

## Programa Integrarte

---

*Maria Lúcia Aparecida Silva Lovison\**

*Maria José Monteiro Benjamin Buffa\*\**

**O** presente artigo é um relato da experiência de um programa desenvolvido pelo serviço de Psicologia, com um grupo de mães de crianças portadoras de deficiência auditiva em processo de (re)habilitação no Centro Educacional do Deficiente Auditivo, do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC), da Universidade de São Paulo — *Campi Bauru*—SP.

Desde 1990, em paralelo ao trabalho realizado, sentimos a necessidade de um contato maior, e mais verdadeiro, também com os pais de nossos pacientes.

Observamos que muitas das mães, ao chegarem com seus filhos para o atendimento, permaneciam sentadas na recepção durante toda a manhã ou tarde. Outras, no entanto, vagavam por um parque próximo à Instituição.

Em 1998, conseguimos espaço físico e horários para iniciar um grupo de trabalhos artesanais com essas mães. A princípio, foram formados dois grupos, com duração de 2 (duas) horas cada, nos períodos da manhã e da tarde, correspondentes aos horários de atendimento de seus filhos.

A escolha por atividades de artesanato incidiu no fato de ser a arte um instrumento facilitador da integração das pessoas. Ademais, o trabalho em grupo possibilita a troca de experiências, a descoberta de potencialidades, e fortalece a relação familiar, o aspecto emocional e a auto-estima.

O efeito multiplicador do grupo pode atingir e até modificar uma dinâmica familiar inadequada, o que pode interferir na qualidade do prognóstico da criança.

---

\* *Licenciatura e formação de Psicóloga pela Universidade do Sagrado Coração (USC); Especialização em Administração Hospitalar na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); Psicóloga do Centro Educacional do Deficiente Auditivo - HRAC - USP, Bauru — SP — Brasil.*

\*\* *Pedagoga; Diretora Técnica do Serviço de Educação e Recreação do HRAC-USP; Coordenadora do Centro Educacional do Deficiente Auditivo-HRAC-USP e Coordenadora do Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação-HRAC-USP, Bauru — SP; Mestre e doutoranda em Distúrbios da Comunicação Humana pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC-USP).*

**Segundo Barbosa (2000:32):**

“O movimento de Arte para Recuperação Social vem demonstrando a necessidade da arte para todos os seres humanos por mais desumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém, pois a arte é caminho para recuperar o ser humano em seu processo global de desenvolvimento”.

Intrínseco a este programa, observamos, em algumas das mães, um desenvolvimento mais acentuado da auto-estima.

Desde a infância e ao longo de toda a nossa vida, vimos formando nossa auto-estima, ou seja, o sentimento de gostar de si mesmo. Por ser tão ampla e receber muitas interferências, ela permite nos tornarmos pessoas criativas, com respeito próprio, excelentes observadores do outro e com capacidade para reconhecer nossos próprios talentos. Uma auto-estima sólida facilita a demonstração de emoções e favorece a independência pessoal, assim como o reconhecimento da auto-suficiência.

**Segundo Dupret (2002:27):**

“à medida que a criança se desenvolve, ela vai adquirindo uma percepção de si mesma. Inicialmente suas impressões advêm das reações dos outros, do que manifestam sobre ela: Como é “espertinha”! Olha que “bonitinho” ela faz! Expressões como essas demonstram uma valorização positiva. Aos poucos, a pessoa começa a entender que se sente bem quando alguém diz que ela é “espertinha” no que ela faz. Ao ampliar seu universo de experiências, com companheiros, vizinhos, professores, além dos pais, a pessoa tem suas habilidades de autopercepção aprimoradas, permitindo uma avaliação de si mesma por si mesma (não mais somente pelos outros) e o surgimento de um senso de dignidade interior. Em outras palavras: o desenvolvimento da auto-estima”.

Nesse aspecto, procuramos sempre interferir e estimular as mães a descobrirem suas potencialidades, encorajando-as a acreditarem que são capazes, instigando-as a ousarem e a descobrirem valores humanos que podem estar adormecidos e oprimidos pelo corre-corre diário.

A auto-estima em alta e a descoberta da capacidade de produção fizeram com que algumas mães integrantes do programa Integrarte buscassem empregos em vários segmentos da comunidade, como:

- a mãe Sô, que começou a trabalhar no setor de limpeza do HRAC;
- a mãe Mi, que abriu uma fábrica de salgadinhos de bacalhau;
- a mãe Sa, que iniciou o curso de magistério;
- a mãe Bê, que faz artesanato sob encomenda; e
- o pai Ma e a mãe Si, que construíram um carrinho e trabalham vendendo lanches.

## Alguns casos

A mãe Sô residia em Agudos, cidade próxima a Bauru, e viajava todos os dias para trazer o filho para tratamento. Durante anos, seu tempo de sala de espera foi ocioso. Após seu início no Programa Integrarte, tornou-se, emocionalmente, mais estável e com a auto-estima muito melhor. Prova disso foi que, ao tomar conhecimento de edital de processo seletivo para serviços gerais no HRAC, demonstrou interesse, trouxe o assunto para o grupo, que lhe deu o maior apoio e incentivo, prestou o concursô, foi classificada e trabalha no Hospital há 4 anos.

A mãe Bê, ainda muito jovem, mudou-se de Criciúma para Bauru, em função do tratamento de seu filho. Formada em Educação Artística, chegou ao grupo de mães cheia de idéias novas e muito criativas. Incentivou as outras mães, ensinou novas técnicas e hoje conta com a ajuda do grupo sempre que assume um novo trabalho de confecção de artesanatos para festas.

### Depoimento da mãe Bê:

*"O apoio do grupo, incondicionalmente, vai além das atividades manuais. Quando reunido, o grupo interage sobre as necessidades e vontades de cada um, e isso se reflete na família, na auto-estima e, por consequência, no tratamento de nossas crianças. Para mim, é, com certeza, o grupo mais positivo de que participo, e não abro mão de estar aqui".*

Já a mãe Mê chegou, recentemente, de Maceió, mudando-se para Bauru, com toda a família, para iniciar o tratamento de sua filha Nat. Vinda de uma região rica em artesanatos, trouxe idéias maravilhosas. Dona de uma notável habilidade manual, ensina e aprende com muita facilidade, e está sempre disponível para assumir encomendas dos mais variados artesanatos.

### Depoimento da mãe Mê:

*"O Integrarte é importante pra mim porque é uma troca de idéias. Eu passo um pouco do artesanato do meu estado e ganho ao aprender com as minhas amigas o artesanato de diversas regiões. É gratificante ver o resultado desse trabalho; sem falar que é um momento de descontração maravilhoso, que se reflete no tratamento da minha filha".*

Assim como essas, muitas outras mães fazem do artesanato uma fonte alternativa para a captação de recursos complementares à renda da família.

Outro fato interessante é o caso de duas mães que retornaram à universidade depois de terem abandonado os estudos há muitos anos. A participação no Programa Integrarte proporcionou a melhora da auto-estima e, conseqüentemente, favoreceu a tomada da decisão de investirem em seus objetivos. Mãe Liz, de Belém do Pará, e mãe

Ley, de Bauru, estão terminando o curso de Pedagogia. Curiosamente, por coincidência, essas duas engravidaram do segundo filho durante o período em que conviveram no grupo, o que foi motivo de muita alegria e de tanto prazer para todas as outras mães, que elas se disponibilizaram prontamente a auxiliar na confecção de lembranças, bordados e outros enfeites para a chegada dos bebês.

Atualmente, o grupo se reúne uma vez por semana, durante uma hora e meia, e o serviço de Psicologia faz deste grupo mais um instrumento de intervenção, complementando a atuação no que diz respeito ao aconselhamento familiar.

Como resultado, observa-se, também, maior segurança da criança ao encontrar-se com a mãe inserida em seu contexto, além da aproximação entre instituição e familiares.

“Quando pais fazem programas agradáveis junto aos filhos, dão a estes a imagem de adultos felizes, realizados e amantes da vida, o que impulsiona seu desenvolvimento. Isso significa que uma criança que percebe os pais felizes, integrados ao ambiente social a que pertencem e com entusiasmo pelo que fazem, recebe uma lição de valorização da vida que a acompanhará em seu crescimento” (CORREA, 1999).

O grupo Integrarte, hoje mais fortalecido, auxilia efetivamente em festas e outros eventos realizados pela unidade.

Conclui-se, então, que: “Ao se vivenciar a arte, descobrem-se novas cores e diferentes matizes, que permitem ver o mundo de forma positiva” (s.n., s.d.).

### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. M. T. B. **Entrevista. Integração, Edição especial: Arte** — Educação. Brasília: Posigraf : 12: 6-9 p. 07, 2000.
- CORRÊA, J. M. **Surdez e os fatores que compõem o método áudio mais visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva**. São Paulo: Atheneu , p.128, 1999..
- DUPRET, L. **Identidade e auto-estima: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade**. Espaço, 17: 28-33, p.31, 2002.

# O Fortalecimento da Identidade Surda:

## Efeitos da Adequação Metodológica na Educação Surda

---

*Sandra Patrícia de Faria\**

### Introdução

O presente trabalho apresenta um dos resultados alcançados em atividades de leitura, interpretação e produção textual, promovidas em turmas de estudantes surdos, em uma escola pública do Distrito Federal. Por esses resultados, percebe-se que a aplicação de metodologia apropriada ao ensino da Língua Portuguesa (LP), como a segunda língua (L2), mediada pela Língua de Sinais Brasileira (LSB) e baseada na cultura surda, contribui para a “elevação” da auto-estima dos alunos surdos, e para o conseqüente fortalecimento de suas identidades.

### A importância da língua de sinais na educação de surdos

O reconhecimento formal do status lingüístico das línguas de sinais ocorreu recentemente. Somente em 1984, a Unesco declarou que as Línguas de Sinais deveriam ser reconhecidas como um sistema lingüístico legítimo e, portanto, deveriam merecer o mesmo status que os outros sistemas lingüísticos. Em 1987, a Federação Mundial do Surdo (WFD) adotou resolução sobre as Línguas de Sinais, rompendo com a tradição oralista. “Pessoas surdas e com grave impedimento auditivo (devem) ser reconhecidas como uma minoria lingüística, com o direito específico de ter sua língua de sinais nativa aceita como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução” (WRIGLEY, 1996:33).

É importante, porém, que os surdos, além de proficientes na Língua de Sinais, aprendam também a língua oral do país onde vivem, para fazerem valer seus direitos diante da sociedade ouvinte. Nesse sentido, a educação de surdos, no Brasil, deve trilhar um caminho bilíngüe, no qual a Língua de Sinais Brasileira (LS) deva ser entendida, por excelência, como a primeira língua (L1) da pessoa surda, e a LP, como a L2, a ser ensinada institucionalmente.

---

\*Universidade de Brasília  
sandpattynasc@yaboo.com

Conclui-se, portanto, que a questão do ensino da LP para surdos reside na utilização de uma metodologia de ensino da L2, cuja preocupação não deve se deter a adaptações curriculares, mas sim à substituição da disciplina de LP como L1 pela de LP como L2 (FARIA, 2001).

Outro ponto deve ser esclarecido também quanto ao ensino de LP para surdos: a LP não é Língua Estrangeira (LE) para eles, no entanto, a metodologia de ensino é a mesma de uma LE. Separe-se, contudo, uma metodologia de ensino para a língua oral e uma metodologia de ensino para a língua escrita, tendo em vista a diferença crucial da modalidade de língua, ou seja, a LS é uma língua de modalidade espaço-visual, e as demais línguas, de modalidade oral-auditiva. Ao professor de LP para surdos, caberá ensinar a LP escrita, como L2.

### **A importância da escolha metodológica adequada**

Freqüentemente, a literatura relacionada à educação tem ressaltado a importância de as práticas educacionais se voltarem para a realidade do aluno. É partindo-se do dado, do conhecimento partilhado do aluno, que, na interação social com colegas e professores, se constrói o conhecimento novo. A educação de surdos precisa voltar-se também à realidade dos seus sujeitos. Nesse sentido, a literatura e a cultura surdas têm sido eixos fundamentais nas discussões na educação de surdos:

“As crianças desconhecem os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em Língua de Sinais em geral, à tecnologia etc. (Elas) têm o direito à entrada nessa comunidade” (SKLIAR, 1998:28-9).

Segundo Quadros (2000), o processo de alfabetização de surdos tem duas chaves preciosas: o relato de histórias e a produção literária infantil, em Língua de Sinais (e não sistemas de comunicação artificial, português sinalizado ou qualquer outra metodologia que não seja a LSB). Ela sugere que estejam presentes no ensino: os contadores de histórias e de contos que são passados de geração em geração por meio da literatura em sinais, e as histórias que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas.

A produção artística em sinais não obteve a atenção merecida nas escolas de surdos, uma vez que a própria língua de sinais não é

a língua usada nas salas de aula, pelos professores. Recuperar a produção literária da comunidade surda é urgente para tornar eficaz o processo de alfabetização que deve contemplar, segundo Quadros, a produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas: histórias na primeira pessoa, histórias sobre pessoas surdas, histórias sobre pessoas ouvintes e a produção de vídeos de produções literárias de adultos surdos.

São essas as questões que devem ser consideradas não apenas no ensino de crianças, mas também no ensino de jovens e adultos surdos, especialmente pelo fato de a “história educacional surda” não ter suprido essa lacuna; felizmente, preenchida por associações de surdos, das quais nem todos participam. É fato que os surdos sabem e contam “histórias surdas”, mas, possivelmente, nem todos percebem o valor cultural, social, lingüístico, entre outros, que nelas subjazem.

Quadros (1997) sugere que o profissional explicita para os alunos surdos os aspectos culturais que envolvem a leitura de um texto em L2. Tais aspectos estão, normalmente, subjacentes nos textos, interferem no seu significado e passam despercebidos pelo aluno de L2. A reflexão sobre as culturas em que os sistemas lingüísticos estão imersos contribui para a conscientização das diferenças que se refletem, muitas vezes, em idiosincrasias do léxico.

Nesse sentido, a pesquisa realizada debruçou-se sobre a cultura surda e encontrou nas “piadas surdas” — criadas e contadas pelos próprios surdos — um tesouro rico em aspectos lingüísticos e ideológicos que envolvem os indivíduos surdos, e, sobretudo, um recurso indubitavelmente eficaz para se trabalhar produção textual em sala de aula.

Para Possenti (1998): “*piadas são um tipo de material altamente interessante para análise*” não apenas lingüística, mas também sócio-cultural. Além do sentido mais apreensível, elas veiculam uma ideologia e, em geral, acionam mais de um mecanismo simultaneamente, tornando-se fonte rica para uma análise discursiva. Segundo o autor, praticamente só há piadas sobre temas socialmente controversos; elas operam fortemente sobre estereótipos que fornecem um bom material para pesquisas sobre “representações”, apesar de veicularem uma visão simplificada dos problemas; e, sobretudo, são interessantes porque, quase sempre, veiculam um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, não explicitado: os governos são ridicularizados, os professores são incompetentes; as línguas são cheias de ambigüidades; judeu só pensa em dinheiro; português é burro; marido é traído e esposa é infiel; as pessoas casam-se por interesse;

brasileiro/mineiro é o mais esperto, etc. E eu acrescento que, nas “piadas surdas” com as quais já tive contato, percebi que os surdos “se viram” muito bem quando usam sua própria língua, a LS.

### “Piadas surdas” no ensino de L2 para surdos

Se o aluno surdo tem dificuldade em ler, interpretar e produzir textos em LP — dificuldade justificada em grande parte pelo fato de ele ter “estudado” língua portuguesa como se fosse sua língua materna —, por que não tornar esta prática mais freqüente e, ao mesmo tempo, mais prazerosa para os surdos, especialmente partindo de textos com os quais eles possam se identificar? Se o ensino de LP tem como objetivo ampliar a competência comunicativa dos surdos em L2, certamente, vai se ampliar também a competência comunicativa em L1 — trata-se de uma conquista interdependente: ampliando-se a competência comunicativa em uma língua, amplia-se em outra. A questão que surge converge para o “como” ampliar a competência comunicativa dos surdos.

Jovens surdos da Escola Normal de Taguatinga foram os participantes envolvidos na pesquisa-ação desenvolvida em ensino de língua portuguesa, como L2. De forma bastante sucinta, seguem-se as etapas, nos próximos parágrafos, desde os passos realizados em uma das aulas gravadas até a escritura e reescritura do texto.

Inicialmente, apresentou-se o vídeo de um jovem surdo contando uma “piada surda”, em LSB — foi a atração principal da aula —, e, em seguida, foi proposta aos alunos a escritura, em LP, da piada contada pelo surdo, no vídeo. Dentre os textos dos alunos, foi escolhido um; aleatoriamente, solicitou-se a autorização do mesmo, orientando a todos que a dificuldade de um pode ser semelhante à dificuldade do outro. Esclareceu-se aos alunos que seus textos, em LP, normalmente, refletem uma interlíngua — transferência da estrutura da LSB para a escrita, da LP, no processo de aprendizado da língua. Houve uma discussão sobre esse assunto e esclareceu-se também que as dificuldades encontradas ao redigir o texto e os “erros” de LP detectados nos mesmos não devem ser atribuídos à “incapacidade” de os surdos em dominarem a LP. Em vez disso, deve-se ter em mente que ouvintes falam e escrevem em língua portuguesa com a mesma naturalidade com que os surdos falam LS. Não se trata de não saberem escrever em LP porque não são capazes, mas porque são “obrigados” a escrever em uma língua diferente da deles — da qual eles não recebem um *input* satisfatório, suficiente, nem adequado para propiciar-lhe um aprendizado rápido e agradável.

O passo seguinte foi copiar o texto selecionado, no quadro de giz, e reestruturá-lo, coletivamente, compatibilizando a estrutura explicitada no texto com uma das possibilidades entre tantas possíveis para a reescritura do mesmo. Cabe ressaltar que a construção de um texto coletivo é bastante questionada por diversos autores. Abre-se, ainda, uma ressalva para o fato de que, com essa estratégia, não se pretende moldar a criação dos alunos, nem tão pouco limitá-la. Durante o processo, instaurou-se na sala de aula um diálogo efetivo no qual, à medida que o professor levantava as questões de reescritura, ele acatava as sugestões dos alunos, bem como sugeria possibilidades — as mais diversas — para a criação coletiva do texto. Selecionava-se, então, uma das formas possíveis para registro no quadro de giz, o que não impedia que, ao final, cada aluno reestruturasse o seu texto, fazendo a sua opção e o seu registro individual e livre.

Esse momento também propiciou uma discussão entre professor e alunos a respeito da compatibilidade entre o escrito no texto original e o que o autor do texto pretendia expressar. O professor salientou o contraste entre a estrutura de uma e de outra língua. Foram discutidos os aspectos sociais, culturais e ideológicos passados no contexto da piada em questão, e, por fim, os alunos avaliaram a atividade. (Nos anexos, ao fim desse texto, seguem-se, respectivamente, um resumo da “piada surda” escolhida, recortes do texto selecionado e da sua reescritura coletiva.)

O que se pôde observar, durante e após a atividade, e que vem sendo observado, com freqüência, em atividades semelhantes a essa, é um visível crescimento qualitativo tanto na compreensão do aluno, como no seu interesse pelo aprendizado da LP escrita, o que tem acarretado um aumento de sua autoconfiança e o reconhecimento de suas potencialidades.

### **Valorização e fortalecimento da cultura e identidade surda**

As múltiplas identidades surdas (PERLIN, 1998) são resultantes da formação discursiva às quais os surdos estiveram ou estão submetidos, imbuídos da ideologia ouvintista (ou não). Percebe-se que, à medida que os surdos se identificam mais com a comunidade surda, sua formação discursiva se altera e eles se fortalecem — fenômeno previsível na adaptação de qualquer indivíduo a uma nova realidade sócio-lingüístico-cultural na qual se sinta seguro. Dessa forma, quanto mais próxima da ideologia ouvintista, mais a formação discursiva dos surdos estará distante das “questões culturais surdas”,

e menos fortalecida estará a identidade surda; ao passo que, à medida que sua formação discursiva se aproxima de “questões da cultura surda”, maior é o fortalecimento da identidade dos surdos.

A pesquisa mostrou que esse tipo de atividade fortalece, duas vezes, os surdos: a primeira, quando eles sentem sua cultura valorizada e passam a valorizá-la também, e a segunda, quando eles entendem o contraste entre as duas línguas (a LSB e a LP) — momento de catarse quando emergem vários comentários dos alunos, dentre os quais uma tradução livre pôde identificar: *“Ah, português é assim? Eu sei LSB. Português é diferente!”*

Revisitando a fita com o *corpus* — registro de piada surda —, uma outra atitude dos alunos marcou as imagens que fortalecem e legitimam o uso de textos oriundos da cultura surda em aulas de LP: enquanto registravam individualmente o texto da “piada surda”, em português, sua língua emergia como um cântico de libertação em busca da estrutura lingüística que vicejava; enquanto “pensavam alto”, ordenavam suas idéias, recapitulavam cenas do vídeo, analisavam, pesquisavam e escolhiam as palavras que registrariam em seu texto, cuja base residia no que lhes é tão íntimo, a LS.

## Considerações finais

Este estudo não traz respostas prontas para o processo de construção do conhecimento lingüístico que os surdos fazem, em LP, mas propõe como uma alternativa, entre tantas outras possíveis e necessárias: iniciar o ensino de LP, valorizando a realidade do aluno, sua identidade e sua cultura, vendo-o “como um todo” e não como parte estante de um processo. Professores de surdos, conscientes da necessidade de se ensinar LP como L2, devem se unir em busca de caminhos adequados a esse ensino. É preciso pesquisar, trocar experiências uns com os outros.

Enfim, cabe refletir sobre as questões aqui apresentadas e buscar as maneiras mais adequadas e coerentes para o ensino de LP para surdos, respeitando-se o contexto e proporcionando aos surdos a oportunidade de serem lingüística e comunicativamente competentes, de serem capazes de sentir amor, ódio, curiosidade, e também de divertir-se na LS e na LP, além de poderem contextualizar-se culturalmente e se sentirem participantes, vencedores do processo de ensino.

Têm, os professores de LP para surdos, o seu papel cumprido, quando seus alunos lêem um anúncio de jornal e extraem a idéia principal; lêem uma reportagem política ou sobre qualquer outro assunto e são capazes de emitir um juízo; escrevem um texto em LP e são enten-

didados pelos que não estão em contato diário com eles; quando, enfim, sabem fazer valer os seus direitos e conhecem as suas obrigações diante do mundo, atualmente dominado por ouvintes, mas que não pertence somente a estes — um mundo que é, também, seu, na mesma proporção que o é daqueles.

Após aulas como essa, o comportamento do aluno é visivelmente alterado. Seu interesse por escrever mais e melhor, em LP, aumenta consideravelmente. Além disso, uma satisfação dupla domina alunos e professores envolvidos no processo, e o que parecia ser domínio apenas dos ouvintes passa a pertencer, também, ao domínio dos surdos. Uma via que não se restringe a buscas de uma língua, aparentemente inatingível, mas que passa a reconhecer um valor duplo tanto na LP como na LS, a qual, por tanto tempo, foi desprezada no ensino, e que ressurgiu com orgulho por poder participar do processo educacional, sem disputa, mas no mesmo patamar da língua oral. E, além dessa importante questão, surge a reflexão que se faz sobre a construção da própria ideologia que subjaz no texto.

### Referências Bibliográficas

- FARIA, Sandra Patrícia de. **Interface da Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português, como segunda língua para surdos**. In: Revista Pesquisa Lingüística, Bsb: LIV- UnB, 2001.
- PERLIN, Gládis T. T. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, (51-73), 1998.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1ª reimpressão, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Artigo submetido para publicação na revista Textura/ULBRA II, 2000.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

**A. Resumo da piada registrada em vídeo**

Um surdo pede carona, à beira da estrada. Um motorista passa direto, mas um caminhoneiro pára. Prontamente, abre a porta, mas o surdo, antes de entrar, se identifica como surdo. O caminhoneiro, sem se importar com o que ele disse, manda-o entrar. O caminhoneiro pergunta ao surdo se ele sabe dirigir, e o surdo, imediatamente, tira a carteira de habilitação do bolso e a mostra para o caminhoneiro. O surdo sente sono e dorme. Passado algum tempo, o caminhoneiro também se cansa e acorda o surdo para dirigir um pouco enquanto ele descansa. Orgulhoso e sorridente, o surdo faz a troca. Resolve correr, ultrapassando a velocidade permitida na estrada. O caminhoneiro acorda e pede prudência ao surdo, que continua dirigindo em alta velocidade. Mais adiante, um policial de trânsito, escondido atrás de uma árvore, segue o caminhão. O surdo vê o policial pelo retrovisor, se assusta e acorda o caminhoneiro, que, por sua vez, chama a atenção do surdo e diz para o surdo que o policial pode prendê-lo. O surdo lhe pede tranquilidade e afirma que dará um jeito. Pede ao caminhoneiro para que fique quieto, pára o caminhão no acostamento, e o policial pára atrás do caminhão. Bate na janela do caminhão. O surdo abre a janela e olha para o policial com cara de quem não sabe o que está acontecendo. O policial fala, fala, fala, e o surdo se identifica como surdo. O policial gesticula para o surdo, tentando lhe dizer para dirigir mais devagar, pois rápido é perigoso, bate o carro. O surdo balança a cabeça positivamente. Respira, aliviado, e confessa ao caminhoneiro que estava com medo! O caminhoneiro, por sua vez, está espantado com a facilidade com que o surdo se livrou da situação. Reiterando seu orgulho, o surdo se gaba de sua destreza ao engabelar o policial. Depois de percorrida uma longa distância, o surdo se cansa e pede ao caminhoneiro que troque de lugar com ele. Eles trocam de lugar, e o surdo volta a dormir. O caminhoneiro, então, tem a idéia de aumentar a velocidade do veículo e repetir a cena que presenciou com o surdo, diante do policial. Começa, então, a correr! O surdo o adverte que precisa ter cuidado! Se correr demais, vai ter problemas! O caminhoneiro continua correndo e diz a ele para ficar quieto. De repente, surge outro policial, seguindo o caminhão. Quando o caminhoneiro vê o policial atrás dele, estaciona o caminhão no acostamento e aguarda a aproximação do policial, que, logo, em seguida, bate na janela do veículo. O caminhoneiro abre a janela e sinaliza que é surdo. O policial guarda a caderneta e se comunica com ele, em LSB, e o caminhoneiro se embarça totalmente.

**B. Recorte da escritura:**

Piada

O homem surdo andando na rua de pista, ele está carona que carro foi embora aí ele fica zangado e droga! Ele viu carona outro caminhão homem está parar p/ surdo, ele disse que ele pode entrar na senta de seu caminhão Posso! Eles dirigem, passeam na pista, e alegres mesmo! Homem falando com surdo, mas desculpe eu sou surdo sabia.

**Introdução****C. Recorte da reescritura:**

Piada

Um surdo está andando no acostamento da estrada. Ele está pedindo carona e o primeiro carro passa direto. O surdo fica zangado e xinga:

—Droga!

Ele vê um caminhão e pede carona.

O caminhoneiro pára.

O caminhoneiro diz para o surdo sentar.

O surdo pergunta:

—Posso?

O caminhoneiro dirige muito. Eles estão alegres. O caminhoneiro fala com o surdo, e o surdo diz:

—Desculpe, eu sou surdo!

—Eu não sabia!

\* Apesar de ter sido LIBRAS, enfim, o nome pelo qual a Lei Federal de nº 10.436, de 24 de abril de 2002 oficializou a Língua dos Surdos do Brasil, boa parte da comunidade surda brasileira, bem como de pesquisadores, opta por LSB (Língua de Sinais Brasileira).

\*\* O termo oralista se refere ao método de ensino para surdos, que vigorou por mais de 100 anos em diversos países do mundo (Skliar, 1998:15). Sua base reside no ensino da fala “oral”, em detrimento da fala em Língua de Sinais ou de qualquer tipo de comunicação gestual.

\*\*\* A Escola Normal de Taguatinga — ENT — é escola pública do DF, na qual se desenvolveu, até 2004, o Programa Surdo-Educador para formação de professores surdos.

