dentro dela, de modo geral, essa acaba sendo a única forma de aproximação com seus pares. A tendência nesse sentido é a homogeneização das diferenças ou a padronização do movimento surdo.

Tal padronização dá-se por um conjunto de estratégias educativas e corretivas que tendem a traduzir a diferença como sinônimo de diversidade ou como interdependente da identidade. Diferença está para a subjetividade, enquanto diversidade está para a visibilidade/o do corpo/o nomeável. Diversidade e identidade aproximam-se no sentido da possibilidade de tradução. Ao nomearmos alguém como surdo e enquadrá-lo em um grupo, estamos não só afirmando a diversidade em relação aos outros, como também demarcando uma identidade – surdo.

Para Bhabha (2003), diferença e diversidade são coisas distintas. A diferença é intraduzível e vivida/constituída na relação com o outro. A diferença é parte da alteridade. A diversidade, por sua vez, está enlaçada naquilo que pode ser visto e identificado – cor dos olhos e do cabelo, a surdez em si etc. Identidade, para esse autor, está presa a posições sociais, criadas para, mesmo que provisoriamente, traduzir e pensar o outro e nós mesmos.

Nessa trama conceitual – diferença, diversidade e identidade –, cultura é fabricada e passa a orientar nossas práticas sociais. Afirmar a importância de tal discernimento por parte da academia é tentar dar aos sujeitos outras possibilidades de ser que não foram ainda pensadas e traduzidas.

Conforme as palavras de Peters (2000, p. 42), a noção différance (diferença) de Derrida é o "elemento que distingue o pós-estruturalismo", tendo sua fonte de inspiração, segundo o autor (2000, p. 54), no "ataque à racionalidade ocidental" feito por Nietzsche.

Veiga–Neto (2004, p. 131) nos diz textualmente que, na atualidade, nos movimentamos provocados pela diferença.

> Pensar a diferença tornou-se hoje um imperativo incontornável. Como em nenhum outro momento da História, cada vez nos defrontamos mais e mais com a anisotropia do mundo. A questão não se resume em saber se e como o mundo está se tornando mais heterogêneo, se as diferenças estão mesmo se tornando mais comuns. O que – também e talvez mais – importa é que o mundo se nos afigura como cada vez mais heterogêneo, do que resulta que agimos e nos movimentamos nele em função dessa representação que fizemos dele.

Nas nossas práticas, corremos o risco de pensar sobre a diferença ligeiramente, pois somos constantemente interpelados por ela. Veiga-Neto (2004) sugere que é útil "assentar nossas ferramentas analíticas não propriamente em cima da diferença, mas sim no seu entorno".

Conforme o pensamento de Schöpke (2004, p. 193), a diferença, compreendida pelo pensamento de Deleuze, "não pode ser apreendida pela representação porque ela não é da esfera do sensível. Ela é antes de tudo o ser do sensível". A diferença, nesse sentido, precisa ser compreendida como "um acontecimento do próprio ser, é como ele se expressa, é como ele se diz. Cada ser é único". Veiga-Neto (2004) provoca o leitor a compreender que a pergunta pela diferença é uma má pergunta. Por isso, segundo o autor, é preciso pensar sobre a diferença e não explicar a diferença, embora nosso primeiro impulso seja buscar a tradução da diferença, dar face para a diferença, principalmente em se tratando da escola ou no discurso da educação.

Isso significa que o conceito de identidades, no plural sim, é sempre contingente e provisório. É preciso abandonar a ideia de identidades como "face"; ao contrário, é necessário compreendê-las como descentradas, fragmentadas e constituídas pelas tramas das relações estabelecidas na cultura.

Para Silva (2000, p. 76), identidade e diferença "não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social". Por isso, podem ser compreendidas nos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Assim, tanto culturas quanto identidades e diferenças estão imbricadas na subjetividade do ser surdo e, portanto, não podem ser dissociadas. E é na interação com o outro que vão se constituindo estas subjetividades. Esse argumento serve para enfatizarmos a importância da educação bilíngue para surdos, num ambiente cultural e linguístico adequado às suas diferenças culturais e linguísticas.

Hall (2000, p. 111) tem utilizado, em alguns de seus trabalhos, "o termo 'identidade' para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura". O autor entende essa sutura como articulação, e não como processo "as identidades são construídas [...] no interior de formações e práticas discursivas" (HALL, 2000, p. 109). Nessa concepção, ser surdo seria uma das possíveis posições que o sujeito surdo ocupa, e não a única. O fato de que ser surdo é apenas uma das múltiplas identidades do sujeito surdo é relevante para pensarmos as questões pertinentes à educação desses sujeitos numa base cultural significativa. Não podemos mais negar, segundo Bauman (2005, p. 33), a condição de provisoriedade e de fragilidade das identidades "[...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam". Nesse sentido, são as tramas que produzem na diferença surda as culturas surdas, as identidades, as comunidades e as subjetividades surdas.

Já compreendemos que identidades não é uma "coisa", algo que tenha "cara"; não se pode, portanto, fixar identidades. É melhor falarmos em processos identitários que

constituem identidades do que falar em "identidade". Podemos também nos referir às identidades como movimentos identitários, diagramas, redes. Enfim, processos identitários, a nosso ver, estão necessariamente relacionados com construção cultural; portanto, as identidades são culturais e contingentes.

Os processos identitários são marcados pelas subjetividades. Ser surdo, nesse sentido, é também uma identificação do sujeito surdo que se dá através dos processos identitários, processos que constituem elos por meio das marcas culturais[1]: a língua de sinais, a luta surda, a presencialidade, a temporalidade, o olhar, a nostalgia de ser surdo, a surdez e o constrangimento, além de outras identificações que podem ser assumidas e, com mais ou menos facilidade, ser apontadas.

É na tentativa de pensar cultura de outras formas, vendo as proximidades conceituais existentes, mas não as reduzindo umas às outras, que estamos pensando sobre a diferença surda. Para tanto, é importante refletirmos sobre os surdos, não na comparação com o ouvinte, mas na relação com o próprio surdo. Essa é uma questão chave, pois facilmente, nas nossas práticas, precipitadamente incorporamos a ideia do "politicamente correto". Quando falamos sobre as diferenças, sugerimos que o ideal é a "igualdade", porém, ao assumirmos a compreensão da diferença no sentido dado pelos autores mencionados, assumimos o risco de afirmar que o ideal da "igualdade" não é o ideal da humanidade.

Neste sentido, há sim uma norma, mas uma norma que se estabelece entre aqueles que partilham dos processos identitários semelhantes. Ainda assim, não há em comunidades o desejo da igualdade. Podemos inferir que os surdos desejam viver a diferença em comunidade, e que a comunidade agrega as suas semelhanças linguísticas e culturais. Tendo o próprio surdo como um referente cultural, é coerente olharmos para o surdo como sendo o outro do surdo e abandonar a comparação binária surdo x ouvinte. Essa pode ser uma das maneiras de guiar outras formas de olhar e de escrever a história e diferença surda, pensando sobre a norma[1] que se estabelece e é instituída no interior da comunidade surda.

Portanto, se convém olhar os surdos desde os surdos, então é necessário que conheçamos alguns elementos definidores desta norma, e que são dados e significados na cultura. Esses elementos podem nos guiar a pensar como está sendo definida uma forma surda de ser. Alguns destes dados já são de certa forma conhecidos como, por exemplo, a marca cultural da própria língua de sinais, elemento definidor e elo primeiro entre os surdos, a surdez, aqui entendida pela potencialidade de unir os surdos em comunidade. Para viver em comunidade, é necessário, em primeiro lugar, possuir a materialidade da surdez. A deficiência do corpo passa a ser um elemento da cultura.

---

[1] Em Chiella(2007), na recorrência de enunciados presentes nas narrativas surdas, sugeri a presença das seguintes marcas culturais: a língua de sinais, a luta surda, a presencialidade, a temporalidade, o olhar, a nostalgia de ser surdo, a surdez e o constrangimento surdo.

Embora seja claro para muitos de nós que a língua de sinais é uma marca fundamental para estabelecer um jeito surdo de ser, ela não é significativamente compreendida pela escola como elemento fundamental e definidor de um jeito surdo de viver. A língua aqui é um elemento cultural da vivência entre os surdos, elo primordial entre os surdos e significado pela surdez e pelo outro surdo. O mesmo não acontece entre os ouvintes, mesmo aqueles conhecedores da língua surda. Esse ponto, crucial na relação escola x professor ouvinte x professor surdo x aluno surdo, é determinante nas interrogações que ainda se estabelecem em relação às formas como, de modo geral, "não se dá o letramento" entre os surdos nas escolas. Esse nó, Língua Portuguesa e língua de sinais, língua oral e língua visual, cultura surda e cultura ouvinte são fatores determinantes na construção do letramento entre os surdos, ponto que precisamos aprofundar através de pesquisas para construir caminhos para a tão sonhada cidadania surda.

Essas são questões que ainda necessitam de muitas discussões. Na última década, o surdo segue construindo na norma surda um modo de alforriar-se da norma ouvinte.

Comunidade surda e escola: espaços necessários na constituição da cultura

> As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra "comunidade" é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que "comunidade" signifique, é bom "ter uma comunidade", "estar numa comunidade". Se alguém se afasta do caminho certo, frequentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que "anda em má companhia". Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade – o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa (BAUMAN, 2003, p. 7).

Comunidade, conceito presente no contexto do modo de vida da contemporaneidade, como sugere Bauman (2003), é daquelas palavras que nos provocam "sensações agradáveis". Partilhamos com esse autor a ideia de que as primeiras sensações que se têm em relação à palavra "comunidade" são de tranquilidade, familiaridade, segurança e aconchego; é a sensação de estarmos entre amigos. Enfim, trata-se dos bons sentimentos, tão difíceis de ter, sentir e viver neste começo de século 21, quando o que predomina entre nós, de modo geral, é a insegurança e a instabilidade como um estado quase permanente de ser e de existir.

Nesse sentido, não é de se estranhar que a comunidade surda ganhe espaço na contemporaneidade com o sentimento de pertencimento a um grupo em que prevalecem as sensações de bem-estar e de segurança que se reforçam nas narrativas surdas e são celebradas pela necessidade de presencialidade entre os surdos. Também é comum,

entre um grupo específico de surdos, apontar a comunidade surda como sendo o "lugar de origem" da troca partilhada da experiência surda, onde as suas práticas culturais são significadas e ressignificadas.

A comunidade surda se funda no momento de encontro surdo e que é esse encontro que predispõe a troca cultural entre os surdos. Assim, é possível observar que cultura surda ganha significado na vida em comunidade. Além disso, a predisposição da configuração social em que vivemos na contemporaneidade possibilita às comunidades as condições necessárias de visibilidade para existir; no caso da comunidade surda, essa visibilidade dá-se a partir dos seus aspectos culturais como nas "muitas horas na festa, ou no encontro da rua", em que os surdos ficam se comunicando em língua de sinais. A diferença do ser surdo, que passa também pelo sentido da comunicação expressa no corpo surdo, como marca cultural, só ganha significado no encontro na comunidade.

Conforme Bhabha (2003), cada vez mais os discursos das minorias sociais e étnicas, entre outras especificidades, aparecem embaladas na onda da exaltação da diferença como sinal da condição pós-moderna. Na contemporaneidade, as diferenças "deixam" a dimensão alteridade para serem festejadas e exaltadas. A diferença passa a ser entendida como algo/expressão do exótico, do incomum e do "belo". Como exóticos, os surdos ganham força política e econômica, porém aparecem cada vez mais enfraquecidos como comunidade. As razões de luta política (língua) que tempos atrás mobilizavam a comunidade surda parecem empalidecidas na atualidade. As bases da comunidade exaltada parecem não ter resistido à pressão da compreensão da diferença como diversidade. Hoje não é mais somente a causa surda que aparece constituindo um elo comunitário forte, mas as causas relativas a gênero, trabalho, etnia etc., que surgem como outros elementos que podem tanto segregar/repartir a comunidade quanto, dependendo dos sujeitos envolvidos, fortalecê-la.

A diferença como alteridade – constituída pelo olhar do outro, mas não traduzida pelo outro – é fundamental na compreensão do conceito de comunidade como o encontro do ser surdo. A diferença é elemento de movimento e de vida no interior da comunidade. Na relação com o outro, elos são forjados unindo indivíduos sujeitados por um sentimento de pertencimento e de ação no interior do grupo. Marcados por tal sentimento, que Foucault (2003) chamou de "atitude de modernidade", os sujeitos buscam força e razões para se manterem unidos. Nessa necessidade de ação no meio para mudar o próprio meio e as condições de vida, vão se tecendo as redes surdas da comunidade.

A noção de comunidade surda baseada no conceito de atitude de Foucault (2003) deve ser entendida e problematizada como um espaço de tensão de diferentes formas de ver-se e de narrar-se surdo. Segundo Ternes (2006, p. 96), "a atitude de modernidade, presente, segundo Foucault, no sapere aude Kantiano, configura, antes que um momento histórico, uma vertente, muitas vezes clandestina, na história do pensamento ocidental". Atitude de modernidade, nesse sentido, está relacionada à diferença de pensamento, à não-mesmice, à não-repetição, à criatividade.

A comunidade surda é um espaço de tensão de diferenças e de criatividade. Um espaço onde as diferenças dão o movimento, recriando e atualizando a própria comunidade. Tal compreensão dá-se no sentido oposto ao do pensamento da homogeneização surda, da diferença exótica ou frágil e da identidade surda entendida simplesmente no não ouvir, até mesmo distanciando-se da "vulgarização" da diferença compreendida como minoria, num contexto social que celebra as "diferenças" e as comunidades. Segundo Bauman (2003, p. 97), "o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do "pluralismo cultural". É no encontro do ser surdo e na própria diferença surda que é vivida a potencialidade da comunidade.

O desafio é assumir a diferença em uma compreensão, digamos radical. Ao assumir a diferença surda presente como motor da própria comunidade, (re)conhecemos um pouco mais alguns dos elos de uma corrente de força. Elos que dão sentido para a manutenção da comunidade surda. Um conjunto de elos, de enunciados, de uns para outros, entendidos como sendo pequenas partículas de uma identidade. Ser surdo é uma das identidades formadas por muitos elos, operando em sintonias e frequências distintas. Importante é observar que, nas identidades surdas, não há apagamento do indivíduo, mas a noção de luta política que constitui o coletivo.

É, portanto, no encontro da diferença surda na comunidade que ocorre o encontro seguro para os surdos no sentido de que, quando se reúnem, entre eles não há nenhum impedimento para se expressarem. Talvez, devido à longa história de opressão dos ouvintes, vivida pelos surdos, observamos que é muito difícil ver uma norma surda pautando a própria ideia de comunidade surda para além do ficar forte para não "sucumbir" às muitas tentativas de normalização dos surdos. O pertencimento surdo à comunidade o sentir-se surdo, é uma forte marca cultural que se estabelece na norma surda. Em geral, os surdos narram à necessidade da presencialidade para se comunicarem como algo "apaixonante", conforme podemos ver na narrativa abaixo.

> Fiquei profundamente surda na adolescência. Isso foi o início de algo diferente. Passei ao isolamento. No início eu vivia constantemente no meu quarto. Não me agradava a presença de pessoas ouvintes. Fugia das festas de família, das visitas e detestava atendê-las. Eu sentia que não estava mais no mundo ouvinte. Era uma parede de silêncio caindo sobre mim. O tempo para mim junto a essas pessoas, particularmente no local de trabalho, era uma verdadeira tortura. Desejava estar com os surdos, ou mesmo que soubessem Libras. [...] Com mais idade eu conseguia estar com os surdos quando queria. Tinha momentos tão apaixonantes como quando juntos, os surdos, falávamos sobre a especificidade surda. Muitas coisas íamos descobrindo. Nossas lutas iam sendo no sentido de termos um mundo nosso. Mas eu sentia que nem tudo em mim era idêntico aos demais surdos nativos (PERLIN, 2003).

O estar entre surdos e naquilo que os surdos têm chamado de "mundo surdo" dá sentido à marca de presencialidade e ao sentido do processo de inclusão para surdos.

Para ser surdo, é preciso, além da surdez e da língua de sinais, estar junto, e é através da interação linguística que se dá o processo social na comunidade.

A descoberta do significado da diferença acontece no encontro da presencialidade. Esse sentido é diferente do desejo dos ouvintes, é algo muito mais profundo do que simplesmente estar junto. Existe uma necessidade natural de estar junto, entre os "pares", para poder dar significado à língua, ao olhar e à cultura de modo geral. A magia da descoberta da existência da comunidade surda entre os surdos é representada, muitas vezes, nas narrativas surdas, como um momento de encontro com a sua existência, com o seu estar no mundo com cidadania e na compreensão da diferença.

É assim que a expressão da necessidade da presencialidade ganha sentido. Mais ainda muitas narrativas surdas expressam, além do encanto e da alegria do "despertar" pela presencialidade, a necessidade da comunicação por meio da Libras.

É na comunidade o lugar onde há a necessidade de continuar fazendo a diferenciação surdo/ouvinte. Essa comunidade é conhecida também através das representações dos ***espaços físicos*** como a sociedade dos surdos, as associações de surdos, os encontros esportivos, os encontros culturais, a escola de surdos, a universidade para surdos. Tais espaços, na contemporaneidade, ganham amplitude com o "advento" da tecnologia através dos encontros nos ***espaços virtuais***. Nestes espaços a língua circula livremente, sem empecilhos.

A surdez, como marca cultural, necessita de uma "vivência" surda. Junto aos ouvintes. Os surdos não conseguem manifestar e significar a surdez na cultura ouvinte, mesmo que seja em família. Saber, portanto, a língua de sinais, não significa nem resume a compreensão da surdez significada culturalmente. Esse sentido está muito além do uso da língua de sinais. Talvez ainda seja necessário retornarmos essa questão, pois há pontos que se entrelaçam e criam tensões que necessitamos "soltar", "abrir", "esclarecer", "clarear" e, quiçá, compreender, para além dos conceitos, os processos que permitem ao surdo à possibilidade do letramento.

É interessante observar que os surdos referem-se à dificuldade de comunicação em língua de sinais na família, mas isso não significa que eles estejam responsabilizando a família pelos sofrimentos que a falta de comunicação imprimiu em suas vidas surdas. A marca do constrangimento surdo talvez também esteja presente na família, mas não é de lá que eles narram o sofrimento. A família aparece como o espaço/lugar onde foi possível "negociar" outras possibilidades de viver a diferença surda. Os surdos referem-se aos pais, apontando a compreensão que estes têm da necessidade de seus filhos surdos partilharem mais significativamente da comunidade surda para construírem sua identificação com a língua de sinais e com as experiências culturais.

> Em casa, os surdos que moram com família ouvinte, se não têm comunicação, como podem desenvolver a Língua de Sinais? Cultura Surda? Identidade Surda? Mesmo que a família sabe Língua de Sinais, os familiares ouvintes não têm a vivência surdista (SILVEIRA, 2005).

> Hoje aconselho a minha mãe a respeitar a minha primeira língua a se orgulhar pela minha luta. Ela custava em entender a educação de surdos, pois pensava que o oralismo podia me ajudar, mas na verdade não é. Agora, com as devidas explicações, ela compreendeu (REIS, 2005. p. 11).

> Eu superei tudo porque tive uma mãe que me deixava em liberdade de se expressar fora de escola, por gestos ou apontação. Minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolação e, ao se informar a respeito do povo surdo, descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos. O ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu-se as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim (STROBEL, 2006).

Os surdos, em suas narrativas, referem-se à família como um espaço/lugar onde a comunicação em Libras é frágil, mas, como já disse, é interessante que, apesar disso, não acusam a família pelo fracasso. Trazem essa situação como uma coisa normal. A família ouvinte não tem "obrigação" de se comunicar em língua de sinais. Essa é uma situação compreensível, pois, embora tenha havido também na família situações que marcaram suas vidas com a marca do constrangimento, os surdos não condenam a família como fazem com a escola, pois é na escola que eles imaginam construir conhecimento, mas é justamente na escola que as suas esperanças desaparecem. A escola permanece apenas como um elo na comunidade. A comunidade é o coletivo desejado – de uma vida em e no coletivo -, um coletivo maior que a própria família, pois, enquanto a família nos é dada, a comunidade é desejada e proclamada. Para além das narrativas, veem-se os surdos interagindo em sintonia com a comunidade surda como uma "grande família". Mas, longe de ser uma ideia "romântica", a comunidade é um espaço de disputa por ocupar lugares nas lideranças.

É interessante observar o papel que exerce a política na comunidade entre os surdos. A militância e a perseverança em continuar participando dos encontros surdos são uma constante nas suas narrativas. É nesse movimento que se reforça a ideia de ser surdo na comunidade surda como uma condição positiva para eles.

A marca da luta surda pensada a partir da militância política vivida na comunidade é um forte elo entre os surdos, marca que tem sustentado e renovado a força política dos surdos. A comunidade surda proporciona a potência de visibilizar a presencialidade, a luta surda e a temporalidade, além de outros marcadores. Nesse sentido, a comunidade passa a ser espaço/lugar de encontro seguro para os surdos. O encontro na comunidade surda é desejado e querido entre os surdos.

A marca da luta política é enunciada do espaço da comunidade como uma alavanca para argumentar a favor da importância e da necessidade de os surdos estarem juntos e lutarem a favor das suas causas. Ser surdo, na comunidade, é sempre visto como uma potencialidade.

O currículo surdo, desejo da comunidade surda, aparece constantemente nas narrativas surdas motivadas pela luta surda. Os surdos entendem que, para aproximarem-se da luta surda, o currículo é um instrumento, um meio de incentivar e promover sua identidade cultural. Nesse sentido, a luta surda, além da resistência a sua língua de sinais, também tem sido motivada pelas necessidades educacionais.

> O que se vê ao longo da história é o sujeito surdo, lutando constantemente contra essas tentativas de homogeneização de sua identidade e também a importância de entrar numa relação intercultural [...]. Com tudo isso, é muito importante criar um novo currículo específico para surdos, pois estes, além de sempre apresentarem novas estratégias pedagógicas, também necessitam de disciplinas que em suas práticas estimulam e promovam a identidade cultural ao utilizarem dentro da sala de aula a sua primeira língua, como contação de histórias dos surdos, a utilização de recursos, como poesia e narrativa dos surdos, o que levaria a uma maior consciência sobre a Língua de Sinais (RANGEL, 2004).

A luta como marca cultural que une os surdos tem sido constantemente reinventada. Teve momentos em que a bandeira de luta se direcionava apenas para a língua de sinais. Na atualidade, essa luta tem tomado novas nuances, e, para além da língua, os surdos desejam ter uma educação que vá ao encontro da diferença surda. Eles têm levantado em suas pesquisas o desejo de discutir questões que se aproximam de um currículo adequado às necessidades surdas.

Hoje o movimento surdo ocorre pela garantia de uma educação bilíngue, e é esse ponto que queremos perseguir para contribuir, através de nossas pesquisas linguísticas, numa interação com a educação para a garantia de letramento dos surdos que vivem a experiência de ser surdo na cultura surda. Acreditamos que o caminho é a educação bilíngue, trajetória que precisamos trilhar num conjunto de forças de pesquisadores e professores surdos, pesquisadores e professores ouvintes, instituições públicas e academia.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.* Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade.* Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Reimpressão, 2003.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119 – 137.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder, saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária. v.IV, 2003.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000. p.103–133.

KARNOPP,Lodenir Becker. Atenção aos sinais! Narrativas de professoras e de estudantes surdos. In: HEINIG, Otilia Lizete & FRONZA, Cátia de Azevedo (Orgs.). ***Diálogos entre linguística e educação.*** A linguagem em foco. Blumenau: Edifurb, 2010. p.163-171.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini & DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). In: *EXCLUSÃO nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p.11-33.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.* Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 27-28.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *"História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural".* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p.20.

REIS, Flaviane. *Pedagogia dos surdos professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica.* Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2005, p.11.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. _____. (Org.) *Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *Estudos surdos no currículo da educação de surdos.* Projeto de Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2005, p. 13.

SOARES, Magda. LETRAMENTO um tema em três gêneros. Belo Horizonte: 2ª ed., 3ª Reimpressão. Autêntica, 2001.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.* Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

STROBEL, Karin Lílian*. Surdos: vestígios culturais não registrados na história.* Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2006, p. 11.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In: GONDRA, José & KOHAN, Walter Omar (Org.) *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006, p.93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência.* Campinas: Átomo & Alínea, 2004, p.131-14.

QUADROS, Ronice M. & CAMPELLO, Ana Regina de Souza. A constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa & LOPES, Maura Cornini (Org.). *EDUCAÇÃO DE SURDOS – Políticas, Língua de Sinais, comunidade e cultura surda.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p.16 – 47.

OS PROBLEMAS crônicos do ensino brasileiro. ***Zero Hora,*** Porto Alegre, 29 ago.2012, Brasil, Reportagem Especial.

PÔSTER

A Importância de Eventos Científicos na Perspectiva da Surdez: Sinais em Foco

Erika Winagraski

Cristina Maria Delou

Ruth Mariani

Helder Carvalho

Helena Castro

A Educação atualmente tem um grande desafio na garantia da inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Segundo a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Artigo 205, "a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo tendo garantido por lei o direito à educação, os alunos com necessidades especiais ainda carecem de atendimento adequado para ter acesso a esse direito (SILVA, 2006).

Dados apresentados pelo MEC revelam que uma pequena parcela de pessoas com necessidades especiais recebe algum atendimento educacional no país (CAIADO, 2003). A reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, é realizada sob a forma de Educação Inclusiva (ARANHA, 2003).

O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, e assinou a declaração resultante, assumindo o compromisso de combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. Além da Conferência na Tailândia, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção da Guatemala (OEA, 1999) reforçam as referências às necessidades educativas especiais (FERREIRA, 1998).

Reafirmada no inciso III do art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a garantia do acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, demanda

o conhecimento sobre as necessidades específicas desses indivíduos nas diferentes perspectivas e áreas, propiciando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades (SOUSA e PRIETO, 2002).

Dentre os indivíduos com necessidades especiais se inclui a comunidade surda que tem como base de sua educação a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002). Essa língua é executada através de um sistema que difere significativamente da Língua Portuguesa, visto que se fundamenta na modalidade espaço-visual (QUADROS e KARNOPP, 2004). Sendo assim, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer os sinais; é necessário conhecer a sua gramática específica e ordenação coordenada para combinar as frases, estabelecendo entendimento. E segundo a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1997), a Língua Portuguesa é um instrumento linguístico que não se apresenta como recurso para facilitar o intercâmbio com o mundo, mas um obstáculo que precisam transpor com grande dificuldade.

Segundo Lacerda e colaboradores (2008), eventos científicos constituem-se como fonte essencial na busca e apreensão de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma determinada especialidade para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes.

Portanto, é importante ressaltar que a organização de eventos científicos pode ter um papel de grande relevância no processo da comunicação científica na medida em que a transmissão de ideias e fatos novos pode chegar ao conhecimento da comunidade alvo de maneira mais rápida que aquelas veiculadas pelos meios formais de comunicação, como livros, periódicos e anais, por exemplo (LACERDA et al., 2008). Neste contexto, os eventos científicos que discutam e divulguem os sinais para a comunidade surda e para outros profissionais das áreas de educação, ensino e tecnológica e mesmo estudantes, pode ser importante no sentido não só de viabilizar trocas e transmissão de informações de interesse comum, mas também de fortalecer a Libras como língua que viabiliza de forma tão ampla quanto o Português o acesso ao conhecimento tecnológico.

Por fim, eventos científicos estão sendo criados para associar grupos para viabilização da aplicação dos sinais gerados em Libras pela comunidade surda. Os resultados deste projeto devem, além de contribuir para o ensino e aprendizagem, iniciando a divulgação de novos termos em Libras, deve também subsidiar discussões nas comunidades surda e científica sobre a questão da falta de sinais para o ensino em diversas áreas.

Referências bibliográficas

ARANHA, M. S. F. Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica: a história: a formalização. Brasília, DF: SEESP: MEC, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF. 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial – *Série Atualidades Pedagógicas – Deficiência Auditiva.* Organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.*– Brasília: SEESP, n. 4 vol. 2, fascículo 6, 1997.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília – DF, nº 79, p.23, Seção 1, 25 abr. 2002.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n 246, p. 28-30, 23 dez, Seção 1, 2005.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos.* Campinas: Autores Associados. p. 151. 2003.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno Cedes.* São Paulo, n. 46. 1998.

LACERDA, A. L.; WEBER, C.; PORTO, M. P.; SILVA M. R. A importância dos dventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina,* Florianópolis, v.13, n 130, p.130-144, jan./jun., 2008.

OEA. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (Convenção da Guatemala), Cidade de Guatemala, Guatemala, em 7 de junho, 1999.

QUADROS, R. M.e KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221p.

SILVA, A. F. *A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais: deficiência física.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. e PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil.* São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade). Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (Conferência Mundial sobre educação para todos). Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: Unicef, 1991.

PÔSTER

Realidade acadêmica e realidade prática dos professores da educação básica no trabalho com a língua brasileira de sinais – Libras

Janayna Avelar Motta

Graduanda em Pedagogia.
Monitora da disciplina Libras.
Bolsista PIBID/Capes Universidade Federal de Viçosa – UFV

Érica Rodrigues Fonseca

Pedagoga.
Especialista em Metodologia Cientifica e Epistemologia da Pesquisa-Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Ana Luisa Borba Gediel

Professora Adjunta /
Departamento Letras /Universidade Federal de Viçosa – UFV.

Roselia A. Gonçalves

Especialista em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

Introdução

A presente pesquisa Realidade Acadêmica e Realidade Prática dos professores da educação básica no trabalho com a Língua Brasileira de Sinais – Libras tem como tema central a questão da Libras na escola o interesse por esse tema surgiu por participar do projeto "Formação Inicial e Continuada de Professores: Abordagem Inclusiva na Educação Básica" que busca discutir a questão do ensino da Libras para os professores da educação básica, professores em exercício e professores em formação. O objetivo central do estudo é fazer uma analise comparativa da formação inicial e continuada do professor da educação básica quanto as mudanças de crenças de metodologias de percepções aprendidas com o curso de capacitação em Libras. E como objetivos específicos: Investigar as aprendizagens os professores a partir do curso de capacitação em Libras; Identificar e analisar as mudanças evolutivas de aprendizagem da Libras dos professores da educação básica; Interpretar como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor quanto ao aprendizado da Libras.

Sabendo a importância da Libras como forma de inclusão dos alunos surdos, e sendo a mesma a 2ª língua oficial do país. Segundo a Lei de Diretrizes e Base 9394/96-LDB o aluno surdo poderá ser incluído na educação regular, o que implica uma estratégia metodológica do professor para conseguir alcançar seu público ouvinte e surdo com uma educação de qualidade. O que enfatiza a importância de metodologias adequadas de inclusão, o que é refletido pela prática de ensino-aprendizagem do professor. Para o desenvolvimento do trabalho torna-se necessário leituras de referencias teóricos que ajudam a analisar e compreender os caminhos de formação acadêmica e das práticas dos professores pesquisados.

As discussões sobre formação e desenvolvimento profissional docente têm sido preocupação constante de inúmeras pesquisas e debates educacionais. Isso porque a nova era que se avulta, pautada nas novas tecnologias, e na diversidade cultural, exige do professor a capacidade de redimensionar suas ações, no sentido de atender às diferenças contextuais, respeitando o outro, seu espaço de atuação educacional e as necessidades intrínsecas a si mesmo. Matias-Pereira (2008) destaca que as transformações sociais aceleradas, provocadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, e a necessidade da rápida circulação da informação, são as principais responsáveis pelas necessidades de alterar as perspectivas de formação dos indivíduos.

A formação profissional, nesse sentido, abandona a concepção clássica formalista de educação passiva e avança rumo a uma educação cidadã, em que todos se transformam, transformando, com autonomia e liberdade, suas formas de ser e agir na coletividade. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento reflexivo de uma prática docente, atenta às emergentes dinâmicas educacionais e às necessidades imperantes no atual cenário mundial.

Segundo Castanho e Castanho (1996) a ação educativa deve provocar mudanças nas pessoas, nos agrupamentos sociais e nas instituições responsáveis pelo sistema de ensino. Para eles o processo educativo se pauta no alcance de objetivos, que são os resultados esperados, perceptíveis na etapa final e na concretização de intenções presentes desde a etapa inicial, e ligadas diretamente à relação entre quem deflagra o processo e os objetivos propostos. Conforme os autores,

> Os agentes deflagradores do processo educativo são os professores, que formulam seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação; as escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa; e os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas de ensino (CASTANHO e CASTANHO, 1996, p.57).

Assim, quando se pensa a formação inicial e continuada, no processo de formação em Libras surgem algumas discussões que merecem atenção: Como os professores em formação absorvem as mudanças em relação a metodologias, percepções e crenças no curso de capacitação em Libras?

Referencial teórico

Durante muitos anos, a Escola Especial foi a única alternativa disponível para alunos com deficiência. Esse modelo de educação – criticado principalmente pela segregação social, começou a ser questionado e a inclusão surgiu como uma alternativa para a educação desses alunos e suas vivências nas instituições formais de ensino.

Atualmente, a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer a busca por uma escola que possa atender a todos os alunos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias – e isso não somente na Educação Especial.

Como aponta Mittler (2003):

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p. 16).

Outra importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), em seu artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Seguindo essas diretrizes, o que se pretende é garantir que todos os alunos tenham acesso escolar e aceitação; que as diferenças sejam acolhidas e que ocorra um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade. Não basta que uma criança com necessidades especiais seja incluída em uma escola regular para que haja uma inclusão progressiva e se promova o sucesso escolar do aluno com deficiência. Para tanto se faz premente que *as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos* – como consta na Lei – sejam atingidas.

Carvalho (2000) ressalta a importância da proposta de educação inclusiva no sentido de buscar formas de superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito a ser diferente e envolvendo toda a sociedade no atendimento às pessoas com deficiências. Sua tarefa é estimular a participação social plena de todos os grupos que se encontram excluído.

Os estudos que envolvem a Libras são considerados recentes e, ainda, um campo pouco firmado no Brasil. Isso se deve, em parte, pela consolidação da Libras como uma Língua oficial para as pessoas surdas a partir da Lei n.º 10.436, de abril de 2002. Essa língua foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, além de outros recursos linguísticos a ela associados; também, pode ser considerada como a segunda

língua oficial no Brasil e se configura como um grande passo para a acessibilidade e a inclusão das pessoas surdas nas diferentes esferas sociais. É importante ressaltar que essa foi uma das conquistas das comunidades Surdas.

Metodologia

Esta pesquisa que encontra-se em andamento tem como base a natureza quanti-qualitativa. Sendo ela dividida em duas etapas, onde a primeira é de cunho bibliográfico para fundamentação teórico metodológica do trabalho, que diga respeito ao objeto de estudo e de campo. Estão sendo consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, tais como, Goffman (1998), Gumperz (1999), Matheus (2006; 2008; 2010), Quadros (2006, p. 2007) dentre outros.

Na segunda etapa está sendo realizado coleta de dados. A pesquisa está sendo desenvolvida em uma Escola Municipal da Cidade de Viçosa-MG, visualizando os aspectos referentes ao currículo, discursos e os saberes contextualizados, tomando como base a importância da formação em Libras. Para a coleta de dados serão utilizadas as técnicas de entrevista, visitação e observação. Além disso, será utilizado métodos como notas de campo, filmagens e relatos para auxiliar na discussão posterior de analise sobre o desenvolvimento dos professores quanto suas estratégias de ensino para incluir o aluno surdo em sala de aula.

Referências bibliográficas

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 10 ago.2013

_____.Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____.LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.* Brasília 2002.

_____.Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília 1996.

_____. *Declaração de Salamanca.* Brasília: CORDE, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler*. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva.* Revista @mbiente educação,são Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva:* contextos sociais*.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÔSTER

Uma Nova Inclusão para um Novo Tempo de Aprendizagens: (Re)pensando a Construção do Conhecimento Científico no Contexto da Educação dos Surdos

Eduardo Andrade Gomes

IC, Universidade Federal de Viçosa (MG).

Vinícius Catão de Assis Souza

PQ, Universidade Federal de Viçosa (MG).

Introdução

O presente trabalho busca discutir a mediação do conhecimento científico com estudantes surdos a partir da articulação de novas linguagens relacionada ao uso da tecnologia e experimentação. É importante admitir que esses recursos podem favorecer o maior desenvolvimento sócio-cognitivo dos surdos, sobretudo quando são utilizados de forma complementar à língua de sinais nas interações estabelecidas em sala de aula.

De acordo com Sacks (2010), a linguagem é o meio que possibilita o pensamento, sendo desenvolvida através da negociação com o outro. Além disso, representa um dos instrumentos-chaves criados pelos seres humanos para a organização do pensamento. Vygotsky (2001) ressalta que a linguagem assume uma importante função social e intelectual. Nesse sentido, é preciso considerar que na comunicação estabelecida com os estudantes surdos em sala de aula, há uma barreira linguística e cultural que necessita ser mediada/articulada pelas ações do professor, de modo a favorecer as interações estabelecidas nesse espaço e o processo de construção social do conhecimento científico.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento e linguagem) não é algo que ocorre de maneira natural e automática. O desenvolvimento social, cognitivo e afetivo requer a mediação de instrumentos culturais, sendo o mais importante deles a língua. Ele considerava a aquisição da linguagem como o momento mais significativo no curso do desenvolvimento cognitivo. No caso dos surdos, o

bom domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode favorecer esse desenvolvimento e, consequentemente, a internalização do conhecimento científico discutido em sala de aula.

O ensino de Química/Ciências aos estudantes surdos representa um grande desafio colocado aos professores. Isso porque, de acordo com Quadros (1997), os estudantes surdos não podem apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina. E como a maioria deles está submetida a uma educação de ouvintes, durante o ensino em sala de aula o processo de aprendizagem favorece a apreensão superficial de novos conhecimentos. Contudo, existe uma dificuldade para a utilização de sinais referentes às terminologias químicas (SILVEIRA & SOUSA, 2010). Assim, buscando dar sentido aos conceitos e termos apresentados em sala de aula pelo professor, é importante o uso de classificadores que permitam a descrição espaço-visual de uma dada ideia científica, tendo em vista a inexistência de sinais específicos para determinadas palavras que contemplem as diferentes áreas do conhecimento (BERNARDINO, 2012).

Segundo Feltrini e Gauche (2007), a língua de sinais apresenta modalidade diferente das línguas orais. Os surdos tem acesso às informações pelo canal visual, comunicando-se em uma modalidade visuoespacial. Dessa forma, é necessário que o professor procure articular em suas aulas recursos que seriam complementares a Libras, tais como imagens, modelos, experimentos, vídeos e animações. Isso permitiria aos surdos uma melhor apreensão dos conceitos científicos apresentados, considerando que eles seriam (re) significados, de modo a contemplar as especificidades dos surdos. Assim, os surdos poderiam ser incluídos no processo educativo, tendo acesso a um conhecimento legítimo e que respeita os seus limites físicos e culturais, tal como se apresenta nas discussões atuais relacionadas à Educação Inclusiva. Nesse sentido, Silva e Reis (2011) destacam que:

> [...] pensar a inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos (SILVA & REIS, 2011, p. 10).

Pensando dessa forma, o processo inclusivo implica em mudanças tanto no sistema quando na estrutura da Escola. Silva e Reis (2011) ainda ressaltam que isso pressupõe um novo olhar das pessoas, uma mudança na mentalidade e ações, de forma que todos sejam respeitados, independentemente das suas diferenças e especificidades. Assim, a Escola articula ações inclusivas valorizando as potencialidades dos estudantes e não as diferenças.

Do ponto de vista da surdez, é importante compreender que o surdo não é incapaz. É apenas diferente, considerando que ele percebe e interpreta o mundo com os olhos. Entretanto, sabemos que a grande parte dos professores não foi formada para lidar com os desafios apresentados pelas diferenças na Escola. Almeida (2007) ressalta que formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos. Esse processo de formação demanda preparar o professor para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando.

Considerando a discussão apresentada anteriormente e com o intuito de auxiliar no desenvolvimento dos estudantes surdos das Escolas Públicas da cidade de Viçosa (MG), realizou-se um levantamento do grupo atendido por essas instituições. Em seguida, esses estudantes foram convidados a participar do projeto *Educação Científica em Libras.*[1]

Por fim, essas aulas estão acontecendo ao longo de 2013 no *Espaço Ciência em Ação,*[2] onde semanalmente os estudantes surdos vão a esse local para terem 2 horas de aula de Química/ Ciências com um professor intérprete, que é licenciando em Química da UFV e também atua no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência[3] (PIBID), que é fomentado pela CAPES.

Aspectos metodológicos: descrição da aula, amostra, coleta e análise dos dados

A partir dos pressupostos destacados anteriormente, foi desenvolvida uma aula sobre o tema *Separação de Misturas*, buscando contemplar nessa proposta os aspectos visuais relacionados a esse assunto. Para isso, utilizaram-se materiais concretos, experimentos e imagens que favorecessem uma melhor abstração dos conceitos discutidos em sala de aula, além de possibilitar estabelecer relações mais concretas com o tema abordado.

A atividade em questão pretendia separar substâncias químicas presentes em algumas misturas. Primeiramente, por meio de uma *Destilação*, foi separada a mistura de *água* e *álcool*. Em seguida, foi usado outro método de separação, a *Filtração,* na qual com o auxílio do carvão ativo, separou-se parte do corante de um refrigerante sabor laranja.

O presente trabalho discutirá a mediação do conhecimento científico pelo professor durante essa aula, por meio da articulação de diferentes estratégias de ensino e linguagens, de forma que o conhecimento científico pudesse ser compreendido pelos estudantes surdos.

A referida aula contou com a participação de dois estudantes surdos. Esses estudantes cursam o 7°e 9° anos do Ensino Fundamental. Todos estão fora da faixa etária normal de escolarização. Além disso, apenas um deles é acompanhado regularmente por intérprete na Escola. É importante destacar que essas aulas foram

---

1 Projeto destinado aos estudantes surdos das Escolas Públicas da cidade de Viçosa (MG), com objetivo de proporcionar a eles um ensino de Ciências diferenciado, de modo que na realização das aulas, os aspectos inerentes à sua cultura fossem levados em consideração.

2 Local dedicado à realização das atividades de extensão relacionadas à divulgação e popularização da Ciência – Departamento de Química da Universidade Federal de Viçosa (DEQ-UFV).

3 O PIBID representa uma iniciativa governamental para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores na Educação Básica. O programa concede bolsas a estudantes das licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência em escolas públicas. Os projetos buscam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

ministradas por meio de Comunicação Total, na qual o professor fala e usa sinais ao mesmo tempo. Essa abordagem comunicativa se fez necessária naquele contexto de sala de aula, pois os estudantes apresentavam pouca fluência na Libras. Assim, o objetivo da aula vai além de ensinar Química/ Ciências a estes estudantes. Tem-se também a pretensão de possibilitar a eles um desenvolvimento na Língua de Sinais, de modo que possam vivenciar uma educação Bilíngue, capacitando-os a serem bons usuários da Libras (como primeira língua) e do Português (como segunda língua).

Resultados e discussões

Inicialmente, o professor mostrou aos estudantes um frasco de vidro que continha água e outro com álcool. Porém, eles se confundiram inicialmente ao ver que os frascos continham *líquidos* incolores. A princípio, eles não conseguiram entender que o termo *líquido* se referia à categoria *estado físico* das substâncias utilizadas no experimento e não ao nome delas. Essa mesma dificuldade de associação foi constatada com terminologias trabalhadas em aulas anteriores, quando foram abordados outros conteúdos científicos.

Antes mesmo que o professor explicasse detalhadamente cada parte da aparelhagem usada para a realização da *Destilação*, um dos estudantes viu que a mistura de *água* e *álcool* sob a chapa de aquecimento estava em ebulição. Logo, questionou ao professor: *Por que ocorre a fervura se não tem fogo*? Foi necessário esclarecer a eles que a chapa de aquecimento usada era de metal e, ligada na energia elétrica, iria conduzir calor para a solução. Assim, seria possível a fervura da solução contendo *água e álcool.* Ao final do experimento, constatou-se a separação das duas substâncias. Para isso, o professor molhou uma folha de papel com o líquido que estava no balão colocado sob a chapa de aquecimento. Posteriormente, molhou outra folha com o líquido destilado que foi recolhido no balão final. Ao colocar fogo nas duas folhas, percebeu-se que somente a segunda queimou devido a presença do álcool, que é mais volátil e evaporou primeiro durante o processo de *Destilação*.

Figura 1: ***Estudantes acompanhando o processo de separação da mistura*** *água + álcool* ***pelo método da*** *Destilação.*

A segunda atividade, relativa ao processo de *Filtração Simples*, foi realizada utilizando um papel de filtro. Os estudantes logo associaram ao que se tem em casa para filtrar o café. No momento em que o professor colocou uma pequena quantidade de carvão ativo no interior do papel de filtro, eles perguntaram se aquilo era café. O professor, então, explicou o que era aquele composto utilizado na atividade experimental. Ao finalizar a filtração com o carvão, percebeu-se que o refrigerante, cuja cor inicial era alaranjada, havia se tornado praticamente incolor. O professor incentivou os estudantes a elaborarem algumas hipóteses para explicar o que havia acontecido durante o processo de filtração. Porém, foi necessária a mediação junto aos estudantes para esclarecer que a função do carvão ativo no experimento era a de *adsorver* o corante do refrigerante. Esse processo de *adsorção* retirou parte do corante da solução, ficando este fixado na superfície do carvão.

Durante essa aula, percebeu-se que para mediar o conhecimento científico junto aos estudantes surdos, é imprescindível a utilização de recursos visuais, além de se estabelecer ações dialogadas durante as atividades, de forma que favoreça o entendimento dos assuntos estudados. Entretanto, houve dificuldade em entender certos conceitos como, por exemplo, aquele referente as diferentes substâncias que podem ter o mesmo estado físico. Ou ainda, que um mesmo fenômeno, no caso da ebulição, pode ser realizado pelo fogo ou por uma chapa de aquecimento, em que o fogo não incide diretamente sobre o sistema experimental.

Assim, é necessário que haja uma interação efetiva entre o professor e os estudantes, e que esta seja preferencialmente realizada em Libras. Quando não houver sinais específicos para tais assuntos, o uso de classificadores se torna necessário (BERNARDINO, 2012), para que seja possível articular as ideias expostas e, posteriormente, ocorrer a internalização dos novos conteúdos científicos discutidos em sala de aula (VYGOTSKY, 2001). Isso permitiria a eles se incluírem como protagonistas no processo de construção social do conhecimento, que seria articulado de forma a respeitar os limites dos surdos e acreditando no potencial que eles apresentam para apre(e)nder novos saberes.

Conclusão

A língua de sinais e os diferentes recursos visuais utilizados em sala de aula pelo professor durante a mediação do conhecimento científico permitiram promover o desenvolvimento social e intelectual dos surdos. Isso aconteceu a partir das interações estabelecidas durante a realização das atividades experimentais propostas em sala de aula.

Para que os surdos consigam internalizar o conhecimento construído nas interações sociais (VYGOTSKY, 2001), é importante que todo esse processo de mediação seja articulado pelo professor por meio da língua natural dos surdos e que, a princípio, seria mais acessível a todos aqueles que a dominam: a Libras.

Assim, a inclusão na Escola deve articular ações que busquem valorizar as potencialidades dos estudantes surdos, possibilitando o envolvimento efetivo deles

no processo de construção de novos conhecimentos, de forma que seja possível o desenvolvimento da autonomia para pensar e (re)significar os novos saberes. Dessa forma, é importante que o professor busque um aprimoramento constante em sua formação, para que tenha fluência na Libras, proporcionando esse desenvolvimento aos estudantes por meio de estratégias de ensino que contemplem as diferenças e favoreça o processo de aprendizagem.

Por fim, a inclusão escolar representa uma temática de destaque nos debates atuais da educação contemporânea. Porém, os professores ainda encontram muitos obstáculos a serem transpostos frente a uma efetiva inclusão nas Escolas. Assim, é importante compreender que o desafio da inclusão reside no fato de não existir *"o"* caminho a ser seguido, mas caminhos a trilhar, buscando construir ações efetivas dentro das inúmeras possibilidades formativas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, D. B. (2007). Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v.32, n.2, p. 327-342.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem,* v. 10, n. 19, p.250-280, 2012.

FELTRINI, G. M., & GAUCHE, R. (2007). Ensino de ciências a estudantes surdos. Atas do *VI Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências,* 1-11.

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

SACKS, O. *Vendo vozes:* uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, L. R. S., & REIS, M. B. F. (2011). Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas,* v.3, n.1, p. 07-17.

SILVEIRA, H. E & SOUSA, S. F. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova na Escola,* v.33, n.1. p.37-46, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PÔSTER

As Concepções dos Estudantes de Letras: Conhecimento da Libras e Atuação em Sala de Aula com o Aluno Surdo

Rosana Braga Da Silva

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade São Miguel – PE.

Daniele Siqueira Veras

Fonoaudióloga,
Especialista em Língua Brasileira de Sinais.
Mestranda em Saúde da Comunicação Humana – UFPE.
Professora de Libras da Faculdade São Miguel.

Introdução

A educação inclusiva tem norteado a inserção de alunos surdos nas escolas regulares. Para atender as necessidades desses alunos, foram criadas alternativas para melhor atenção dos alunos surdos. Dentre elas a circulação da língua de sinais em sala de aula, (embora não se constituindo a língua de instrução), a presença de intérpretes e o ensino da Língua Portuguesa como 2ª língua, o que torna esse ambiente sociolinguisticamente complexo.

Diante de estudos realizados ao longo dos últimos anos, pudemos levantar algumas questões que trazem no seu bojo o reflexo de uma sociedade que não se preparou devidamente para acolher a todos os seus cidadãos. Esse motivo me orientou para procurar encontrar algumas respostas para algumas delas, como nosso objeto de estudo: o licenciando em Letras e sua relação com a Língua de Sinais.

Fundamentação teórica

A partir dos anos 80, seguindo a tendência mundial de integração/inclusão, adotou-se nova orientação no campo da educação de surdos: a meta que as escolas passaram a se colocar ultrapassava o campo clínico/terapêutico, englobando o campo pedagógico e linguístico numa perspectiva integracionista que encontrou respaldo filosófico, legal e político-educacional na Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

A filosofia bilíngue da educação de surdos recomenda que essa criança adquira a Língua de Sinais como primeira língua, satisfazendo as necessidades comunicativas,

emocionais, cognitiva e linguística do indivíduo, e como segunda, a língua de modalidade oral-auditiva de sua comunidade, no caso do Brasil, o português (GOLDFELD, 2000).

Almeida (2000, p. 8) comenta a respeito do bilinguismo no Brasil o seguinte:

> Mais recentemente, outra corrente assume a língua de sinais como a primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida logo após o diagnóstico da surdez, enquanto a língua do grupo social majoritário será aprendida como uma segunda língua. Esta corrente denomina-se bilinguismo. O bilinguismo, sendo uma busca na educação do surdo, tem como definição o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa.

Percebe-se um paradoxo entre as propostas de inclusão e as reais tentativas de inserção de alunos em classes regulares. Pela condição linguística do surdo, é necessário que a língua de sinais esteja presente no âmbito escolar. Entretanto, somente isto não bastaria, pois seria necessário, para que houvesse uma interação mais eficaz, que outras pessoas do meio escolar usassem a língua em questão, a saber – o professor, outros alunos surdos, ouvintes e o intérprete de língua de sinais. Porém, sabemos que ainda há poucas salas de aula da escola inclusiva em que podemos encontrar reunidos vários usuários da língua de sinais (QUADROS, 1997).

Felix (2008), por sua vez, discute que, é um problema presente em muitas escolas inclusivas o fato de a língua de instrução na sala de aula ser o português. Em muitas dessas instituições, ainda não se leva em consideração o fato de muitos surdos serem usuários de línguas de sinais e não se comunicarem em português oral, insistindo-se em transmitir todo o conhecimento através do intérprete por meio da língua dominante, enquanto, curiosamente, se questiona o porquê de esses alunos não conseguirem aprender.

A perspectiva atual da sociedade mudou de um paradigma de imposição da Língua Portuguesa para surdos, quando se impunha apenas a língua oral e seus valores como modelo de normalidade, para um paradigma inclusivo, considerando a filosofia bilíngue como a mais adequada à diversidade linguística e cultural (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2001).

A estruturação da educação de surdos nos moldes propostos pelo modelo inclusivista traz o bilinguismo como orientador das ações que devem se desdobrar daí, marcaram mudanças radicais na vida do surdo, e da escola que teve a incumbência de implantar um trabalho pedagógico voltado para a efetivação dessa proposta, bem como, o professor de Língua Portuguesa, incluindo aqui, os futuros docentes.

Metodologia

A entrevista foi composta por perguntas objetivas sobre a atuação do entrevista como professor e contato com a Libras e de duas perguntas norteadoras. A entrevista foi realizada diretamente com os alunos, que receberam informações do que se tratava

a pesquisa e seus objetivos, bem como não precisaram se identificar ao responderem a entrevista, preservando assim a identidade dos voluntários (serão chamados de S01 a S25, como identificação). Foram realizadas 25 (vinte e cinco) entrevistas com sujeitos foram escolhidos de forma aleatória, pertencentes à diferentes semestres do curso (2º, 3º e 8º), com idade média de 31 anos, variando entre 18 e 58. Os resultados foram analisados através de leitura do material coletado e categorização dos dados por perguntas. Os dados serão expostos através de gráficos e trechos dos recortes das respostas dadas pelos entrevistados, as perguntas feitas estarão em negrito e as respostas na íntegra em itálico.

Resultados e discussão

Para melhor entendermos o público alvo, inicialmente foi indagado aos entrevistados se já atuavam como professor e, em caso afirmativo, por quanto tempo. Dos 25 entrevistados 13 (treze) afirmaram já atuarem como professor, sendo o tempo médio de atuação de 2 anos e 8 meses. O que nos indica uma boa experiência em sala de aula, mesmo ainda sendo licenciandos. Em relação ao contato com a Língua Brasileira de Sinais, indagamos se já teriam tido contato, apenas 7 (sete) dos entrevistados tiveram contato com a Libras, significativo, pois apesar de a Libras ser amplamente difundida nos últimos anos, grande parte dos entrevistados ainda não tinham tido contato com a língua e, o mais alarmante, por ser uma das disciplinas obrigatórias dos curso de licenciatura e importantíssima na formação do professor. Tal resultado possa ser caracterizado pela grande maioria dos entrevistados serem de ingressos no curso.

Aqueles que já tiveram contato com a Língua solicitamos comentar como foi esse contato. Abaixo temos alguns recortes das respostas obtidas:

S6: *"Em uma palestra realizada no colégio que estudei e com um conhecido que é deficiente auditivo. Pude usar alguns sinais depois disso."*

S11: *"Estudei seis meses de Libras."*

S14: *"Sim, desde muito jovem, pois tenho uma irmã surda e muda. Então, foi necessário o aprendizado de Libras."*

S23: "*Sim, na família tenho uma prima surda a qual foi muito amada e sempre rodeada de pessoas que a amam, então, fui fazer um curso pela PCR*[3] *por 1ano e meio"*

Dentre os sujeitos que afirmaram já terem tido contato com a Libras, percebemos principalmente a necessidade da comunicação em família ou amigos, como relatam S6,

3 Sigla usada para Prefeitura da Cidade do Recife.

S14 e S23. É interessante observar que S11 afirma ter estudado seis meses a Libras, o que lhe daria uma boa proficiência.

É importante também destacar a nomeclatura usada pelos entrevistados: surda e muda, deficiente auditivo e surda. É comum esse tipo de "confusão" devido à falta de conhecimento na sociedade em geral.

Na primeira pergunta subjetiva, indagamos qual seria a importância de um estudante de Letras conhecer a Libras, pedimos a opinião de cada entrevistado. A seguir, alguns recortes das respostas escritas pelos entrevistados:

S01: *"De suma importância. Visto que, na sala de aula, nós docentes temos que estar preparados para ensinar ao aluno, independente de sua singularidade."*

S02: *"Eu acho o estudo de Libras importante em qualquer curso, principalmente as licenciaturas, visto que na prática poderemos nos encontrar em situações que necessitaremos do seu uso."*

S16: *"A importância maior de um estudante aprender libras é se socializar no mundo de pessoas que sofrem dessa deficiência. É dá margem para inclusão social."*

S19: *"Não acho muito importante, porque nem sempre um professor irá utilizá-la na sala de aula."*

S23: *"É necessário pela responsabilidade de transmitir seu conhecimento de uma determinada área e ainda alcançar outros alunos que necessitam de um carinho maior, respeitando assim a Inclusão Social."*

Diferentes pontos de vista são expressos pelos entrevistados quanto a sua opinião da importância do licenciando conhecer a Libras. Dentre elas, S01, S16 e S23 em seus discursos, opinam a importância para esse conhecimento, o sujeito certamente atua como professor pelo fato de conhecer e respeitar as diferenças em sala de aula, independente das dificuldades que o aluno possa apresentar. Por isso, o sujeito reconhece a importância dos alunos de Letras aprenderem Libras. Já S02, nos traz uma nova perspectiva: percebe a importância de não só os estudantes de Letras aprenderem Libras como também estudantes de outros cursos, porque todos podemos nos deparar com situações ao qual iremos utilizar a língua de sinais, ou simplesmente, ter vivência em como atender um surdo.

A resposta fornecida por S19 revela o desconhecimento por parte do entrevistado sobre a atuação do professor em sala de aula, visto que, o professor poderá se encontrar diante de diferentes situações, entre elas, o ensino ao aluno surdo.

Na segunda pergunta da nossa entrevista, queríamos saber sobre a prática daqueles futuros professores e indagamos: "Ao se deparar com um aluno (a) surdo em sala de

aula, como você faria para ensiná-lo? Quais os métodos a serem aplicados no ensino-aprendizagem?" Elencaremos as respostas a seguir:

S02: *"Eu precisaria da ajuda de um intérprete, porém tentaria buscar construir uma linguagem própria com o (a) aluno."*

S05: *"Pelo fato de não ter contato com libras, não sei o que fazer."*

S06: *"Tentar minimizar em classe essa deficiência e aplicar todas as técnicas possíveis para converter a aula ao seu modo, sem prejudicar os demais alunos."*

S09: *"Tentaria através de sinais e desenhos."*

S16: *"Tentaria fazer com que ele não se sentisse diferente em relação a capacidade de aprender.Tentaria ficar por dentro da forma na qual ele se comunica, para que haja uma socialização."*

Sabemos que ao se deparar com o aluno surdo em sala de aula, a maioria dos professores se vêem diante de uma desafio e, claro, permeado de angústias. Nas respostas obtidas em nossa entrevista, podemos analisar que apesar de não terem conhecimento da Libras, os futuros professores sabem de sua importância no aprendizado do aluno surdo, bem como da participação do intérprete de língua de sinais e sua importância na educação bilíngue.

Considerações finais

Os estudantes de Letras apresentam diferentes concepções a respeito do ensino com os surdos e que a maioria deles reconhece a importância tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa na escola para o aprendizado dos surdos.

Portanto, o objetivo deste trabalho proporcionou um estudo aprofundado sobre a visão dos licenciandos, futuros professores de Língua Portuguesa, enfatizando os avanços alcançados por eles ao longo dos anos e que é possível se trabalhar com o português em sala de aula, aproximando-os da realidade que os rodeiam através de métodos de ensino eficazes para a aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E.O.C. *Leitura e surdez:* um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BRASIL. Presidência da Républica. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Presidência da Républica. Decreto nº 5.626. Regulamente a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dez. 2005.

Capovilla, F. C. *O implante coclear em questão*: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: F. C. Capovilla, & W. D. Raphael (Eds.), Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume II: Sinais de M a Z (Vol. 2, pp. 1519), 2001.

FÉLIX, A. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades* / Ademilde Félix.- Campinas, SP:[s.n.], 2008.Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000437843>. Acesso em: 17 fev.2013.

GOLDFELD, M. *Filosofias educacionais no trabalho com surdez* (trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia), 2000.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço*, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

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

PÔSTER

Por um Olhar Arendtiano ao Preconceito contra Surdos

Giselly dos Santos Peregrino

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) Mestre em Letras pela PUC-RJ. Especializada em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Especial/Inclusiva: D.A./Surdez pela Universidade Gama Filho (UGF). Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
E-mail: gperegrino@ines.gov.br.

Aqui são discutidas as contribuições da pensadora Hannah Arendt (Alemanha, 1906 – Estados Unidos, 1975) à reflexão acerca do preconceito contra surdos[1*] utentes de língua de sinais. Ela não teceu reflexões sobre a comunidade surda especificamente, mas suas ideias elucidam o debate a respeito de grupos estigmatizados (ERIBON, 2001). Por isso, almejo aproximar os sujeitos surdos à perspectiva arendtiana acerca do preconceito. Em consonância com Arendt (2012), o perigo e a força do preconceito residem no fato de estar tão fortemente ancorado no passado que obsta o juízo e a experiência no presente. A teórica judia aponta caminhos: é preciso desvelar o que há de oculto no preconceito hodierno, indo à busca dos juízos passados e cristalizados os quais estão sendo reiterados na atualidade. Uma educação antipreconceito que privilegie valores e traga à luz o pensar se faz necessária e urgente. Nessa esteira, é fundamental discutir o preconceito contra surdos, historicamente, estigmatizados, excluídos e desrespeitados em sua diferença.

Em *Introdução na política*, publicado em *A promessa da política*, Arendt (2012) afirma que os preconceitos se antecipam ao juízo e que este tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões. Viver sem preconceitos não é totalmente possível, pois exigiria uma vigilância extrema. Não temos como elaborar juízos originais sobre todas as questões com as quais nos defrontamos no decorrer de nossas vidas; por conseguinte, acabamos por recorrer ao passado, sem refletir adequadamente sobre ele, e por desconsiderar uma nova experiência a ser pensada.

Hannah Arendt adverte que a força e o perigo do preconceito residem no fato de estarem colados a algo do ontem que obsta o juízo e a experiência no hoje e impede que se encare a novidade:

---

1 Neste trabalho, ao me referir aos surdos, falo dos que têm a Libras como primeira língua.

> [...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto. Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de "dar um palpite". [...] O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter (ARENDT, 2012, p. 153-154).

O preconceito impede novos juízos e experiências, estando fixado num juízo previamente formado de que não consegue se soltar. Jardim (2011, p.69) esclarece que, na ótica arendtiana, "os preconceitos apresentam-se como obstáculos para a enunciação de verdadeiros juízos". A pensadora judia, contudo, traz uma esperança: é possível pôr um fim aos preconceitos, desde que se vá, primeiramente, à busca dos juízos passados nos quais estão grudados. Neles, pode estar a porta de entrada e, sobretudo, de saída para os preconceitos de hoje. Do contrário, pouco adiantam os inúmeros discursos antipreconceito. Hannah Arendt denuncia que muito pouco se faz, efetivamente, para resolver conflitos radicados em preconceitos como, por exemplo, a problemática dos judeus ou dos negros nos Estados Unidos da América. Como o preconceito precede o (novo e verdadeiro) juízo, sua justificação, no decorrer do tempo, limita-se aos períodos históricos nos quais "o novo é relativamente raro e o velho predomina no tecido político e social" (ARENDT, 2012, p. 154).

Não faltam exemplos, mas destacando-se a questão dos surdos, historicamente, estigmatizados, sabe-se que enfrentaram uma *educação preconceituosa* e uma não menos assombrosa trajetória.

No que tange à educação, perscrutando um passado recente, chega-se ao Congresso de Milão de 1880, que, por ironia, se chamou "*Per il miglioramento della sorte dei sordomuti*". Trata-se de um verdadeiro divisor na história internacional da educação dos surdos. Sua influência foi imensurável. Antes do evento, desde meados do século 18 até meados do 19, eram relativamente comuns experiências educativas com uso de sinais. Após 1880, em alguns países, a educação desses sujeitos se reduziu à língua oral. O congresso não constituiu propriamente o início do oralismo, mas a sua legitimação. Com isso, a língua de sinais torna-se símbolo de repressão física e psicológica, mas continua a ser utilizada às escondidas.

A prevalência da lógica oralista põe a surdez como patologia, transforma a escola em clínica e engendra estratégias de caráter reparador, corretivo e normalizador. Assim, fazia-se acreditar que a surdez afetaria a competência linguística e o desenvolvimento cognitivo dos surdos, sendo necessário o aprendizado da língua oral. A surdez passa,

portanto, a ser medicalizada, fugindo do âmbito da Pedagogia. Tudo isso surtiu nefastos efeitos na vida de incontáveis surdos, os marginalizando e os excluindo cada vez mais. Skliar (1997, p.80) lembra os que "sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar sua língua de sinais". Kyle (2009, p.17) salienta que muitos surdos relatam punições execráveis por causa de uma simples comunicação em sinais e exemplifica que, no Reino Unido, tais punições consistiam em trancar os estudantes em porões e armários, punir fisicamente e ridicularizá-los em público. Favorito (2006) expõe relatos de surdos brasileiros que reclamam do isolamento e preconceito de que se sentiam vítimas no seio da própria família.

Quanto à assombrosa trajetória, só para mencionar rapidamente alguns momentos históricos e sobre eles refletir, é válido mencionar que cerca de 16 mil surdos foram tratados como *doentes incuráveis*, perseguidos e esterilizados pelos nazistas, no século 20, a fim de não proliferarem *o seu mal* (LIFTON, 2000, p.25); inúmeros foram sistematicamente assassinados, com judeus e ciganos (FRIEDLANDER, 1995), entre outros grupos.

A asfixia de deficientes levantou uma onda de protestos públicos, quando descoberta, mas, segundo Arendt (1999, p.126) "ocorreram no começo da guerra; não se levando em conta os efeitos da 'educação da eutanásia', a atitude em relação à 'morte indolor por asfixia de gás' muito provavelmente se alterou no curso da guerra". Manicômios foram vistos como subversão da ordem natural, já que, enquanto o povo alemão vivia em condições bastante pobres, os considerados doentes, enfermos e loucos viviam em meio a luxo e beleza, que, aos olhos nazistas, esses grupos sequer poderiam contemplar. A eugenia, com apoio da medicina, foi ganhando força, indo desde a já citada esterilização dos diferentes à morte de crianças com alguma má formação. Perdeu-se, nesse momento, o sentido de que o outro existe e de que o *eu* também não deixa de ser *o outro*.

Kramer (2000, p.150-151) argumenta que "a necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade". É indispensável compreender esse passado a fim de buscarmos os juízos engessados sobre os surdos e revisarmos o que se passou. Não nos esqueçamos, no entanto, de que, mesmo à época do Holocausto, já havia um juízo cristalizado não só sobre os surdos, mas sobre todos que apresentavam uma diferença. De acordo com Kramer (1995, p.67), trata-se de "preconceito elevado ao nível de arma ideológica". O líder totalitário não estava imune ao preconceito, como ninguém o estava/está, e repetia, macabramente, juízos muito mais antigos que remetem aos primórdios da civilização, quando os considerados doentes eram abandonados à própria sorte ou, mesmo, assassinados, porque eram considerados improdutivos ou indefesos. O perigo é que o nazismo autorizou e potencializou tais juízos, que se tornaram preconceitos, e suas consequências conduziram ao extermínio em massa. O cerne da questão não reside exclusivamente no sofrimento gerado nem no número de vítimas, mas no modo como o ser humano passa a

ser visto: como algo facilmente descartável. O absurdo e o inimaginável ganham vida e comprovam que tudo é possível e destrutível.

A pensadora alemã vai à busca de um apoio para tentar compreender o mal perpetrado pelo totalitarismo e constata que a realidade rompia com todos os parâmetros conhecidos. Entretanto, algo parecia claro à Hannah Arendt: todo esse mal emergira em um sistema no qual todos os seres humanos se tornaram igualmente supérfluos. O que é ainda mais desolador, se é que se pode mensurar em mais ou em menos desolador, é que o totalitarismo persiste como lógica.

Em 1963, Hannah Arendt lança *Eichmman em Jerusalém*, livro nascido da cobertura que fez do processo do oficial nazista. A teórica faz uma grande e polêmica análise do julgamento de Adolf Eichmann, nazista encarregado de conduzir à morte milhares de judeus, e busca entender o que esse burocrata criminoso trazia de inédito, já que foi assombroso o que ele perpetrou. Arendt foi a Jerusalém buscar, no perpetrador do mal, uma natureza demoníaca. Todavia, o que chamava a atenção da teórica alemã e a desconsertava era que estava diante de um homem comum, inclusive um bom pai de família. O tenebroso era que muitos eram – e são! – como Eichmann, nem pervertidos nem sádicos, mas "terrível e assustadoramente normais" (ARENDT, 1999, p.299). Com a expressão *banalidade do mal*, Arendt tenta explicar o que tinha diante de si e argumenta, em conferência pronunciada em 1970, que se refere:

> [...] a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco; [...] não se tratava de estupidez, mas de uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar (ARENDT, 1993, p.145).

Souki (1998, p.113) esclarece que, para Arendt, o *pensar* compreende outra ordem da realidade, diferente daquela que tínhamos antes. O pensamento "desestabiliza todos os critérios estabelecidos, valores e medidas de bem e de mal, pois ele tem o poder de dissolver toda certeza". Na perspectiva arendtiana, pensar faz-se sempre necessário quando nos confrontamos com adversidades, consiste sempre em novo início, nunca em repetições. É preciso tomar decisões a cada nova situação e não se apoiar nos preconceitos, encarar a realidade sem juízos passados e não examinados. Devemos refletir, brevemente, sobre o vínculo entre *o pensar* e *o julgar*:

> Hannah Arendt concede ao pensamento um aspecto destrutivo e como este aspecto tem um efeito liberador para a faculdade do juízo, podendo contribuir ou fundamentar o discernimento moral. O pensamento, na concepção arendtiana, traz em si possibilidades e não garantias. Algumas dessas possibilidades seriam os efeitos liberadores sobre o juízo e os efeitos preventivos no que se relaciona ao fenômeno do mal (ANDRADE, 2006, p. 183).

A faculdade do juízo é, pois, liberada pelo pensamento. Daí a estreita relação entre um preconceito – juízo passado sem reelaboração – e o desenvolvimento da aptidão para o pensar. Da incapacidade para tal, creio que germinam preconceitos, visto que são juízos anteriores. O preconceito deve estar, por conseguinte, na agenda de discussão a favor de uma educação contra a barbárie. Sendo assim, é mister "escovar a história a contrapelo" (BENJAMIN, 1994, p. 225), o que não significa meramente retornar ao passado. Não há como conhecê-lo tal como realmente foi, mas é possível resgatar reminiscências, tais como se mostram em momentos de perigo que "ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem" (Ibid., p. 224).

Daí que se faz urgente uma educação que priorize não o aniquilamento de preconceitos por meio de receitas, mas o *pensar* sobre a constituição deles, com vistas a possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Esse pensar, arendtiano, é um novo início, uma renovação, como também nos mostra, em *Armários*, Benjamin (1995, p.122): "Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho". Com isso, quero dizer que o bojo da questão reside na reelaboração, na renovação dos juízos (ultra)passados. Não se trata de os deixar jovens, lacrados e etiquetados, mas de os arranhar, apertar, pôr contra a parede.

O problema moral em que recaiu Eichmann não deve ser entendido como falta de conhecimentos, visto que o mal, que é diverso, não se relaciona a eles. A banalidade do mal tem vínculo claro com a inaptidão para pensar; daí que urge uma educação para o pensamento e contra a barbárie.

É viável o desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência, no sentido benjaminiano. Em consonância com Benjamin (1994, p.200), "as experiências estão deixando de ser comunicáveis"; a arte de narrar está definhando. Em *Experiência e pobreza*, o filósofo elucida que a *experiência* sempre havia sido comunicada aos jovens, pelos provérbios e histórias, muitas vezes com narrativas de países longínquos. O teórico da cultura questiona o que foi feito de tudo isso e pondera que a experiência está em baixa, mesmo em uma geração que viveu uma das experiências mais terríveis. Ressalta que os combatentes voltaram emudecidos do campo de batalha, mais pobres em experiências narráveis. O autor denuncia uma nova forma de barbárie: a pobreza de experiência, que faz o ser humano ter que andar para a frente e começar de novo, sem ter onde se apoiar.

Walter Benjamin denuncia essa pobreza como a responsável pelos homens contentarem-se com pouco e partirem de onde estão, desconsiderando o que se passou. Por sua vez, Hannah Arendt destaca que o preconceito é oriundo de uma falta de reflexão sobre o passado. Contentamo-nos com os juízos de outrora e repetimo-los na atualidade. A experiência é, pois, impedida; daí que somos, de fato, pobres em experiência, devido ao nosso preconceito. Preconceito esse que não só tem sido repassado como também consiste em uma forma de barbárie e banalidade do mal. Benjamin (1994, p. 225)

pondera que a cultura não é isenta de barbárie, tal como sua transmissão não o é. Educar, nesse sentido, é uma luta contra a barbárie, luta absolutamente necessária. Adorno (2003, p.155) adverte que "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia". Tal tem relação direta com o desvelamento de preconceitos, que, por sua natureza, são bloqueadores de experiência e juízos no presente.

Cabe a nós resgatar o que há de oculto no preconceito contra o surdo atualmente, lembrando que se trata de um sujeito que já foi excluído e rejeitado na Antiguidade, inferiorizado na Idade Média, perseguido pelo nazismo, só para citar rapidamente alguns momentos históricos. Um estereótipo foi, pois, criado. Juízos foram transmitidos, repetidos e tornaram-se preconceitos.

Compreender o preconceito contra surdos requer escavar juízos passados para pensar no seu universo. Requer ir ao passado de falas, hoje, pronunciadas de modo tão natural como, por exemplo: *o surdo é mudo, o surdo é deficiente, o surdo deve oralizar, o surdo é digno de pena, o surdo é nervoso, o surdo não aprende, o surdo não tem cognitivo, o surdo não faz abstrações*, entre tantas outras que nos escandalizam ou deveriam fazê-lo. É urgente compreender o preconceito contra o surdo, de modo a deixar acontecerem novos juízos e experiências, a partir do pensar.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, M. *Tolerar é pouco?* Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARENDT, H. *A dignidade da política:* ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *A promessa da política.* 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

_____. *Eichmann em Jerusalém:* um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.I).

_____. *Rua de mão única.* 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas; v.II).

BRASIL, *Decreto nº 3.298,* de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 jan.2013.

ERIBON, D. Hannah Arendt y los grupos difamados. In: *Reflexiones sobre la cuestión gay.* 1ª ed. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2001, p. 475-490.

FAVORITO, W. *"O difícil são as palavras":* representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas.

FERRAZ, R. *Visão e revisão, conceito e preconceito* (coletânea de cartuns 1981-2001). 3ª ed. Espírito Santo: Ed. do Autor, 2006.

FRIEDLANDER, H. *The Origins of Nazi Genocide:* from euthanasia to the final solution. North Carolina: The University of North Carolina Press, 1995.

JARDIM, E. *Hannah Arendt:* pensadora da crise e de um novo começo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KRAMER, S. Linguagem, cultura e alteridade: Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. In: *Enrahonar*, nº 31, p.149-159, 2000.

_____. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. In: *Cadernos de Pesquisa,* nº 93, p.66-71, mai 1995.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos:* processos e projetos pedagógicos. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009, 1v, p.15-26.

LIFTON, R. J. *Nazi Doctors:* medical killing and the psychology of genocide. New York: Basic Books, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão:* abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997, p.75-110 (Cadernos de Autoria).

SOUKI, N. *Hannah Arendt e a banalidade do mal.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

PÔSTER

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua Aplicação no Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia: Um Relato de Caso

Isabela R. S. Castro

Assessora da Qualidade (INTO)
Médica Intensivista, Pneumologista e Geriatra pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Administração Hospitalar (ENSP/FIOCRUZ), MBA Executivo (COPPEAD/UFRJ), Mestra em Pneumologia (UFF), Assessora Técnica da Central Estadual de Transplantes, Intensivista no Instituto Nacional de Câncer (INCA).

Luciana S.de Carvalho

Enfermeira da Assessoria da Qualidade (INTO)
Graduação Enfermagem (UNESA), Graduação Letras / Literatura (FAFI PRONAFOR – MG), MBA em Gestão da Qualidade em Saúde e Acreditação (CBA), Pós-graduação em Auditoria de Sistemas de Saúde (FASC), Especialização nos Moldes de Residência em Clínica Médico-Cirúrgica (UNIRIO), Mestranda em Ciências Aplicadas ao Sistema Musculoesquelético (INTO).

Neila C. B. Bernasconi

Professora de Educação Física (INTO)
Licenciatura em Educação Física (UFRJ), Especialista em Psicopedagogia (IAVM/UCAM), Mestranda em Ciências Aplicadas ao Sistema Musculoesquelético (INTO), Intérprete de Libras (PROLibras/MEC-2013), Instrutora de Libras (INTO).

Introdução

O artigo descreve a importância da utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em um Hospital Público Federal, o Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia/INTO, especializado em ortopedia de alta complexidade no município do Rio de Janeiro acreditado pela metodologia internacional da Joint Commission International – JCI.

Visando um fator de inclusão social e de humanização do atendimento prestado pela referida instituição através da força de trabalho, buscou-se na legislação vigente que concede direitos às pessoas com deficiência (PD), em especial aos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais, pois um atendimento de qualidade aos surdos e/ou

deficientes auditivos (DA) é facilitado e/ou favorecido, quando o método de comunicação entre profissional-paciente é eficaz e coerente.

Chaveiro e Barbosa (2005) citado por Junior e Santos (2009) resumem que "a inclusão social dos surdos nos hospitais é essencial para a promoção e proteção da saúde. Porém, a falta da comunicação muitas vezes a impede, dificultando assim o atendimento humanizado".

Ainda de acordo com Junior e Santos (2009) a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 196 que a saúde é um direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, os surdos como qualquer outro cidadão têm direito ao acesso à saúde cabendo ao Estado assegurar que este atendimento ocorra e com nível de qualidade de excelência (BRASIL, 1988).

De acordo com os resultados do Censo 2010 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponibilizados em 2011 sobre pessoas com deficiência, cerca de 45 milhões de brasileiros possuem alguma deficiência. No quesito deficiência auditiva foram relatados 9.722.163 casos. Para melhor avaliação foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

–> Não consegue de modo algum – para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;

–> Grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo;

–> Alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; ou

–> Nenhuma dificuldade – para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo.

População total:	190.755.799 (100,0%)
Pelo menos uma das deficiências investigadas:	45.623.910 (23,9%)
Nenhuma dessas deficiências:	145.084.578 (76,1%)

Tabela 1 – População brasileira com e sem deficiência. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

	BRASIL	RJ
População residente com deficiência auditiva – não consegue de modo algum	347.481	30.897
População residente com deficiência auditiva – grande dificuldade	1.799.885	132.986
População residente com deficiência auditiva – alguma dificuldade	7.574.797	608.112

Tabela 2: População residente que possui deficiência auditiva. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em uma pesquisa realizada por Rosa, Barbosa e Bachion (2000) citado por Junior e Santos (2009), com 31 funcionários de um Hospital Escola do Estado de Goiás sendo 21 funcionários da Clinica Médica e 10 da Clínica Cirúrgica Goiás, onde 16 (51,62%) eram técnicos de enfermagem; 9 (29%) auxiliares de enfermagem; 6 (19,35%) enfermeiros. Os resultados mostraram que dos 31 participantes, 15 (48,38%) referiram ter vivenciado situações em que sua comunicação com o paciente não foi satisfatória. Destes, 10 (67%) disseram ter prestado assistência ao deficiente auditivo; 5 (33%) não prestaram assistência a este tipo de pacientes.

Justificativa

Buscando atender parâmetros internacionais de qualidade no atendimento hospitalar, percebemos a grande carência de profissionais da área da saúde que, em sua formação, tiveram no currículo a disciplina de Língua Brasileira de Sinais.

Sendo assim, a instituição discutiu a necessidade e a possibilidade de haver algum tipo de dificuldade na comunicação com estes pacientes, tornando o atendimento de qualidade priorizado pela instituição ineficaz.

De forma a diminuir as barreiras de acessibilidade e as dificuldades profissionais surgiu a proposta da Assessoria da Qualidade (ASQUA) junto à Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEP) de realizar um curso básico de capacitação em Libras pois se torna fundamental o conhecimento básico desta língua para estabelecer vínculos e garantir um atendimento humanizado e integral do paciente surdo.

Objeto de estudo

Projeto institucional para habilitar os profissionais do INTO ao atendimento de pessoas surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais.

Objetivos

Acentuar os ideais estabelecidos em Lei, através da promoção de conhecimentos básicos sobre as necessidades e limitações na comunicação de pessoas com deficiência auditiva/surdez e prover atendimento com apoio de pessoas capacitadas para o uso de Libras na admissão, internação e atendimentos gerais no instituto.

Referencial teórico

O método utilizado será a revisão bibliográfica baseada na legislação vigente que rege a inclusão de pessoas com deficiências. A literatura consultada é encontrada em artigos científicos, no Manual de Acreditação Hospitalar/ JCI (2011) no padrão de Acesso ao Cuidado e Continuidade do Cuidado (ACC), na Constituição Federal e leis complementares.

Metodologia

Este estudo é um projeto recentemente implantado no INTO no qual o público alvo a ser contemplado serão todos os funcionários do instituto, em especial profissionais da área da saúde e que realizam atendimento direto ao paciente.

SELEÇÃO

O processo seletivo para o curso foi realizado de duas formas: a primeira através de convite para setores assistenciais e a segunda através de inscrição com formulários disponibilizados na intranet e presenciais. Ocorreu também divulgação na intranet e em banners distribuídos pelo hospital.

O curso teve início no mês de agosto do ano de 2013 com término previsto para Fevereiro de 2014, com duração de 50 horas totais subdividido em duas vezes por semana com aulas de uma hora cada, disponibilizando 20 vagas atualmente.

CURRÍCULO

A metodologia a ser utilizada e conteúdos a serem ensinados foram baseados no Curso de Libras existente no Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES através de um funcionário do próprio INTO capacitado na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa certificado no PROLibras / MEC 2013.

Os conteúdos lecionados são voltados à formação básica correlacionando cotidianos dos funcionários e necessidades de atendimento dentro de uma unidade hospitalar.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Ao término do curso será proferido certificado da própria instituição aos alunos que concluírem com 75% de frequência e forem aprovados nas avaliações.

Estas avaliações serão quantitativas através de provas teóricas e práticas e qualitativas através da participação do aluno ao longo do curso, formando assim a média final.

No final do curso será realizada uma avaliação institucional sobre os conteúdos e relevância dos conteúdos aprendidos para o dia a dia.

Resultados

Pensando na procura e interesse dos funcionários em relação à aprendizagem de uma nova língua, especialmente pela forma de comunicação e público alvo a ser atingido, foi realizado um levantamento sobre o tipo de público que se interessou pelo curso. Os dados se subdividem pelo sexo, idade, vínculo com a instituição e escolaridade podendo ser observados abaixo:

SEXO	N°	%
FEMININO	82	70,1
MASCULINO	35	29,9

IDADE	TOTAL		FEMININO		MASCULINO	
	N°	%	N°	%	N°	%
18 a 25 anos	3	2,6	0	0	3	8,6
25 a 40 anos	76	65	53	64,6	23	65,7
40 a 60 anos	37	31,6	28	34,2	9	25,7
acima de 60 anos	1	0,8	1	1,2	0	0

VÍNCULO	TOTAL		FEMININO		MASCULINO	
	N°	%	N°	%	N°	%
Efetivo	74	63,2	55	67,1	19	54,3
Terceirizado	38	32,5	22	26,8	16	45,7
Outros	5	4,3	5	6,1	0	0

ESCOLARIDADE	TOTAL		FEMININO		MASCULINO	
	N°	%	N°	%	N°	%
Fundamental Incompleto	0	0	0	0	0	0
Fundamental Completo	0	0	0	0	0	0
Médio Incompleto	1	0,8	0	0	1	2,9
Médio Completo	24	20,5	17	20,7	7	20
Superior Incompleto	30	25,7	15	18,3	15	42,8
Superior Completo	31	26,5	22	26,8	9	25,7
Pós Graduação	31	26,5	28	34,2	3	8,6

PÔSTER

Conclusões

De acordo com o levantamento feito para avaliar o público que obteve maior interesse pudemos perceber que ocorreu no sexo feminino maior procura, cujo vínculo predominantemente é o efetivo. Em relação à idade predominante, em ambos sexos, é a faixa etária de 25 a 40 anos, com médias quase idênticas.

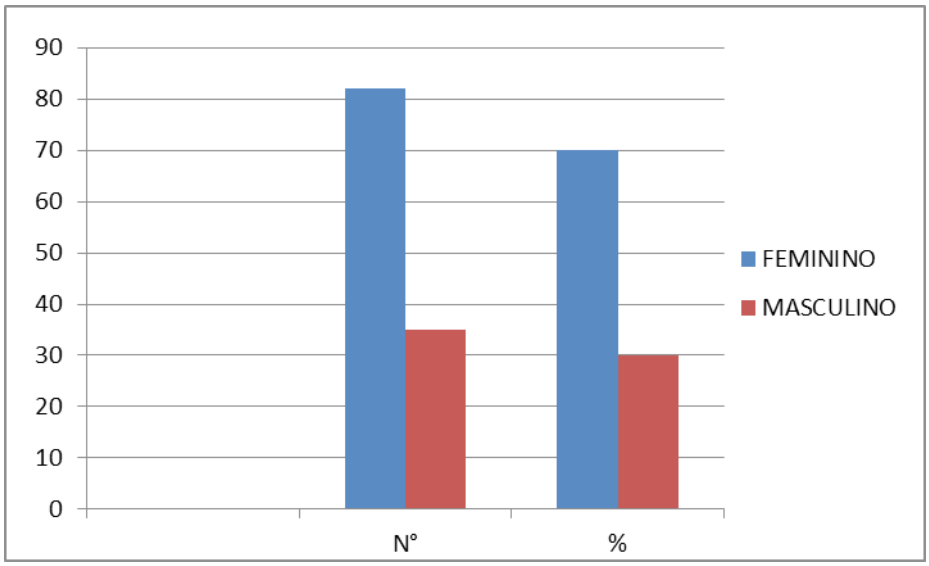


Gráfico 1: Procura pela capacitação em Libras em relação ao gênero

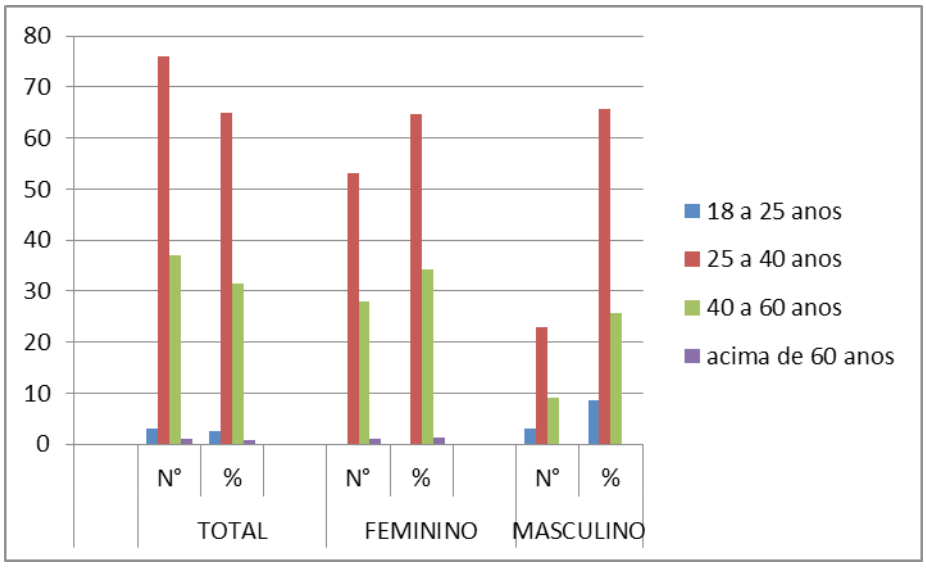


Gráfico 2: Procura pela capacitação em Libras em relação à faixa etária correlacionada ao gênero.

Os vínculos masculinos não possuem tamanha diferença se comparado às mulheres. Entretanto, em relação à escolaridade, o público feminino possui formação mais elevada que a masculina: o maior percentual é de mulheres com pós-graduação. Já os homens, o maior índice se concentra em indivíduos com Superior Incompleto. Entretanto, na média geral, as escolaridades mais elevadas somam grande maioria com percentuais quase idênticos.

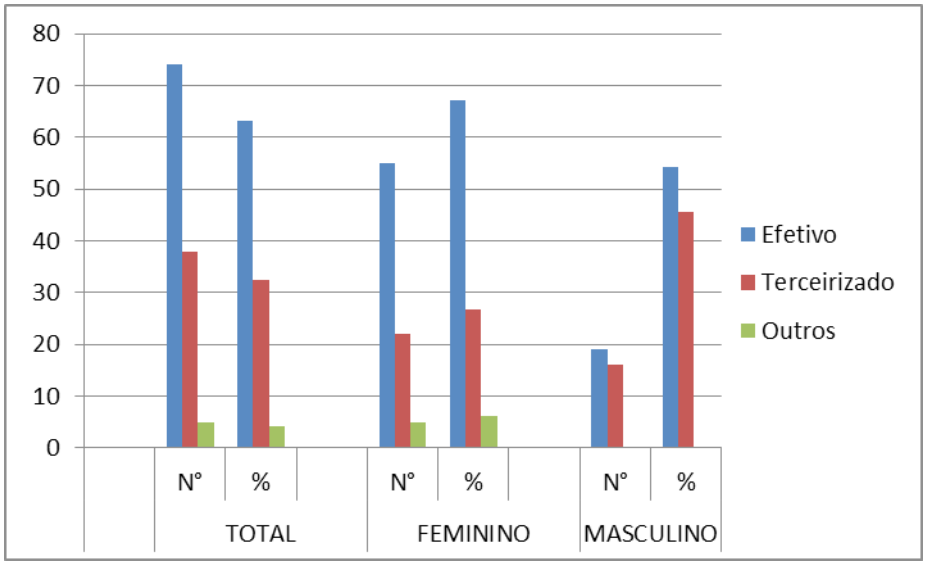


Gráfico 3: Procura pela capacitação em Libras em relação ao vínculo e gênero.

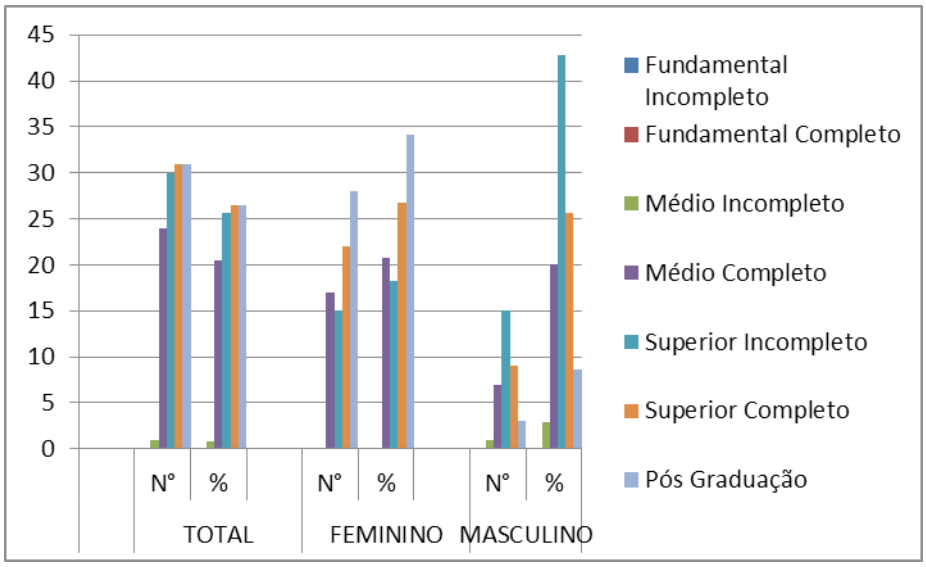


Gráfico 4: Procura pela capacitação em Libras em relação à escolaridade e gênero.

O curso é um projeto realizado pelas áreas da Assessoria da Qualidade (ASQUA) em conjunto com a Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEP) com o intuito de habilitar os

profissionais do INTO para o uso da Libras no atendimento a pacientes. Espera-se que com essa capacitação, o instituto possa aperfeiçoar suas expertises no atendimento aos usuários da Libras e diminuir as barreiras de acesso aos surdos.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15599. *Acessibilidade – Comunicação na prestação de serviços*. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. Lei n° 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 7.853 de 24 de Outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área da saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem USP*. v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005.

JUNIOR, Rafael Ubida G.; SANTOS, Débora A. S. Utilização da Língua Brasileira de Sinais no Atendimento aos surdos / Deficientes auditivos como forma de humanização da enfermagem. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, Petrópolis, ed. 5, dez 2009. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/compar4.php>. Acesso em: 10 jun.2013.

Padrões de Acreditação da Joint Commission International para Hospitais [editado por] Consórcio Brasileiro de Acreditação de Sistemas e Serviços de Saúde – Rio de Janeiro: CBA: 2010.

ROSA, Carmelita G; BARBOSA, Maria A; BACHION, Maria M. Comunicação da equipe de enfermagem com deficiente auditivo com surdez severa: um estudo exploratório. *Revista Eletrônica de Enfermagem v. 2*, n. 2, 2000. SANTOS, Érika Machado; SHIRATORI, Kaneji. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v.06, n.01, p.68-76, 2004.

PÔSTER

Pessoas Surdas no Ensino Superior: Uma Análise do Programa de Inclusão das Faculdades Integradas Ipiranga

Marilene dos Santos Marques

Mestre em Gestão e desenvolvimento Regional – UNITAU – Taubaté/SP.
Especialista em Deficiencia Auditiva.

Rosa Maria Rodrigues Diniz

Especialista em Técnicas de Tradução e Interpretação em Libras. Intérprete de Libras.

Considerações iniciais

Na história da humanidade, sempre buscou-se atributos de perfeição e beleza, como em Esparta, por exemplo, quando nascia uma criança com alguma deficiência, e, ao ser detectada tal "imperfeição", era eliminada ou banida do convívio social. Na Roma antiga, os romanos herdaram dos Gregos a idolatria pela perfeição física. Assim, os recém-nascidos que apresentavam imperfeições físicas eram sacrificados. Pode-se afirmar, entretanto que este destino não se aplicava muitas vezes aos bebês surdos, porque não se percebia a surdez ao nascerem, assim como descreve Radutzky (1992, p.11):

> Em Roma, eles eram colocados na base de uma estátua nas praças principais e então devorados pelos cães. Por este motivo muitos historiadores pensaram que certamente às crianças surdas não se desse tal destinação dado que, seguramente, mesmo hoje é muito difícil fazer um diagnóstico precoce da surdez.

Assim, na antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como 'anormais', com algum tipo de atraso de inteligência. Para a sociedade, o 'normal' era que: é preciso falar e ouvir para ser aceito, então os sujeitos surdos eram excluídos da vida social e educacional; não havia escolas, e, existiam muitas leis que não acreditavam na sua capacidade. Muitos mitos foram criados em redor das causas das deficiências e consequentemente vieram os estigmas, como a própria palavra "deficiência" já demonstra.

A educação de surdos passou por grandes transformações. Tais mudanças ocorreram em meio a um processo histórico de grande discriminação sofrida. O marco histórico

que constata facilmente tal afirmativa é o Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Tal congresso foi de grandes perdas históricas. Segundo Skliar (2001, p.109):

> Existem dois períodos na história da educação dos surdos: Um prévio ,que vai desde meados do século 18 até a primeira metade do século 19, quando eram comuns as experiências por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até os nossos dias atuais, de predomínio absoluto de uma única "equação" segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Após esse Congresso Internacional de 1880, o uso de língua de sinais foi definitivamente banida a favor do oralismo:

> Por quase um século, as línguas de sinais foram perseguidas nas mesmas instituições que supostamente deveriam propagá-las. Mas os códigos não chegaram a ser eliminados, mas simplesmente conduzidos ao mundo marginal, onde sobreviveram graças às contraculturas estabelecidas pelas crianças nas escolas, clandestinas, rebeldes e cruéis (RÉE, acesso em: 24 jul.2005).

Durante cem anos, os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura e sua identidade surda, obrigados a se submeterem a uma 'etnocêntrica ouvintista', sendo forçados a imitá-los e a se esforçarem em parecerem ouvintes. A educação de surdos no Brasil foi influenciada pelas metodologias que surgiram nos séculos 16 a 19.

Em toda a história da humanidade os estereótipos que se referem aos surdos demonstram o domínio do ouvintismo, relativo a qualquer situação relacionada à vida social e educacional (SKLIAR, 1999). Embora não sejam poucos estes registros de dominação, vemos que historicamente pessoas ouvintes sempre decidiram como seria a educação de surdos. Os estigmas da deficiência viajaram pelos séculos até os dias atuais. É o que acontece com os estudantes surdos em relação á sua identidade, marcados como: surdinho, mudinho, surdo-mudo, outros. Cita-se em contraponto a todo extermínio vivido por essas pessoas, um documento importante, a Convenção de Guatemala, que em seu Artigo II, objetivou prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Em se tratando da trajetória histórica dos cidadãos surdos e suas diferentes representações sociais, procura-se impetrar a compreensão do porquê de muitos sujeitos surdos sofrerem os fracassos da inclusão, nas escolas de ouvintes, pois para o ingresso do surdo na universidade, faz-se necessário um acompanhamento especializado a fim de que este possa ter acesso a uma educação adequada à sua realidade. Nesse caso, a questão tende a ser complexa porque a língua é um dos meios de compreensão das aulas, a Libras é a sua língua natural, e os professores, assim como os alunos não surdos, geralmente, não dominam esta língua.

A política evidenciada na Declaração de Salamanca foi adotada na maioria dos países e inspirou a elaboração de algumas leis, tanto que veremos no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) apoiando a inclusão de surdos nas escolas regulares, essa política educacional 'inclusiva' trouxe para os sujeitos surdos a inversão da vida comunicativa: incluir para excluir do processo educacional. Entretanto esse processo só tem contribuído para o fracasso educacional dos sujeitos surdos. Alguns especialistas, como: psicólogos, pedagogos, dentre outros, não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula, e, acabam por colocar os referidos sujeitos no mesmo patamar de outras pessoas, como as que apresentam deficiencia visuais, deficiencia intelectual e outros, sem se dar conta que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia dos outros.

Segundo Skliar (1998, p. 37):

> Um dos problemas, em minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

São poucos os professores capacitados e habilitados para trabalhar com os sujeitos surdos diante da necessidade dessa qualificação. Nas faculdades que tem cursos de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, há especializações para uma ou outra área de deficiência, como é o caso da surdez, ou então Educação Especial com enfoque na Inclusão, que abrange todas as deficiências, de modo geral, mas, a língua de sinais como língua específica para abstração do acadêmico surdo, ainda, se conta nos dedos.

A esse respeito, Quadros (2006) explica que "os surdos, vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. A vivência da surdez passa pelas vivências visuais. A visão para a pessoa surda é parte constitutiva de sua diferença linguística e território no qual trafegam as descobertas e acontecem os diálogos e as interrelações com os surdos, com os ouvintes e com os demais grupos humanos. Condição de possibilidades para viver a surdez em sua dimensão bilíngue e bicultural.

De acordo com o referencial bilíngue, o surdo tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita (BRASIL, 2005a, art. 13). Quem se situa neste referencial, utiliza a expressão "surdo", isto é, um conhecimento privilegiado e favorável para compreender a surdez e a sua história, e perceber e saber como a comunidade surda do Brasil utiliza esta expressão para se autodenominar como surda e a legislação brasileira atual entendê-la como tal. Os surdos são visuais, mas a surdez não é visível.

A língua de sinais, para Skliar (1997), constitui um elemento identificatório da comunidade surda e o fato de se constituir em comunidade linguística, significa que os

surdos compartilham e conhecem as normas e os costumes de uso desta mesma língua e a utilizam no cotidiano. À medida que os surdos interagem em um processo comunicativo eficaz e eficiente, desenvolvem as competências linguísticas e comunicativas e, igualmente, cognitivas, mediante a língua de sinais. Esta é a única língua que possibilita a pessoa surda entrar em contato com todas as características linguísticas. O Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Especial, afirma que:

> As línguas de sinais devem ter o mesmo status das línguas orais, uma vez que se prestam às mesmas funções: podem expressar os pensamentos mais complexos, as ideias mais abstratas e as emoções mais profundas, sendo adequadas para transmitir informações e para ensinar. São tão completas quanto as línguas orais e estão sendo estudadas cientificamente em todo o mundo. Coexistem com as línguas orais, mas são independentes e possuem estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas (BRASIL, 2005b, p. 76).

Para o ingresso e permanência do surdo na universidade, faz-se necessário um acompanhamento especializado a fim de que este possa ter acesso a uma educação adequada à sua realidade. No caso dos surdos, a questão tende a ser complexa porque a língua é um dos meios de compreensão das aulas, no caso de sujeitos surdos a Libras é a sua língua natural, e os professores, assim como os alunos ouvintes, geralmente, não dominam esta língua. É importante que o professor tenha fluência na Língua de Sinais para facilitar a relação entre professor e aluno e também para entender as necessidades do educando surdo, tais como: filmes legendados, como reter a atenção do surdo em sala de aula, nível de cognição, etc, mas não necessariamente para a ministração das aulas em Libras concomitante à Língua Portuguesa, porque os alunos ouvintes não conseguiriam acompanhar a exposição de suas aulas. Sendo assim, faz-se necessária, durante as aulas e outras atividades acadêmicas, a presença de um tradutor/intérprete de Língua de Sinais/Língua alvo, para cada aluno ou grupo de alunos surdos em toda e qualquer disciplina.

Considerações finais

No Estado do Pará, a inserção de alunos surdos no ensino superior começou com a Universidade Estadual Vale do Acaraú em 06/03/2002 momento este em que foram aprovados no antigo Curso de Pedagogia em Regime especial 8 alunos especiais, havendo neste ínterim uma crescente demanda de alunos matriculados e frequentando regularmente os cursos de ensino superior se estendo até os dias atuais, juntamente ao Grupo Ipiranga, e em pouco espaço de tempo foi aderida pelo Grupo Ipiranga, que passou a ser a Instituição de Ensino Superior que mais recebe aluno surdo através de seu processo seletivo pelo fato de ter um programa de inclusão voltado ao atendimento do aluno surdo. O Grupo Ipiranga, objetivando favorecer o desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, implementou o

mesmo Programa de Inclusão-Atendimento Especializado,. Esses alunos recebem o apoio pedagógico necessário para que seu acesso e permanência sejam efetivados. Este é o único programa, no momento, que se sabe existir em universidade, na cidade de Belém do Estado do Pará.

Método/Tipo de Pesquisa

A pesquisa "A importância do Programa de Inclusão no processo educacional das pessoas surdas nas Faculdades Integradas Ipiranga", caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, objetivando descrever a significância de um programa voltado para a inclusão de surdos no contexto acadêmico. De acordo com Flick (2002, p. 128), os grupos focais podem ser vistos também como um "protótipo da entrevista semi-estruturada" e os resultados obtidos por meio desse tipo de entrevista

> [...] foram de tal forma positivos que a técnica recebeu novo alento no campo das ciências sociais, inicialmente pelo viés político, com sua utilização no mapeamento e na elaboração do perfil dos eleitores, influenciando diretamente na definição das diretrizes e ações de partidos e candidatos. Trilhando esse percurso, espraiou-se pelos diversos segmentos da pesquisa social, suscitando novas situações que, ainda inconclusas, precisam ser amplamente discutidas pelos profissionais da área, sob o risco de assistir-se a um transplante cuja incompatibilidade estrutural – a contradição mercado x sociedade civil, consumidor x cidadão, mercadoria x ser humano – só é percebida próxima da irreversibilidade, causando inúmeras e graves sequelas (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 3).

Dessa forma, este trabalho fornece informações para estudos sobre ações voltadas para a qualidade do apredizado do sujeito surdo no meio acadêmico. Enfim, buscou-se mostrar que a educação de surdos continua sendo alvo de discussões e ações na tentativa de inserir o sujeito surdo em patamar de igualdade, tal qual objetiva o Decreto de Guatemala.

Instrumentos de análise de dados

Foi utilizado como primeiro passo, uma pesquisa bibliográfica seguida de discussões pelo grupo que compõe o setor de inclusão das Faculdades Integradas Ipiranga, por ser este, na cidade de Belém do Estado do Pará, a maior concentração de alunos surdos em tão pouco espaço de tempo no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

CAPOVILLA, F.; MACEDO, E.C.; RAPHAEL, W.D. *Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para surdos.* Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 1998.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 114-136.

_____. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Bookman, 2004.

GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira. (Org.).*Cidadania, surdez e linguagem.* São Paulo: Plexus Editora, 2003

QUIRÓS, J. B.; GUELER, F.S. *La Comunicacíon humana y su patología:* Ensayo histórico hasta 1900. Buenos Aires, Argentina: Casa Ares, 1966.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: GESUELI, Zilda M. da Paz; SILVA , Ivani RODRIGUES; KAUCHAKJE, Samira. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem.* São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SKLIAR,Carlos. *A surdez:* um olhar sobre as diferenças no Brasil. Campinas, SP: ASDF, 1999.

_____ (Org.*). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.* Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____. *Educação para os surdos: entre a Pedagogia especial e as políticas para as diferenças.* In: Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngue para Surdos, INES (Org.). Ed. Líttera Maciel, 1997.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

._____. Prefácio: A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. & TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Editora Meditação, 2003b.

PÔSTER

A Inclusão Escolar do Aluno Surdo: Mudando Enredo da História

Andréa Oliveira Almeida

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Introdução

O presente trabalho é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente ainda em curso no Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, na cidade de Volta Redonda, RJ e se refere à inclusão de pessoas Surdas nas instituições de ensino no Brasil. Meu interesse se justifica em função das particularidades quanto à efetivação dessa inclusão, sentida a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão a respeito da recepção e acolhimento dos Surdos nos ambientes escolares, ainda falhos, que deve servir como caminho para a colocação e interação dessas pessoas no mundo. Além disso, os ouvintes em geral, e entre eles os professores, raramente têm conhecimento e domínio de Libras, o que resulta em problema ao receberem alunos Surdos em suas turmas. Esses são alguns dos questionamentos que mostram a complexidade da questão.

Importa esclarecer desde o início que a questão da surdez tem interesse especial para mim, devido a Libras ter sido minha primeira língua, aprendida com os meus pais, que são Surdos. As dificuldades que percebi, desde a infância, em sua comunicação nas mais variadas situações levou-me a querer conhecer melhor o assunto, buscando interferir positivamente, possível razão a me conduzir a esta pesquisa.

É com este olhar que o trabalho se volta para o tema da inclusão do Surdo na escola, pois considerando que essa deve preparar os alunos para conviverem e se integrarem na sociedade, é importante dar ênfase a todas as maneiras de otimizar a entrada, a permanência e o aproveitamento do Surdo nas instituições de ensino. Este trabalho pretende sensibilizar todos os envolvidos no dia a dia da escola, sejam diretores, professores, funcionários das mais diversas funções, alunos e seus familiares, a compreender a importância de conviver com as diferenças, no caso específico desta pesquisa, a pessoa Surda.

Essa convivência deverá favorecer o surgimento de uma sociedade com valores como a troca, a tolerância, a paciência, a atenção, a delicadeza, entre muitos outros, e a escola, desse modo, estará cumprindo com seu papel de espaço ideal de verdadeira educação.

Definido o escopo do trabalho, ou sua questão-problema, esta desencadeia outras, quais sejam: o professor está preparado para receber alunos Surdos em sua turma? Qual

o grau de empatia do professor em relação à inclusão do aluno Surdo? Como o professor se sente, sendo docente de aluno/s Surdo/s? Qual o conhecimento dos professores a respeito de Libras? Qual o grau de proficiência desses profissionais na referida língua?

Em relação ao uso da palavra "Surdo", é preciso esclarecer que o termo será utilizado neste trabalho por ser o modo utilizado por eles mesmos, sendo que a expressão "deficiente auditivo" causa-lhes um certo desagrado. Além disso, o termo será grafado com letra maiúscula, uma vez que a literatura especializada não se define quanto a isso, e por representar uma minoria linguística que deseja marcar presença.

Quanto à organização, este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, é apresentada a história da Língua de Sinais no Brasil, sua legislação e sua utilização nos dias atuais. O segundo capítulo trata da inclusão, fundamentando em Glat e Pletsch (2011). O terceiro capítulo propõe a pesquisa, sua metodologia, a análise do *corpus* e apresenta os resultados. Segue a proposta do produto deste trabalho: a produção de um filme visando a sensibilizar quanto à necessidade de otimizar a forma como os Surdos são incluídos no ambiente escolar, no que diz respeito a seu acolhimento, sua socialização e comunicação e expressão. A seguir será apresentada a metodologia da pesquisa e a conclusão fecha o trabalho.

Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, com alguns procedimentos quantitativos. Está sendo realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda, RJ. A pesquisadora trabalha no município vizinho, Barra Mansa, em escola que atende alunos Surdos, mas preferiu fazer a investigação em outro local buscando um cenário mais novo, que possibilitasse um olhar mais atento e uma melhor, ainda que jamais total, objetividade.

Para a coleta de dados, está sendo utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, além de entrevistas semiestruturadas com os professores, alunos Surdos e ouvintes e a observação participante da pesquisadora, registrada em diário. Os dados coletados dessa forma, com sujeitos e modos diferentes, constituem-se em triangulação, como explicam Cohen e Manion:

> O uso de duas ou mais visões da mesma coisa, de modo que os dados de fontes diferentes possam ser usados para corroborar, elaborar ou trazer luz à pesquisa em questão (1990, apud VINCIPROVA FONSECA, 2003, p. 54).

Esse procedimento oferece à pesquisa maior grau de sistematização acadêmica e lhe confere maior validade.

O material coletado comporá o **corpus** da pesquisa, a ser posteriormente submetido a análise de discurso, com a separação de informações em categorias, que não são

previsíveis e devem ser percebidas em leitura e interpretação cuidadosas. Ludke e André (1986) ensinam sobre a característica dessa leitura:

> O que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas (p. 52).

Smith também alerta quanto à impossibilidade de estabelecer critérios absolutos de validade em uma pesquisa qualitativa, sendo "a máxima exigência que haja em *um certo momento algum consenso* sobre a verdade do que foi notado e depois relatado" (1984, apud VINCIPROVA FONSECA, 2003, p. 55. Ênfase acrescentada).

Na coleta de informações, observam-se as reflexões de Ludke (1986):

> Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (p.1-2).

Portanto, esta trata-se de uma pesquisa com abordagem principalmente qualitativa, pois leva o pesquisador ao centro da pesquisa para observar os fatos vividos na escola inclusiva, e o olhar do pesquisador busca a melhor objetividade, mas não pode, e não pretende, ser isento de sua (do pesquisador) história pessoal. Entretanto, os questionários estruturados e a contagem das categorias produzem dados quantitativos.

Bogdan e Biklen apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1 – a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

2 – os dados coletados são predominantemente descritivos;

3 – a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

4 – o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;

5 – a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (1982, apud VINCIPROVA FONSECA, 2003, p. 48).

Participarão da pesquisa sujeitos maiores de 18 anos, para evitar dificuldades na realização do trabalho. Espera-se aproximadamente 10 professores, 10 alunos surdos e 30 alunos ouvintes. Esses números serão confirmados diante da realidade encontrada na escola. Os dados coletados são estudados por meio de análise de discurso e organizados em categorias, de modo a obter-se resposta às questões propostas e encaminhar-se para a conclusão do trabalho. A pesquisa na Escola Municipal teve início em 19 de Junho de 2013 e será concluída quando forem obtidos os dados coletados, dentro do cronograma previsto. Antes de ser iniciada, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UniFOA, que lhe deu seu aval.

Conclusão em andamento

Os aspectos legais da inclusão dos alunos Surdos no sistema educacional está bem organizado, amparado por ampla legislação. Mas sabe-se que a realidade das instituições escolares é outra.

O que falta é facilitar e otimizar a aprendizagem de Libras por professores, e tal tarefa será facilitada se ocorrer em um ambiente favorável à ideia do convívio com o diferente, ao enriquecimento mútuo que resulta de aumentar os padrões de compreensão da experiência, da vida, da convivência. Enfim, é necessário sensibilizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com relação à inclusão.

Referências bibliográficas

GLAT, R. PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LUDKE e ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

VINCIPROVA FONSECA, M. C. *O texto literário:* aprofundamento de leituras e transformações na aula de Língua Inglesa. 141 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2003.

PÔSTER

Programa de Educação Inclusiva para Surdos na Perspectiva Bilíngue – PROSURDO

Euder Arrais Barretos

Formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás,
Especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará.
Coordenador do Núcleo de Assessoria Pedagógica em Educação de Surdos –
NAES da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.
E-mail: euder.libras@gmail.com

A educação contemporânea tem sido marcada, tanto no âmbito nacional como internacional, por diversos movimentos sociais em prol da garantia e efetivação dos direitos humanos. O desdobramento desses movimentos se faz presente na construção de diversos dispositivos legais.

Aprovada, em 2002, a Lei n.º 10.436, reconhece como uma forma de comunicação e expressão oficial, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tal Lei, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05, dispõe sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e, ainda, visa garantir o acesso dos alunos surdos.[1] Como prerrogativas disto determina sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, o direito do aluno surdo ter o professor tradutor/intérprete de Libras, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a ***organização da educação bilíngue no ensino regular***.

As línguas de sinais são de modalidade visuo-espacial e permitem aos indivíduos surdos apreender o mundo de modo significativo da mesma forma que os ouvintes, contudo, necessitam ser expostos a essa linguagem desde muito cedo.

De acordo com Quadros (2008), as crianças surdas necessitam de desfrutar do encontro surdo-surdo e os pais ouvintes precisam compreender que, para o surdo, este é um mundo essencialmente visual-espacial e devem conhecer a língua de sinais. Ambos, crianças surdas e seus pais ouvintes, poderiam compartilhar o bilinguismo: Língua Portuguesa e língua de sinais brasileira. Neste sentido, possibilitar a aquisição

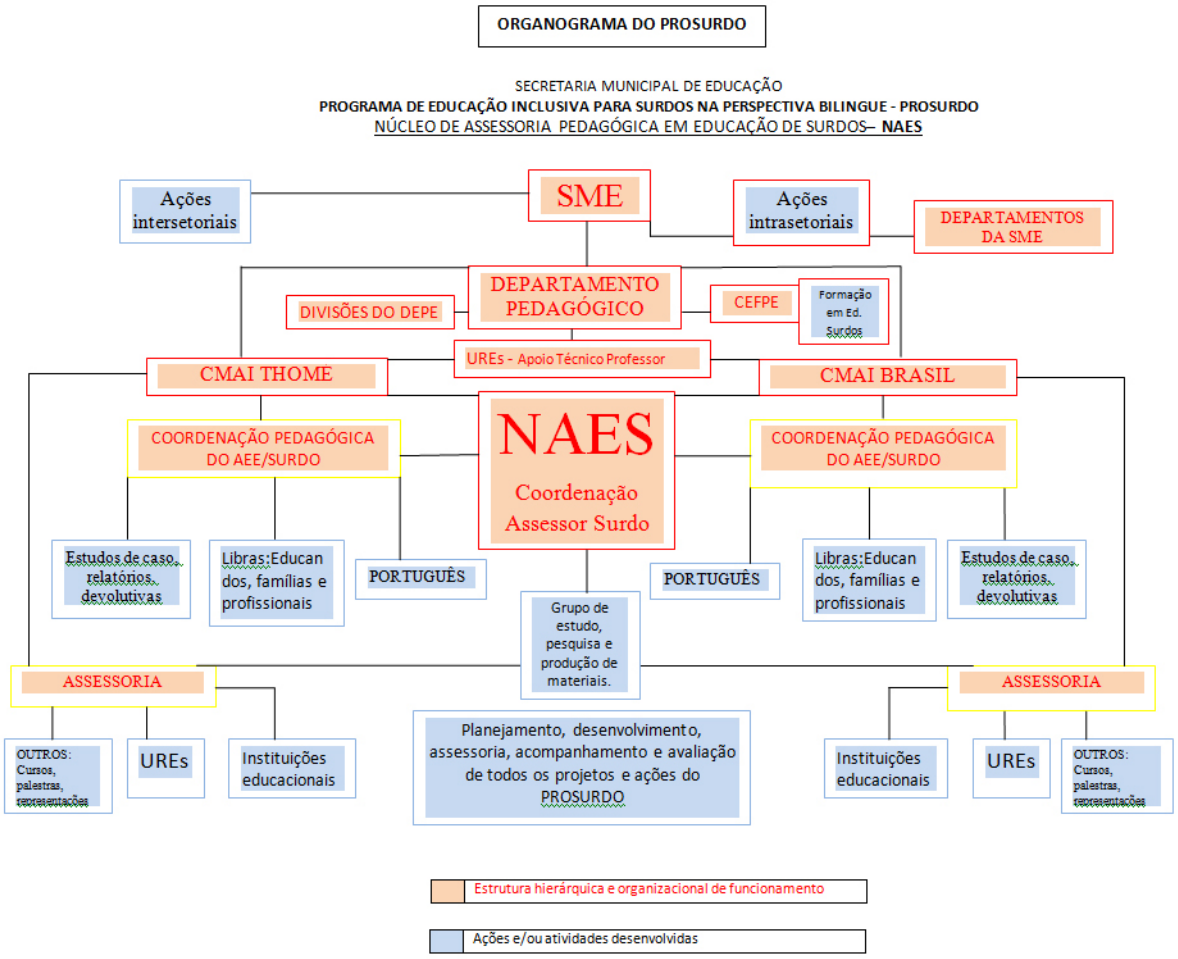
[1] De acordo com o Decreto nº 5.626/05, considera-se pessoa surda aquela que apresenta uma perda auditiva bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais (perda moderada, profunda ou severa), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, e que se utiliza da Libras como meio de comunicação.

da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar (QUADROS, 2008).

Ressalta-se que experiências significativas, voltadas para a qualidade na educação, devem perpassar pelas políticas públicas de atendimento às pessoas surdas, pela formação continuada dos Profissionais e serem contempladas no Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais considerando os princípios e metodologias da educação de surdos, favorecendo a reflexão-na-ação do coletivo de profissionais envolvidos.

Assim, crianças surdas que vão para a escola precisam ter contato com sinalizantes fluentes da língua de sinais e conhecer a comunidade surda que usa esta língua. A escola, por sua vez, precisa dar conta dos processos de aquisição da língua de sinais, além de considerá-la como primeira língua do educando com surdez. Vale ressaltar que esse contexto bilíngue é completamente atípico dos outros contextos bilíngues estudados uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes (QUADROS, 2008).

"*A escola de surdos deve estar atenta a questões educacionais mais amplas, tendo em vista as restrições sociais e familiares*" (DORZIAT, 1999, p.35). Nesse caso as escolas devem estar estruturadas no sentido de se pensar em uma educação bilíngue bicultural linguística e culturalmente aditiva.



Objetivo geral do PROSURDO

Oferecer escolarização às pessoas surdas que garanta o seu pleno desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, linguístico, de relação interpessoal e inserção social, ético e estético, tendo em vista uma formação ampla sem desconsiderar a especificidade do desenvolvimento cognitivo-linguístico alicerçado nos direitos daqueles sujeitos:

–> Ao acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua;

–> Ao acesso à Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua;

–> À utilização da Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo.

–> Ao acesso à comunicação, a informação e a instrução exclusivamente pela modalidade oral da Língua Portuguesa, com ingresso do educando em salas de aula comum do ensino regular, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por esta modalidade.

Objetivos específicos do PROSURDO

–> Propiciar aos profissionais da educação a aprendizagem básica voltada para a comunicação em Libras, bem como noções a respeito da estrutura linguística daquela Língua e da especificidade social, cultural e educacional dos surdos.

–> Propiciar às Famílias dos educandos a aprendizagem básica voltada para a comunicação em Libras, bem como noções a respeito da estrutura linguística daquela Língua e da especificidade social, cultural e educacional dos surdos;

–> Ofertar o Atendimento Educacional Especializado para os sujeitos surdos, considerando momentos didáticos pedagógicos em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados;

–> Elaborar, manter atualizado e divulgar o banco de dados específico da educação de surdos desenvolvida na SME;

–> Atuar na seleção de intérprete/tradutor de Libras/Português/Libras, integrando a (s) equipe (s) do (s) departamento (s) da SME que tem a incumbência para tal;

–> Encaminhar ao Departamento de Gestão de Pessoal, solicitações de modulação ou transferências do profissional intérprete/tradutor de Libras/Português/Libras para atuação na função em instituições da SME;

–> Promover ações intersetoriais em rede capazes de responder as demandas sociais numa perspectiva de garantia dos direitos educacionais dos sujeitos surdos;

–> Propor e coordenar a elaboração, produção e distribuição de Materiais Didáticos que atendam a especificidade educacional dos educandos surdos matriculados e frequentes nas instituições educacionais da SME, para utilização em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado;

–> Ofertar Formação Continuada para o Intérprete/Tradutor de Libras/Português/ Libras que atua na função em instituições educacionais da SME;

–> Promover Seminários temáticos na área da educação de surdos;

–> Assessorar as instituições educacionais, os departamentos e as unidades regionais de educação – UREs da SME na área da educação de surdos;

–> Ofertar a Educação Bilíngue para surdos a partir da implementação de escolas bilíngues Libras/Português Escrito;

–> Propor, acompanhar, assessorar, avaliar e propor encaminhamentos pertinentes às ações e projetos voltados para a educação de surdos na SME;

Desenvolvimento do programa

O Programa beneficia educandos surdos matriculados e frequentes em instituições educacionais da SME; profissionais da educação que atuam nas instituições educacionais, nos departamentos da SME e nos Centros Municipais de Apoio à Inclusão – CMAI; a comunidade escolar envolvendo as famílias dos educandos surdos. A implementação se dá com a execução de ações e projetos, considerando a intersetorialidade e a intrasetorialidade como condição *sine qua non* para o alcance dos objetivos propostos.

As ações do PROSURDO vêm possibilitando que educandos surdos vivenciem experiências significativas de aprendizagem com a sua língua natural, o que significa melhorar-lhes a oferta de uma educação de qualidade, entendendo-se que a Libras é a primeira língua da comunidade surda brasileira, a qual se adquire de forma natural a partir do contato entre seus pares linguísticos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 10.436/02. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.* Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 5.626/05.* Regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999, p.27-40.

QUADROS, R. M. de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo.* 2 ed. Porto Alegre : Ed. Mediação, 2008, v.1, p. 27-37.

PÔSTER

Práticas Discursivas e o Bilinguismo para Surdos: Uma Análise de Contextos Educacionais Bilíngues

Daniella Cristina Bosco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Especial – UNESP
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP – Brasil.
E-mail: daniellabosco1@gmail.com.

Sandra Eli

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação Especia – UNESP
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP – Brasil.
E-mail: sandra.sartoreto@gmail.com

Introdução

As discussões e os resultados parciais apresentados neste trabalho são parte de um processo de pesquisa em nível de mestrado na área da educação de surdos, a partir do qual procuramos realizar um exercício de crítica em relação ao fenômeno da inclusão escolar. Tal posicionamento deve-se à necessidade de, segundo com Kahhale e Rosa (2009), desnaturalizar os fenômenos, colocando a crítica como modo de apreensão, compreensão e interpretação da realidade.

A implementação de políticas públicas relacionadas à inclusão escolar no Brasil é de certa forma um processo ainda recente, que se formalizou de forma mais intensa em termos de documentações oficiais na década de 2000. Após a LDB 9394/96, uma série de documentos relacionados a esse processo foram publicados, tais como o Decreto 3298/99, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação (2001), a lei 10436/02, o Decreto 5626/05, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e o Decreto 7611/11, por exemplo. O conjunto de leis, decretos e diretrizes nacionais relacionados acima tiveram a finalidade de demarcar e circunscrever as ideias e os princípios da inclusão escolar, traduzindo para a realidade dos estados e municípios brasileiros o novo caráter ético e filosófico presente na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Basicamente, os documentos referentes à Educação sistematizados ao longo da última década caminharam no sentido de se criar e estabelecer dispositivos que tem a igualdade de oportunidades em relação à aprendizagem de todos os alunos nas instituições educacionais um elemento fundante. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica (2010) conceitua-se como um dos princípios do projeto nacional de educação um ensino baseado na igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes com deficiência no ensino regular aparecem, então, mencionados como orientação fundamental na organização da Educação Especial nos sistemas de ensino nas instâncias federal, estadual e/ou municipal (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o delineamento específico da inclusão escolar em termos de conteúdo e forma estabeleceu-se a partir de ações políticas que, segundo Mendes (2006), tem se pautado pelo princípio da "inclusão total". É inegável que os princípios morais que constituem o caráter do discurso da inclusão mobilizam valores individuais que, em nível pessoal, se tornam impassíveis de questionamento, dada a relação intrínseca da gênese desse discurso no interior da sociedade democrática. Assim, argumentos como o direito inalienável em relação à igualdade de acesso e à igualdade de oportunidades de alunos com deficiência em atividades comuns a todas as crianças, se constituem em elementos que constrangem moralmente a comunidade educacional, contribuindo para uma adesão muitas vezes otimista e quase incondicional ao discurso da inclusão. Segundo Omote (2008), "(...) em alguns meios, como o da Educação, os princípios contidos naquele documento [Declaração de Salamanca] foram prontamente incorporados e muitos vocábulos passaram a fazer parte do repertório dos educadores (...)" (2008, p. 27).

Acreditamos que o princípio da igualdade de oportunidades a partir do reconhecimento e do respeito às diferenças rege a racionalidade que ordena a dimensão da realidade discursiva relacionada à educação de alunos com deficiência. Porém, o reconhecimento desse princípio nos coloca diante da consideração de sua lógica: a da exclusão. Laplane (2006), tratando sobre a dinâmica da inclusão e da exclusão na sociedade moderna e na modernidade tardia, retoma a estruturação da sociedade moderna em diferentes grupos sociais que, organizados pelo princípio da igualdade de oportunidades, refletem a dinâmica social da desigualdade pois "individualizam a desigualdade: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, como situações traumatizantes" (2006, p. 693, grifo da autora).

Entre o modelo ideal de educação inclusiva e a escola real que incorpora as demandas do discurso da inclusão escolar, a dimensão humana que deveria reger os processos educacionais que envolvem sujeitos concretos, com motivações, necessidades e sentidos individuais e coletivos cotidianos desapareceu. A institucionalização da inclusão escolar exige que professores e alunos com ou sem deficiência se tornem objetos políticos e econômicos, mediados por um discurso com forte carga moral e ética que esconde a face perversa de sua desigualdade constituinte (CHAUÍ, 1978). Nesse sentido, Mendes (2006) afirma enfaticamente que o debate sobre inclusão escolar no Brasil é um "fenômeno da retórica", no qual, entre outros aspectos levantados pela autora, o cerne da discussão está deslocado da qualidade da educação brasileira para a questão do melhor lugar no qual os alunos com deficiência devem estudar.

Assim, estudar a educação bilíngue para surdos em diferentes contextos de escolarização implica em uma aproximação de um fenômeno da realidade educacional reconhecidamente complexo e que, nos dias atuais, se encontra em um estado de tensão no qual concorrem forças de diferentes segmentos da sociedade, como surdos militantes, familiares, profissionais de diferentes áreas vinculadas a surdez na tentativa de se definir a melhor configuração institucional que a educação bilíngue pode assumir dentro dos sistemas de ensino.

Assim, a proposição em tentar estudar dois contextos de educação bilíngue para surdos neste trabalho – escola para surdos e escola inclusiva – encontra a primeira justificativa na percepção inicial sobre a polêmica que existe atualmente sobre qual seria o melhor espaço de ensino formal para a inserção do aluno com surdez. De um lado, escolas comuns que procuram se organizar para atender a esse aluno a partir da proposição inclusiva (oferta de intérpretes de Libras, instrutor surdo, salas de recursos); de outro, escolas bilíngues para surdos (ou, em alguns casos, escolas especiais), que atendem somente a alunos surdos e tem como critério professores bilíngues com especialização na área da surdez. Diante do Decreto 5626/05 e da institucionalização da educação bilíngue para surdos no Brasil, defensores das duas posições tensionam a discussão, criando um campo de forças que se distende vertical (nível federal, estadual e municipal) e horizontalmente (surdos e seus familiares, professores, intérpretes, instrutores etc.).

O bilinguismo é um fenômeno que pertence à realidade sociocultural, e segundo Megale (2005) é multidimensional, compreendendo aspectos individuais, sociais e históricos. Assim, de acordo com a autora, o bilinguismo deve ser analisado a partir de seis dimensões: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2; status das duas línguas em questão e identidade cultural. "Concepções multidimensionais não apenas são embasadas nas teorias de comportamento linguístico, como também levam em consideração noções oriundas de diversas disciplinas: psicologia, sociolinguística, sociologia e linguística" (MEGALE, 2005, p. 7).

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, a língua carrega signos culturais, sociais e históricos comuns que permitem que as pessoas possam instaurar uma situação de comunicação específica e se reconhecer como sujeitos constituídos e constituintes pela/da realidade social. No caso dos surdos, que vivem imersos em um mundo mediado por textos escritos em Língua Portuguesa, esse processo de reconhecimento de si a partir do outro como um sujeito constituinte do mundo, se faz duplamente importante, pois o acesso à substância do mundo social se realiza por meio de processos cognitivos e representacionais que possuem matrizes linguísticas radicalmente diferenciadas. Dito de outra forma, pode-se referir que os surdos são afetados pelo universo de signos e significações que constituem a substância de seu cotidiano. Assim, o domínio pleno e efetivo da língua de sinais, como a compreensão das diferenças linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Libras, pode contribuir para o trânsito consciente e deliberado de uma língua para outra, não restrito apenas em termos de funcionalidade, mas de consciência sobre as situações de uso e função, aspectos fundamentais que colaboram para definir a identidade de um sujeito bilíngue.

Objetivos

Parte da presente pesquisa apresentada neste trabalho teve como objetivo descrever e analisar a prática discursiva em uma escola inclusiva com proposição bilíngue e em uma escola bilíngue para surdos.

Dos participantes e locais da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola inclusiva com proposição bilíngue e uma escola bilíngue para surdos da região metropolitana de São Paulo. Participaram da pesquisa:

a) Escola inclusiva: 34 alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental, sendo três alunas surdas, a professora regente e a intérprete de Libras;

b) Escola bilíngue para surdos: 12 alunos surdos 5º. ano do Ensino Fundamental, mais a professora regente.

Procedimentos Metodológicos

1. Coleta

O levantamento de dados relativos às práticas discursivas em dois contextos diferenciados de educação bilíngue exigiu o emprego de diferentes instrumentos, como observação e videogravações. O levantamento dos dados ocorreu no período de março de 2012 a março de 2013.

2. Análise

Na tentativa de descrever o funcionamento discursivo em duas salas de aula que se configuram a partir de projetos de educação bilíngue para surdos, estabelecemos como o referencial metodológico que possibilitaria o levantamento de dados para uma análise da dinâmica das interlocuções ocorridas em sala de aula com base na tradição de pesquisas que tinham os processos interativos e interlocutivos como objeto e assumiam uma orientação discursivo-enunciativa (GÓES, 2002; SMOLKA; NOGUEIRA, 2002; LACERDA, 2000; BRAGA, 2000; GÓES, 1997; SMOLKA, 1992; SMOLKA, 1991), entre outros. Os trabalhos referenciados acima tem a centralidade dos processos dialógicos como fio condutor das análises e buscam, por meio da ênfase na dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos, a valorização do estudo de situações singulares. Adotamos assim, a análise microgenética, descrita por Góes (2000).

Resultados e discussão

Partimos do pressuposto de que a linguagem é constitutiva do sujeito e de que os signos formam a "consciência individual" em processos de interação social (BRAGA, 2000). Diante disso, com o objetivo de analisar as práticas discursivas de dois contextos educativos que se organizam a partir da proposta de educação bilíngue para surdos, as

contribuições da vertente francesa da Análise do Discurso foram também adotadas como dispositivo de análise, tendo em vista que essa perspectiva "[...] considera os processos e as condições de produção de linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer" (ORLANDI, 2009, p.15-16).

Discurso, nesta pesquisa, foi entendido como uma prática social, um lugar onde língua e ideologia se relacionam, produzindo efeitos de sentido carregados de conflitos e confrontos ideológicos. Em contraposição à concepção de fala como um ato de comunicação individual, o discurso é concebido como mediador entre o homem e a realidade social e natural, no qual a língua se constitui como a condição de possibilidade dos processos discursivos. Assim, na perspectiva enunciativa, a língua deixa de ser apenas um código, um sistema linguístico de normas abstratas, para assumir uma materialidade atravessada pelo social e pelo histórico. Para Bakhtin (1992, p.113), toda palavra é ideológica e "a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais".

Análise de fragmentos

A reflexão sobre os fragmentos realizada à luz do referencial teórico apresentado, possibilitou elencar três linhas de leitura e interpretação dos dados: 1) o papel do outro no funcionamento discursivo; 2) a Libras como constitutiva do aluno com surdez; e 3) políticas de educação para surdos. Tais eixos de leitura são constituintes dos fragmentos que serão apresentados a seguir, entrecruzando-se de diferentes maneiras no processo de enunciação.

Fragmento 1 (próxima página)

[A aula continua com o datashow ligado. A versão digital do caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º. Ano está projetada na tela. A professora projeta o poema "A namorada", que eles estão lendo]

P: ATENÇÃO, ATENÇÃO! OLHAR [Aponta para o poema projetado. Vai apontando para os versos já lidos e sinaliza] JÁ LER, JÁ LER. [digita] M-U-R-O, JÁ. [aponta para a expressão 'A GENTE', na lousa e pergunta] O QUE É? G-E-N-T-E? O QUE É?

F: EU ACHAR MAGRO... [digita] G-E-N-T-E.

[Lucas olha para Fernanda com atenção]

[A professora apontando para a palavra]

P: "AMARRAVA". O QUE?

L: EU ACHAR ANIMAL, PARECER ANIMAL

[A professora APONTA PARA a frase "O BILHETE NUMA PEDRA"]

P: "O BILHETE NUMA PEDRA". O QUE?

B: JOGAR PEDRA.

P: AMARRAR B-I-L-H-E-T-E

F: JOGAR ACERTAR CABEÇA.

P: COMBINAR?

E: PEDRA!

T: AMARRAR, PEDRA JOGAR!

F: LINHA AMARRAR PEDRA JOGAR

P: LINHA AMARRAR PEDRA JOGAR, OK, MAS PEDRA, PORQUE PEDRA JOGAR?

F: MULHER, CHAMAR MULHER [chamando professora] EU ACHO MULHER CHAMAR, MULHER JOGAR

O: PAPEL PEDRA AMARRAR, JOGAR...

P [rindo, apontando para Olívia]: ISSO, PAPEL ESCREVER, DOBRAR, [faz um coração com as mãos e suspira], ESCREVER PAPEL, PEDRA AMARRAR, JOGAR... [olhando para Olívia] MUITO BOM...

[A aula continua com o data show ligado. A versão digital do caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º. Ano está projetada na tela. A professora projeta o]poema "A namorada", que eles estão lendo}

P: ATENÇÃO, ATENÇÃO! OLHEM AQUI [Aponta para o poema projetado. Vai apontando para os versos já lidos e sinaliza] JÁ LEMOS, JÁ LEMOS. [digita] M-U-R-O, JÁ. [aponta para a expressão 'A GENTE', na lousa e pergunta] O QUE É? G-E-N-T-E? O QUE É?

F: EU ACHO QUE É MAGRO... [digita] G-E-N-T-E.

[Lucas olha para Fernanda com atenção]

[A professora apontando para a palavra]

P: "AMARRAVA". O QUE É?

L: EU ACHO QUE É ANIMAL, PARECE ANIMAL

[A professora aponta para a frase "O BILHETE NUMA PEDRA"]

P: "O BILHETE NUMA PEDRA". O QUE É?

B: JOGOU A PEDRA.

P: AMARROU O B-I-L-H-E-T-E

F: JOGOU E ACERTOU A CABEÇA.

P: COMBINA?

E: PEDRA!

T: AMARROU E JOGOU A PEDRA!

F: AMARROU UMA LINHA E JOGOU A PEDRA

P: AMARROU UMA LINHA E JOGOU A PEDRA, OK, MAS A PEDRA, PORQUE JOGOU A PEDRA?

F: A MULHER, PRA CHAMAR A MULHER [chamando professora] EU ACHO QUE É PRA CHAMAR A MULHER, JOGOU NA MULHER

O: AMARROU O PAPEL NA PEDRA E JOGOU...

P [rindo, apontando para Olívia]: ISSO, ESCREVEU NO PAPEL, DOBROU, [faz um coração com as mãos e suspira], ESCREVEU NO PAPEL, AMARROU NA PEDRA E JOGOU...[olhando para Olívia] MUITO BOM...

Quadro 1 – Fragmento 1 – Escola bilíngue para surdos

O fragmento 1 refere-se a um recorte de um outro momento do processo de leitura do poema "A namorada", presente no material didático de Língua Portuguesa do 5º. ano do Ensino Fundamental. Nesse episódio, é possível verificar alguns movimentos interessantes da leitura em Libras, de um texto escrito em Língua Portuguesa pelos alunos surdos e pela professora bilíngue.

A professora instaura o processo de interpretação perguntando aos alunos o significado do trecho da frase "O bilhete numa pedra", escrito em Língua Portuguesa. A pergunta estabelece a direção a partir da qual os enunciados proferidos darão materialidade a uma multiplicidade de sentidos, por vezes convergentes, por vezes contraditórios.

Dessa maneira, a enunciação descrita no fragmento realiza-se como prática discursiva significativa por meio das relações entre os sujeitos que em seu interior estão em constante processo de interação. Esses sujeitos (professora e alunos) são afetados pelo material da língua e pelos condicionantes históricos e culturais que nela atuam com grande intensidade. A Libras como primeira língua é a mediadora das relações intersubjetivas que ali se estabeleceram diariamente, sendo um elemento que atribui identidade e historicidade ao contexto e aos sujeitos investigados.

Fragmento 2

A professora escreve na lousa duas "Situações problema":

1. Saímos de uma cidade para a outra, sendo a distância de 582 km. Já percorremos 397km. Quantos metros faltam ainda?

2. Em uma corrida automobilística, já foram completadas 8 voltas de um percurso de 280km. Sabendo-se que cada volta tem 25km, quantos metros faltam para percorrer?

Ao terminar de passar as perguntas na lousa, com os alunos ainda copiando, a professora pergunta para Matheus como se resolve o exercício 02. Diretamente de sua carteira, Matheus responde: faz 25 vezes 8 e, depois conta de menos do resultado com 280. A professora responde da frente da sala que a resposta está correta, e pergunta pra ele: "Mas a pergunta é pra passar pra metros... Como faz depois?". Eduardo, que está sentado na carteira da frente, responde: "É só multiplicar o resultado por 1000.

Ao mesmo tempo em que a professora e os alunos ouvintes dialogam, a intérprete ouve atentamente a fala de Matheus, Eduardo e da professora e interpreta para Leila, Maíra e Clarissa em Libras: "faz 25 vezes 8 e depois menos 280". Depois de falar isso, pede para as meninas continuarem copiando.

Quando começam a tentar resolver, a intérprete auxilia Leila e Maíra, e Clarissa faz sozinha. Olha, corrige, e explica para Leila e Maíra.

A professora está passando nas mesas, olhando os cadernos dos alunos. Olha o caderno de Clarissa e nesse momento a intérprete sinaliza para Clarissa: "Falta fazer vezes 1000...". A professora olha para Clarissa e fala pra ela: "Olha, ta faltando...". Clarissa olha para a professora. Leila chama a intérprete para explicar o exercício para ela. A professora olha o caderno de Clarissa e vê que algo está errado. Olha para Clarissa e fala que a conta de menos está errada. A professora pega a borracha, apaga no caderno, pega o lápis de Clarissa e corrige o exercício no caderno dela, sem falar mais nada. Clarissa fica olhando para a professora.

Quadro 2: Fragmento 2 – Escola inclusiva com proposição bilíngue

A interpretação da cena descrita acima permite verificar diferentes movimentos dos sujeitos em uma escola bilíngue com proposição inclusiva. Da mesma forma que na escola bilíngue para surdos, as relações se dão por meio da interação e processos de interlocução, porém, poderíamos talvez dizer que as significações produzidas em um espaço com este possuam uma carga maior de complexidade (e por que não de

dramaticidade). Lacerda (2009) afirma que a entrada do intérprete de Libras, no espaço escolar, implica em uma nova configuração para este lugar, tradicionalmente restrito à relação professor-aluno. "Com a entrada do ILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras, para o português e do português para a Libras, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno (...)" (2009, p. 39).

Na cena analisada, é possível reconstituir um jogo de posições que se dão por meio de movimentos constantes, os quais, aparentemente, não tem efeito significante: a intérprete que traduz; a professora que corrige a aluna; a intérprete que ensina; a professora que não explica às alunas surdas; a aluna que solicita auxílio para a intérprete; a professora que apaga o caderno da aluna surda; a intérprete que não conversa com a professora; a aluna surda que olha atentamente para a professora. Porém, analisando com mais cuidado, observa-se que, nesses movimentos, o dito e o não-dito estão em jogo, num processo não-simétrico.

O dito é o traduzido pela intérprete para as alunas surdas, refere-se ao diálogo entre Matheus, Eduardo e a professora. Dessa maneira, o dito localiza-se na intersecção entre o domínio dos processos enunciativos feitos em Língua Portuguesa e em Libras. Pertence a ambos os domínios. Os efeitos de sentido, porém, não pertencem nesse fragmento ao universo do dito, mas às formas de materialização do não-dito: a aluna que pede auxílio para a intérprete, a intérprete que corrige os cadernos, a professora que resolve o exercício no caderno da aluna.

O silêncio de Clarissa é a marca de seu enunciado nessa enunciação. O olhar atento para a professora apagando e resolvendo a questão em seu caderno poderia nos levar a interpretar: "por que você não me ensina a fazer?". Segundo Orlandi (2007, p. 14), o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso: "Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz (...) o silêncio é fundante".

Considerações finais

A análise dos fragmentos, à luz da teoria, nos possibilitou tecer até o momento algumas considerações. Dessa maneira, seria razoável afirmar que o Fragmento 2, referente a um episódio da escola inclusiva com proposição bilíngue, carrega elementos que podemos relacionar com o todo do fenômeno da inclusão escolar. Uma análise mais detalhada pode nos levar a ultrapassar a aparência de eficiência da adequação de serviços para o atendimento educacional do aluno surdo e constatarmos a presença de um "desconforto" revelado pelo não-dito e o silêncio existente na relação estabelecida entre a professora, a intérprete e as alunas surdas. Duas línguas estão presentes, mas o silêncio se faz contundente. "(...) o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio" (ORLANDI, 2007, p. 23). Dessa forma, consideramos

pertinente afirmar que a prática discursiva captada nas relações entre professora regente, intérprete, alunas surdas e alunos ouvintes se materializa como parte do discurso de afirmação da inclusão escolar corrigindo no plano real as falhas que a ideologia da igualdade de oportunidades oculta por meio da projeção de uma imagem otimista do respeito às diferenças. Em outras palavras, as análises realizadas até o momento apontam para o desvelamento de uma realidade concreta pautada por situações em que os sujeitos envolvidos tem que "dar conta" de uma demanda imposta, no sentido de sustentar uma política educacional à qual não se tem acesso aos seus determinantes constituintes, chamados por Chauí (2011) como perversos.

De outra parte, a análise da prática referente à escola bilíngue para surdos nos apontou, até o momento, que, como prática discursiva, esta se opõe ao discurso da inclusão escolar na forma de negação, pois, em relação à discursividade exterior, não incorpora os elementos que validam no real a política da inclusão. A análise da prática discursiva presente nos Fragmentos 1 possibilitou, da mesma forma que no Fragmento 2, superar a superficialidade aparente de segregação que espaços como este podem assumir, permitindo um olhar mais afinado em relação à ampla circulação de sentidos e significados que podem ser compartilhados entre os sujeitos.

Como práticas discursivas, ambas contém historicidade, e, portanto, carregam contradições que lhes são próprias. Porém, os dados nos permitiram ponderar que tanto o discurso que sustenta a política de inclusão do surdo na escola de ensino comum quanto o discurso que defende a escola bilíngue para surdos tem como elemento fundante o mesmo princípio: a Libras. A disputa de forças entre esses discursos pela legitimidade desse princípio mediador é o que atribui identidade ao discurso da afirmação de um lado e ao discurso da negação de outro, fazendo com que eles nos pareçam tão diferentes em sua forma e conteúdo. Frente à produção e aos debates acadêmicos realizados até o momento, temos que essa constatação não apresenta caráter de novidade, porém, na argumentação do presente trabalho ela é fundamental, pois defendemos, e os dados nos permitiram verificar que o modo como o qual os sujeitos se relacionam com a língua altera as posições que estes ocupam nas formações discursivas. Ou seja: o modo como a língua se materializa determina a inscrição dos sujeitos na realidade, sendo um elemento fundamental na constituição de sua imagem de si através do outro, de sua subjetividade.

Referências bibliográficas

BRAGA, E.S. *A constituição social da memória:* uma perspectiva histórico cultural. Ijuí: Ed. Unijiú, 2000.

BRASIL (2010). *Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC/INEP, 2010.

BRASIL (2010). *Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: *A significação nos espaços educacionais:* interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KAHHALE, E.M.S.P; ROSA, E.Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas*: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LAPLANE, A. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In: *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

MEGALE, A.H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* – ReVEL, V.3. n.5, agosto de 2005.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set/dez 2006.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. *Inclusão escolar*: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

___. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2007.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, n°.50, Abril/2000. Pp.p;Abril/2000.rtinente na apropriaça de Vigotski. Inbnos.as tensna as realaçnte, do aspecto invisiferentes grupos sociais na dp. 26-40.

___. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, n°.42, agosto, 1992, pp. 328-335.

PÔSTER

Da Letra à Palavra

Flávio César Oliveira da Rosa

UFRN. Bolsista Capes-INEP. Observatório da Educação.
Doutorando em Estudos da Linguagem.
Mestre em Linguística Aplicada.
Especialista em Língua Portuguesa e Libras.
Professor universitário e de Língua Portuguesa para Surdos – CAS – Natal/RN.
E-mail: ffcor@oi.com.br.

Glecya Magna M. de Souza

Especialista em Libras, Metodologia Verbotonal,
Psicopedagogia institucional e clínica
Bacharel em Letras/Libras.
Professora/intérprete de Libras.
Professora bilíngue de Libras/Português – CAS – Natal/RN.

Introdução[1]

"Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem". Partindo-se dessa citação do famoso poeta e dramaturgo alemão, Bertold Brecht, é possível refletir a respeito da sociedade e de seus conflitos, que se arrastam na história da humanidade. Inúmeros, se não todos, consequentes da ineficiência e desconhecimento da palavra e de seu uso adequado.

As oportunidades oferecidas às crianças em fase de alfabetização/letramento[2] para aprender a leitura e a escrita são determinantes para o processo de inserção na sociedade. É pela apropriação e a utilização da língua,[3] plena e precisamente, que o indivíduo se capacita a interagir com os demais sujeitos, com a sociedade e, consequentemente, exercer sua cidadania. Conforme Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

> O domínio da língua tem uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de

[1] Trabalho desenvolvido no âmbito da CAPES – Observatório da Educação; UFRN – CONTAR; PPGED/PPGEL/PPGECNM.

[2] Tfouni em Letramento e Alfabetização (2010), analisa, define e diferencia os dois processos na concepção de pesquisadores que tratam do tema. Nesse trabalho, consideraremos ambos processos contínuos, concomitantes e progressivos de aquisição da língua, adquiridos na interação social.

[3] Koch (1997) trata da linguagem como uma forma de atividade humana, numa concepção sociointeracional, em que, pela escolha de determinado gênero textual, o sujeito, ao se apropriar da língua, constrói sentidos necessários à interação, considerando conhecimentos partilhados entre interlocutores, condição mínima para o êxito no propósito comunicativo.

> mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs, 1997, p.23).

Estudos e pesquisas são fundamentais em qualquer campo de estudo. O conhecimento adquirido de geração a geração na "arte de ensinar" ou mediar o aprendizado é, certamente, referência para novas propostas. Diariamente somos instigados a buscar estratégias para provocar e seduzir o aluno para levá-lo a interagir e ser sujeito no processo de aprendizagem, aqui, fazendo uma analogia a Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (p. 118), em que o autor diz: "[...] meu papel fundamental como professor, [...] é incitar o aluno, a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na integra, de mim [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém [...]".

Apesar dos esforços do Ministério da Educação e Cultura, o Brasil apresenta resultados, ainda, pouco satisfatórios quanto ao grau de alfabetização do povo brasileiro (Ver dados do Inaf – Indicador do Alfabetismo Funcional).[4]Historicamente, a educação não foi e não tem sido tratada como prioridade em nosso país.

Justificativa e fundamentação teórica

A experiência na educação, a sensação de impossibilidade diante do desconhecido e as dificuldades percebidas por nós, professores, nos alunos em geral, em especial os surdos, incitou-nos a desenvolver, numa visão bilíngue, estratégias que poderão facilitar a alfabetização e inserir os discentes surdos na sociedade, ao desenvolver sua língua materna, a Libras, paralelamente à aquisição de uma segunda língua, a Língua Portuguesa.

Para tal, procuramos suporte teórico em diversas estudos na área da aquisição da linguagem para ouvintes e, também, para surdos e em autores que, mesmo não tratando restritamente da aquisição da linguagem, permitem que se entendam os processos cognitivos inerentes a esse campo de estudo, ainda, consideramos métodos de alfabetização ancorados na Pedagogia Visual.

Sabemos o quanto o processo de alfabetização pode ser difícil, principalmente ao aluno surdo. Visto dispormos de materiais didáticos escassos e, por que não dizer, inadequados em grande parte, às necessidades do aluno surdo, cabendo a nós, professores, elaborar, adequar, testar e propor estratégias de ensino que facilitem esse processo.

---

[4] O índice de analfabetismo funcional no Brasil pode ser evidenciado por meio de dados que classificam os falantes em alfabetizados e não alfabetizados. Conforme o Inaf (2012). Esses dados estão disponíveis em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina. php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por.

No que se refere a educação de surdos, novas pesquisas apontam a viabilização e aquisição da linguagem numa proposta bilíngue, cujo estímulo e desenvolvimento de competências considera a aptidão individual para aprender, mediada pela língua materna, a LS. Em geral, é por meio dela que o Surdo se insere a sua cultura enquanto a reproduz e a reafirma, possibilitado pela interação dialógica e polifônica,[5] imprescindível ao ser social.

Consideramos relevante destacar a importância de se analisarem métodos tradicionais e, também, estudos Paulo Freire[6] e Emilia Ferreiro[7] que apontaram inovações para desenvolver a alfabetização.[8]

Metodologia de trabalho

No trabalho sugerido, partimos do pressuposto de que o aluno já tenha aprendido em aulas anteriores a representação sinalizada e escrita de cada letra e sua correspondente no alfabeto português, condição que nos permite desenvolver essa proposta.

A dinâmica da aula depende do nível de compreensão e heterogeneidade da turma. As cores são usadas para despertar a memória visual, considerada, segundo diversos estudos, um diferencial para a aprendizagem do surdo, no que se refere à leitura e à escrita Conforme Campello *in* Quadros (2007, p. 113), a LS "encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais às práticas sociais".

Para essa atividade, o professor precisará da representação das letras da língua de sinais e da Língua Portuguesa, a princípio, em maiúsculas e cursivas (poderá, como uma atividade lúdica, envolver todos os alunos e sugerir que recortem e pintem as letras nas cores pré-determinadas, orientando, sem destacar vogais e consoantes.)

A seguir, explicaremos como a atividade foi desenvolvida em aula.

---

5 A polifonia e o dialogismo refletem-se no enunciado, que é definido por Bakhtin como " um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes [...] o enunciado reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores, (às vezes próximos, mas também, os distantes, nas áreas da comunicação cultural) (BAKHTIN, 1992, p. 319).

6 As propostas de Paulo Freire apontam a reformulação do ensino, questionam a mecanização do percurso e sugerem que o aluno seja visto com um sujeito crítico, capaz de refletir e questionar a sua realidade. O conteúdo programático deve estar vinculado ao contexto social comum aos educandos, que devem ser vistos como agentes e se sentirem atores de transformação de sua própria cultura.

7 Ferreiro aponta, também, outro caminho que, de certa forma, revoluciona os métodos de alfabetização, ao defender que a leitura e a escrita são processos regulares e sistematizados, que seguem etapas e não se desenvolvem unicamente na escola, é um produto cultural. Para Ferreiro, os aspectos construtivos, além dos processos gráficos, precisam ser considerados, visto que as representações são parte do aprendizado. O papel do professor, na perspectiva de Freire e Ferreiro é de mediador.

8 Mendonça (2008) em Alfabetização – método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, capítulo I, desenvolve um breve histórico do assunto.

1º – O professor dispõe acima do quadro da sala, em local bem visível, recortadas, todas as letras que representam o alfabeto em Libras. Abaixo de cada uma, coloca as letras correspondentes nas formas maiúscula e cursiva (vogais e consoantes deverão ser distintas pela cor, usaremos, como exemplo, verde para as vogais e vermelho para as consoantes).

2º – O professor chamará a atenção dos alunos para as cores com que estão pintadas as letras, utilizando-se do sinal em Libras que representa "letras". Tocando em todas, individualmente. Para isso, estará calçando uma luva verde e outra vermelha para que o aluno compreenda que os símbolos sinalizados e escritos representam letras.

3º – Na sequência, o professor, então, calçara duas luvas vermelhas e tocará somente nas vogais, ao mesmo em tempo que apresenta o sinal representativo de vogal.

4º – Em seguida, procederá da mesma maneira, calçando somente luvas verdes, fará o sinal que representa as consoantes em Libras.

No segundo momento, apresentaremos ao aluno a possibilidade de construir a escrita dos signos linguísticos "letra, vogal, consoante, sílaba e palavra". Para a escrita do termo "letra", parte-se da referenciação ao sinal que o representa na LS, onde as configurações que constituem o sinal (L\ L) são transcritos em letras cursivas minúsculas, das quais surgirá a escrita, sendo que o primeiro "L" manterá a forma inicial, e o segundo recebe o traço que o transforma em "T" , daí se formará o nome "LETRA", a partir da complementação feita pelo professor.

Para o termo "VOGAL", são considerados os dedos indicador e médio, que se sobressaem da configuração da mão passiva na execução do sinal de "VOGAL", que traça a imagem da letra "V", com a qual será iniciada, em forma escrita, a palavra vogal, e acompanhada sequencialmente com as letras repetidas por duas vezes pelo "O" e pelo "V" virado, que será acrescentado de um traço, tornando-o um A. Com essa ordem se formará a palavra "VOGAL", que no final recebe a letra "L", que não consta na ordem proposta apoio da referida escrita. ***Cabe destacar que o professor, completará a palavra com as letras que faltam, visto que, em geral, os alunos, não sabem completá-la***. Caso algum aluno já esteja alfabetizado, poderá sugerir a letra subsequente na formação da cada palavra.

Quanto ao termo "CONSOANTE não será descrito nada referente ao sinal, sendo feita referência apenas a memória visual da ordem "OONOOONTE", com o apoio dessa escrita o primeiro "O" será transformado em "C", o terceiro "O" será transformado em "S" e último "O" em "A", enfatizando que todas as letras que formam o referido termo será escrito por letra bastão.

Para a formação do vocábulo "PALAVRA", será primeiramente apresentada a escrita do termo "LIVRO", em seguida, partindo-se das letras que o estruturam será formada a escrita do vocábulo "PALAVRA". Como em um jogo de memória, para, quem sabe, um melhor entendimento. Após, será aberto um livro é mostrado que é formado, principalmente por palavras.

Procura-se comprovar, assim, que o léxico dos signos linguísticos das línguas orais, línguas naturais, ou seja, L1 dos ouvintes, são as palavras, enquanto que o léxico das línguas de sinais, língua natural do sujeito Surdo, são os sinais. Será apresentado, também, um dicionário da Língua Portuguesa, LP e outro da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para comprovarmos tais afirmações.

Finalmente, será formada o termo "SÍLABA", por meio da sequência escrita do "SILALA' em letras cursivas minúsculas, sendo o último "L" da referida sequência transformado em "B". Enfim, para a explicação do significado do termo "SÍLABA", será realizada a separação silábica dos termos: Letra, vogal, consoante, sílaba e palavra. Para tal, é colocada sempre, primeiramente a consoante de cada sílaba para serem postas a(s) vogal(s), formando assim a(s) sílaba(s). Esperamos, ao fim da atividade, que fique compreendido que toda sílaba exigirá, necessariamente, a presença de vogal (is) para a sua constituição.

Conclusões finais

As atividades desenvolvidas nos remeteram a momentos de reflexões e proporcionaram-nos satisfação quanto ao ensino-aprendizagem pela constatação dos resultados positivos. Não levantamos, porém, dados estatísticos que possam comprovar a eficácia desse trabalho. As impressões a que chegamos são subjetivas. Pretendemos, intensificar e sistematizar mais e mais sobre a Pedagogia Visual, visto acreditarmos em estratégias que a priorizam e que comprovam que o bilinguismo possibilita ao aluno um processo de aprendizagem significativa.

Consideramos necessário que o material a ser trabalhado seja acompanhado de uma gravação em vídeo para apresentar a metodologia proposta.

Referências bibliográficas

ADAM, J. M. *A linguística textual:* introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DORZIAT, Ana. (Org.). *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido:* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore G.Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *Alfabetização: método sociolinguístico*: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível:* reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa.* Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

_____. *Educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada:* o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA