

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jan-Jun/2014

29



ARQUEIRO

29

Jan-Jun/2014

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (0xx21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Henrique Paim

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

EDIÇÃO

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

VERSÃO EM LIBRAS

Adilson Magarão Buzé
Bárbara Camilla de Souza Carvalho
Camila Lopes Nascimento
Priscilla Fonseca Cavalcante

PRODUÇÃO DA VERSÃO EM LIBRAS

Laboratório de Novas Tecnologias Flausino José da Gama

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO DESTA EDIÇÃO
BECONN | Produção de Conteúdo – Érika Souza

IMPRESSÃO

Nova Aliança

TIRAGEM

3.500 exemplares

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Guedes Pereira Xavier
Camila Lopes Nascimento
Laurinda Medon do Valle
Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Priscilla Fonseca Cavalcante
Sarah Miglioli da Cunha Alves
Simone Ferreira Conforto

REVISÃO

Revisão Técnica: Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Revisão Editorial: Claudia M. Duarte e Cristina Loureiro de Sá

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. —
Vol. 29 (jan./jun. 2014) — . — Rio de Janeiro : INES,
2014—
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
ISSN 1518-2495

1. Surdos — Educação. I. Instituto Nacional de Educação
de Surdos (Brasil).

CDD — 371.912

Sumário

Editorial	5
O Ensino Sistemático de Vocabulário Escolar a Alunos Surdos: um projeto de investigação-ação Paulo Vaz de Carvalho	7
Aula de Língua Portuguesa como língua segunda de alunos surdos: dinâmica de ensino-aprendizagem a partir do Projeto Ensino Sistemático de Vocabulário Susana Rebelo	23
Projeto de incentivo à Matemática para alunos surdos Laura Sofia Nunes	31
Experiência do ensino de Língua Gestual Portuguesa: alunos surdos com implante coclear Amílcar José Morais	37
Cultura Visual: uma área curricular não disciplinar de oferta própria para o ensino regular bilíngue para surdos Luísa Dauphinet de Barros Pedro Ladeira Barros	47
Aconteceu	57
Normas para publicação na revista Arqueiro	66

Editorial

Neste número da revista Arqueiro apresentamos os trabalhos e as experiências práticas de projetos que acontecem no Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira em Lisboa – Portugal.

A parceria entre Portugal e o Brasil, na área da Educação de surdos, vem se desenvolvendo há muitos anos, mas se intensificou desde a visita técnica dos profissionais do INES, em maio de 2013, a instituições em Portugal que atuam na área da educação de surdos, dentre elas o Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

O presente volume é fruto deste encontro. Assim, apresentamos os seguintes artigos: o primeiro, intitulado *O Ensino Sistemático de Vocabulário Escolar a Alunos Surdos: um projeto de investigação-ação*, de Paulo Vaz de Carvalho, destaca a tarefa árdua que é para o professor ter que ensinar termos específicos de uma determinada língua de forma diferenciada ao estudante, surdo ou ouvinte, para que tenham pré-requisitos escolares necessários para compreensão dos conteúdos. Após um estudo, propõe uma metodologia de ensino sistemático de vocabulário que é realizada naquela escola.

A seguir Susana Rebelo, em seu texto *Aula de Língua Portuguesa como Língua Segunda de Alunos Surdos: dinâmica de ensino-aprendizagem a partir do Projeto Ensino Sistemático de Vocabulário*, discorre sobre o Projeto de Ensino Sistemático de Vocabulário (PESV) que aborda uma dinâmica articulada entre as disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e de Cidadania e Mundo Atual (CMA) numa turma de alunos que, em sua grande maioria, tiveram aquisição tardia da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

No artigo *Projeto de incentivo à Matemática para alunos surdos*, Laura Sofia Nunes foca nas dificuldades das primeiras experiências matemáticas das crianças surdas, apresentando alguns dos materiais bilíngues que estão sendo construídos e aplicados, em diferentes níveis de ensino, numa escola vocacionada para o ensino de surdos, o CED Jacob Rodrigues Pereira.

O artigo *Experiência do ensino de Língua Gestual Portuguesa: alunos surdos com implante coclear*, de Amílcar José Morais, refere-se ao ensino de Língua

Gestual Portuguesa (LGP) e à forma como os alunos surdos com implantes cocleares são vistos, bem como a experiência do docente de Língua Gestual Portuguesa, nativo da Comunidade Surda.

Finalizando este número da Arqueiro, o artigo *Cultura Visual: uma área curricular não disciplinar de oferta própria para o ensino regular bilíngue para surdos*, de Luísa Dauphinet de Barros e Pedro Ladeira Barros, apresenta a experiência dos autores na implementação da área curricular de Cultura Visual, no plano de estudos dos alunos do ensino regular bilíngue, do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CED JRP).

Em *Aconteceu*, trazemos a experiência que os profissionais do INES vivenciaram em uma visita técnica que fizeram à Universidade Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

O Ensino Sistemático de Vocabulário Escolar a Alunos Surdos: um projeto de investigação-ação

Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira – Portugal

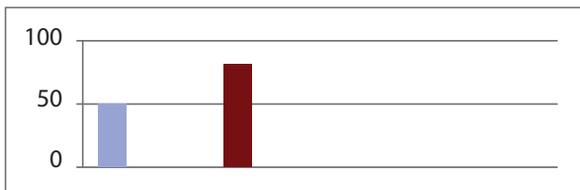
Paulo Vaz de Carvalho¹

O Ensino de Vocabulário Escolar a Surdos: problemática de estudo

Conhecem-se alguns estudos sobre o ensino de vocabulário escolar a estudantes ouvintes. Os principais trabalhos que podemos destacar são *Building Background Knowledge for Academic Achievement* (Marzano, 2004) e *Building Academic Vocabulary* (MARZANO E PICKERING, 2005).

Ensinar termos específicos de uma forma específica é provavelmente a tarefa mais árdua que um professor pode ter para assegurar que os estudantes têm os pré-requisitos escolares que necessitam para compreender os conteúdos que irão encontrar na escola, sejam os estudantes ouvintes ou surdos. Para ilustrar o efeito de uma abordagem sistemática para ensinar vocabulário escolar consideremos alguma pesquisa apresentada na obra *Building Background Knowledge for Academic Achievement* (MARZANO, 2004) para estudantes ouvintes.

O gráfico 1, por exemplo, descreve duas situações:



¹ Paulo Vaz de Carvalho — Doutorando da Fundação para Ciência e Tecnologia — Universidade Católica de Lisboa; Mestre em Ciência da Educação — Universidade Nova de Lisboa; Professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. E-mail: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

A barra da esquerda da figura descreve um estudante que está no percentil 50 em termos de capacidade de compreender os conteúdos ensinados na escola sem instrução direta de vocabulário. A barra da direita mostra o nível de compreensão do mesmo aluno após os conteúdos específicos da área terem sido ensinados de uma forma específica. Como se pode observar, a capacidade de compreensão do aluno aumentou para o percentil 83.

O conhecimento das pessoas acerca de qualquer tópico é delimitado em termos daquilo que sabem que seja relevante para o tópico. Por exemplo, uma pessoa que saiba muito acerca de futebol conhece termos como “fora-de-jogo”, “penalty”, “livre direto”, “pontapé de baliza” etc.

Da mesma forma, os estudantes que compreendem os conteúdos da disciplina de História do currículo nacional têm boa compreensão de termos como *hominídeos*, *civilização*, *arte rupestre*, *povos recolectores* etc. Quanto mais os estudantes compreendem estes termos mais fácil é para eles compreender a informação que poderão ver ou ouvir acerca do tópico/tema. Por outro lado, sem conhecimento básico destes termos, os estudantes terão dificuldade em compreender informação.

O conhecimento de termos importantes é crítico para a compreensão de qualquer tema.

O conhecimento geral é referido como o conhecimento de fundo ou pré-requisito, assim, quando os estudantes têm algum conhecimento geral dos temas que são importantes para os conteúdos lecionados na escola, pode dizer-se que têm os pré-requisitos escolares necessários.

Muitos estudantes adquirem os pré-requisitos escolares fora da escola e quando entram na escola já conhecem e utilizam os termos essenciais para compreenderem os conteúdos lecionados. Por exemplo, alguns estudantes cujas famílias poderão ter viajado muito, são expostos a uma variedade de pessoas, experiências e culturas, ou seja, de aprendizagens diferenciadas. Esses estudantes normalmente participam nas conversas em casa que envolvem informação abundante e que lhes será útil na escola.

Por contraste, outros estudantes em situação social diferente podem ter falta de oportunidades de aceder a informação geral e assim, lamentavelmente não adquirem importantes pré-requisitos escolares.

Estes dois tipos de estudantes, aqueles que vêm de ambientes familiares vantajosos e os que vêm de ambientes familiares desvantajosos, entram na escola com discrepâncias significativas em termos das suas hipóteses de sucesso escolar.

Infelizmente, à medida que o tempo progride, muitas vezes, o fosso dos pré-requisitos escolares aumenta ainda mais, assim como as realizações escolares entre os dois grupos.

O caso das crianças surdas é muito semelhante ao segundo grupo acima indicado, ou seja, a maioria das crianças surdas (cerca de 96%) são filhas de pais ouvintes que não têm domínio da língua gestual. Desta forma, as crianças surdas não partilham as conversas familiares, não são beneficiadas com a informação circundante da sociedade, porque não ouvem e como, em regra, não interagem com adultos surdos a sua lacuna em termos de pré-requisitos de vocabulário escolar é enorme. Assim, no caso destas crianças é crucial que seja a escola a ministrar esse vocabulário.

No entanto, devido à difícil história do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP), que só em 1997 foi reconhecida na Constituição da República Portuguesa, faz com que apenas recentemente se esteja a tornar numa língua escolarizada, contudo, muitos são os gestos que ainda não estão estabilizados/ padronizados e outros como o vocabulário específico das disciplinas curriculares que ainda não entrou no léxico da LGP.

Desta forma o primeiro grande passo para colmatar esta lacuna é a elaboração de dicionários de LGP e dicionários terminológicos em LGP das próprias disciplinas curriculares para que o ensino direto de vocabulário escolar seja uma realidade eficaz.

Tendo em conta a problemática acima referida, realizámos um estudo no Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CEDJRP) no ano lectivo de 2011/2012 no sentido de conhecer, de uma forma mais precisa, a realidade e que iremos descrever na secção seguinte.

Estudo acerca do domínio de vocabulário por jovens surdos

Tendo sido identificada a problemática de estudo na secção anterior, apresentar-se-á agora o referido estudo.

Desde o ano letivo 2008/2009 que no CEDJRP têm vindo a ser diagnosticadas as principais dificuldades no ensino-aprendizagem dos jovens surdos desde o 5º ao 12º ano de escolaridade.

Num estudo realizado no ano letivo 2010/2011 perguntou-se aos docentes (surdos e ouvintes) e intérpretes de LGP as seguintes questões:

- i) Quais as maiores dificuldades reveladas pelos alunos surdos.
 - 80% dos inquiridos situam as principais dificuldades dos alunos surdos ao nível da leitura e escrita da LP, o escasso domínio por parte dos alunos do vocabulário escolar em LGP assim como a falta de pré-requisitos nas duas línguas.
- ii) Quais as principais dificuldades sentidas na leccionação a esta população.

- Os inquiridos revelaram sentir mais dificuldades no domínio geral da LGP e do desconhecimento de terminologia específica em LGP para as disciplinas curriculares.

Assim, as conclusões deste estudo levaram-nos a levantar a seguinte hipótese: O escasso domínio do vocabulário escolar (terminológico) em LGP por parte dos docentes (surdos e ouvintes) e pelos intérpretes de LGP impede a plena aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos surdos. Para testar esta hipótese realizou-se um segundo estudo que apresentaremos de seguida:

1. População-alvo

A população-alvo deste estudo é composta por 20 alunos surdos a frequentar o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) do CEDJRP e foi constituída com os seguintes critérios de inclusão:

- Serem alunos do CEDJRP desde o 1º ano do 1º CEB;
- Serem alunos surdos profundos, severos e moderados;
- Serem alunos com conhecimentos de LGP.

Por considerar-se que a componente social é uma variável dependente optou-se por uma caracterização social de cada aluno com base nos seguintes itens:

- Escolaridade dos pais.
- Situação comunicativa dos pais.

2. Instrumentos de recolha e análise dos dados

Optou-se pelo inquérito por questionário com entrevista face a face para as situações de LGP e questionário simples para as situações de LP.

O inquérito foi construído da seguinte forma:

Termo	Imagem	Conhece o gesto	Explicação em LGP	Explicação em LP	Desenho
-------	--------	-----------------	-------------------	------------------	---------

Tabela 1

Os dados foram tratados em Excel.

3. Apresentação dos Resultados

Apresentaremos os resultados de forma separada para o vocabulário de Estudo do Meio e para a disciplina de História, visto que a disciplina de Estudo do Meio tem vocabulário que abrange várias áreas do conhecimento como Ciências, Geografia, História.

Apresentaremos, ainda, os resultados de forma separada para o 10º, 11º e 12º ano.

3.1. Resultados do 10º, 11º, 12º ano em relação ao vocabulário de Estudo do Meio

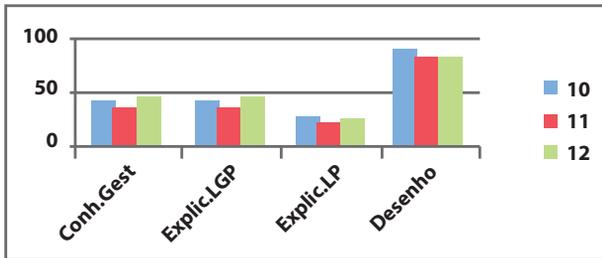


Gráfico 2

3.2. Resultados do 10º, 11º, 12º ano em relação ao vocabulário da disciplina de História

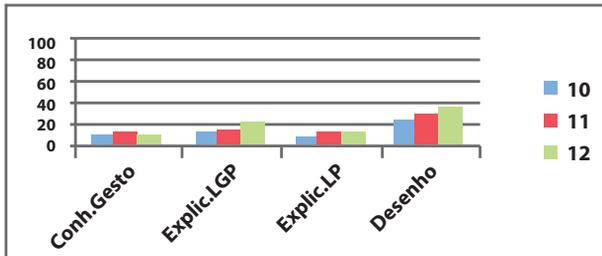


Gráfico 3

4. Discussão dos resultados

Considerámos apresentar os resultados em separado referente ao vocabulário de Estudo do Meio e ao vocabulário da disciplina de História por duas razões: em primeiro lugar porque enquanto o Estudo do Meio é lecionado em regime de monodocência inserido no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a disciplina de História está inserida num regime de pluridocência do 2º, 3º CEB e Ensino Secundário. Em segundo lugar como foi acima referido o vocabulário de Estudo do Meio abrange várias áreas vocabulares como Ciências, Geografia e História.

Relativamente à primeira questão, conhecimento do gesto para o termo elicitado, em relação ao Estudo do Meio os gestos conhecidos e reproduzidos

pelos alunos situam-se numa média de 41,3%. Se considerarmos que o vocabulário selecionado é considerado crítico para a leccionação dos conteúdos da área e pré-requisitos fundamentais para as futuras disciplinas de Ciências, História, Geografia e Físico-Química consideramos preocupante o desconhecimento de terminologia em LGP para os 58,7% dos termos não identificados. Levantamos a hipótese de que esta situação está relacionada com duas razões: a falta de domínio da LGP por parte dos docentes e a inexistência de dicionários/glossários em LGP para este vocabulário específico.

Quanto à segunda questão, explicação dos termos em LGP, 41,3% dos sujeitos optaram por explicar os termos em LGP. Em relação à terceira questão, explicação dos termos em LP, 25,3% dos sujeitos optaram por explicar os termos em LP. No que diz respeito ao vocabulário de Estudo do Meio os sujeitos revelaram preferirem utilizar a LGP para a explicação dos termos em comparação com a utilização da LP. No que se refere à quarta e última questão, utilização de formas não linguísticas (desenho) para a explicação dos termos, surgiu uma elevada percentagem de sujeitos a utilizarem o desenho para representar os termos, 85,6%. Podemos levantar a hipótese que o fraco domínio linguístico por parte dos sujeitos levou-os a utilizar mais a representação não linguística, onde se sentem mais confortáveis.

Relativamente ao vocabulário de História e quanto à primeira questão, os gestos identificados e reproduzidos pelos alunos situou-se nos 11%. Esta percentagem revela que o conhecimento de gestos específicos para a disciplina de História é manifestamente insuficiente para uma efetiva aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Em relação à segunda questão, explicação dos termos em LGP, 16% dos sujeitos optaram por explicar os termos em LGP. Quanto à terceira questão, explicação dos termos em LP, 11,6% dos sujeitos explicaram os termos em LP. Tal como no caso do vocabulário de Estudo do Meio, os sujeitos preferiram explicar os termos identificados em LGP comparando com a utilização da LP. No que diz respeito à última questão, explicação dos termos através de uma representação não linguística (desenho), 85,6% dos sujeitos preferiram explicar os termos de forma não linguística. Tal como no caso do vocabulário de Estudo do Meio, devido a um insuficiente domínio linguístico os sujeitos sentem-se mais confortáveis a representar conceitos de forma não linguística, neste caso através de desenho.

5. Considerações finais

Assim podemos retirar as seguintes conclusões:

- Os alunos surdos deste estudo, não têm conhecimento da grande maioria dos termos em LGP necessários para a aprendizagem destas duas áreas;

- Os alunos surdos deste estudo, revelam um fraco domínio do vocabulário necessário para uma efetiva aprendizagem;
- Os alunos surdos deste estudo, preferem explicar os termos identificados através da LGP do que através da LP;
- Os alunos surdos deste estudo, preferem explicar os termos identificados através de representações não linguísticas.

Após a identificação dos problemas, iremos propôr uma metodologia de ensino sistemático de vocabulário que começará a ser testada no presente ano letivo de 2011/2012.

Ensinar os termos selecionados

Em primeiro lugar, idealmente, deverá selecionar-se os termos e proceder à elaboração de glossários em LGP para as várias disciplinas curriculares seguindo as normas internacionais de criação de léxico (CACCAMISE, 1991). Como os glossários poderão demorar vários anos a serem construídos poder-se-á avançar no ensino direto de vocabulário aos alunos surdos seguindo o método das 8 Fases que será de seguida exposto. Devemos realçar que o sucesso ou insucesso do programa dependerá da qualidade de instrução (domínio da LGP) que os professores possuem.

Esta seção fornece recomendações específicas para ensinar os termos selecionados.

1. O processo das 8 Fases para ensinar os novos termos

O processo das 8 Fases de seguida descrito irá guiar a instrução direta dos termos escolares.

As primeiras 5 fases usadas como um jogo asseguram que os professores introduzem de forma apropriada o novo termo e ajudam os alunos a desenvolver uma compreensão inicial do termo. As últimas 3 fases descrevem os diferentes tipos de múltiplas exposições que os estudantes devem experimentar ao longo do tempo para ajudá-los a moldarem, construir e consolidar a sua compreensão dos termos.

Fase 1 – Fornecer uma descrição, explicação ou exemplo do novo termo em LGP

Esta primeira fase surge simplesmente porque os estudantes necessitam de alguma informação inicial acerca dos termos que estão a aprender. Antes de fornecer esta informação, contudo, deve tentar perceber-se o que os estudantes já sabem acerca do termo, ou seja, os pré-requisitos que os estudantes apresentam.

Uma vez que já se determinou o que os estudantes sabem acerca do termo, deve-se ajudá-los a construir um entendimento inicial do termo.

Embora este primeiro passo refere que se deve “fornecer” informação aos estudantes, não quer dizer necessariamente que o professor deve ficar perante a turma a debitar informação.

O professor pode ajudar os estudantes a construir a sua compreensão inicial do termo através de várias formas, incluindo:

- Apresentar experiências diretas como uma visita de estudo numa área ou convidar alguém que forneça exemplos do termo abordado.
- Contar uma história que integre o termo.
- Utilizar imagens de vídeo ou de computador.
- Solicitar individualmente aos estudantes ou a pequenos grupos para fazerem pesquisas iniciais sobre o termo e apresentar a informação recolhida.
- Utilizar eventos atuais para ajudar a tornar o termo aplicável a algo familiar aos estudantes.
- Descrever as suas próprias imagens mentais do termo.
- Encontrar ou criar imagens/desenhos para exemplificar o termo.
- Utilizar ferramentas pedagógicas online ou em CD.

Deve notar-se que algumas destas sugestões incluem imagens que são fornecidas. A utilização de abordagens linguísticas e não linguísticas ajudarão os estudantes não só a começar a desenvolver uma compreensão inicial do termo mas também ajudar a prepará-los para criarem as suas próprias imagens, uma exigência para a Fase 5.

É importante realçar que esta primeira fase não envolve uma apresentação aos estudantes de uma “definição” do termo ou pedido para procurarem uma definição no dicionário.

Sucintamente, as razões são as seguintes, uma descrição, explicação ou exemplo fornece aos estudantes um ponto de partida mais natural para aprender um termo novo.

De uma forma geral, quando uma pessoa aprende pela primeira vez uma palavra não tem uma compreensão formal desse termo como se pode encontrar num dicionário mas apenas uma compreensão geral, que é informal.

Faz sentido, portanto, introduzir o significado do termo de uma maneira informal.

Fase 2 – Pedir aos estudantes para repetirem a descrição, explicação de forma autónoma em LGP

Quando se pede aos estudantes para repetirem por palavras/gestos seus o que foi apresentado na introdução do termo, é fundamental que os alunos não

copiem o que acabou de explicar mas que construam as suas próprias descrições, explicações ou exemplos.

Deve monitorizar-se o trabalho dos estudantes e ajudá-los a esclarecer quaisquer confusões ou erros maiores enquanto trabalham. Deve ter-se em conta, no entanto, que através do processo de aprendizagem de novos termos, os estudantes terão várias oportunidades para construir, moldar e consolidar a sua compreensão. Por outras palavras, a sua compreensão inicial pode ser e provavelmente será um pouco rudimentar.

Fase 3 – Fornecer uma descrição, explicação ou exemplo do novo termo em LP2

Utilizar o mesmo método referido para a Fase 1 mas em vez de utilizar a LGP, utilizar a LP2

Fase 4 – Pedir aos estudantes para repetirem a descrição, explicação ou exemplo por de forma autónoma através da LP2

Utilizar o mesmo método referido para a Fase 2 mas em vez de utilizar a LGP, utilizar a LP2

Fase 5 – Pedir aos estudantes para construírem um desenho, uma imagem, um símbolo ou um gráfico representando um termo ou uma frase

Quando pede aos estudantes para construírem um desenho, um símbolo ou um gráfico representando um termo, estes são forçados a pensar no termo de uma forma totalmente diferente. Descrições gestuais, orais ou escritas requerem que os estudantes processem a informação de uma forma linguística.

Representações em desenhos, símbolos ou gráficos requerem que os estudantes processem informação de uma forma não linguística.

As páginas do caderno/ficheiro de termos escolares incluem um local para os estudantes desenharem as suas representações não linguísticas para cada termo.

Se os estudantes não estão acostumados a criar desenhos e gráficos para ideias, podem precisar, inicialmente de orientações e modelos. Mesmo se tiverem experiência com representações não linguísticas é provável que continuem a precisar de ajuda com termos que são novos para eles, difíceis ou abstratos.

Ficha de Aplicação de Vocabulário para as Fases 1-5

Conceito/Termo: _____/Compreensão 1 2 3 4

Explicação LGP e LP:

Desenho:

Fase 6 – Envolver os estudantes em atividades periódicas que os ajudem a incluir os seus conhecimentos dos termos nos seus cadernos/ ficheiros (no caso da LGP)

Sabemos através da investigação e do senso comum que a compreensão é aprofundada ao longo do tempo se os estudantes reexaminarem a sua compreensão de um dado termo.

Claro que quando os estudantes encontram os termos durante as disciplinas curriculares têm a oportunidade de adicionar o seu conhecimento dos termos. No entanto, esta fase do processo sugere que as atividades devem ser planeadas no sentido de fazer com que os estudantes se focalizem explicitamente na revisão dos termos-alvo.

Cada vez que os estudantes se empenham nestas atividades, devem ser munidos de oportunidades para adicionarem ou reverem as entradas para os termos nos seus cadernos/ficheiros de termos escolares.

Podem fazer estas alterações em dois locais. Primeiro, poderão gravar em LGP através de vídeo uma explicação mais completa do termo e compará-lo com a gravação inicial do termo.

Segundo, poderão querer adicionar, ou juntar a sua descrição inicial do termo ou o desenho inicial da palavra. Terceiro, os estudantes poderão utilizar o espaço extra fornecido em baixo, do lado direito na secção da entrada de cada termo para realçar a nova informação e registar novos conhecimentos em LP. Há um espaço que foi deixado em branco para que os estudantes possam usá-lo para diferentes propósitos, dependendo do termo e da sua necessidade de aprendizagem.

Nesta fase deverão ser utilizadas ferramentas pedagógicas bilingues construídas para o efeito como veremos mais adiante.

Fase 7 – Pedir aos estudantes para discutir os termos uns com os outros

A investigação e o senso comum conduz à Fase 7 porque confirmam que a interação com outras pessoas acerca do que estão a aprender aprofunda a compreensão de todos os envolvidos, particularmente quando estamos a aprender novos termos.

Assim, deve periodicamente proporcionar-se aos estudantes oportunidades para implicá-los neste tipo de interações.

Apesar das suas discussões poderem ser informais e desestruturadas, poder-se-á por vezes querer estruturá-las. Este tipo de estrutura, tendo como modelo a estratégia de pensamento de partilha em pares, muitas vezes utilizadas em workshops pode ser um orientador efetivo.

Fase 8 – Envolver os estudantes periodicamente em jogos que lhes permita brincar com os termos

Os jogos são uma das ferramentas educativas mais subutilizadas na educação. Muitos tipos de jogos podem ajudar a manter os novos termos na linha da frente do pensamento dos alunos e permitem aos estudantes reexaminar a sua compreensão dos termos.

Projeto de investigação-ação baseada na proposta das 8 Fases

Assim, no ano letivo de 2012/2013 iniciou-se um projeto de investigação-ação tendo como base o processo das 8 Fases acima referido em duas disciplinas: Cidadania e Mundo Atual (CMA que integra conceitos de Estudo do meio e da disciplina de História) e LP aplicado a uma turma de alunos surdos (grupo-alvo) que frequenta o curso profissional bietápico de educação formação de tipo 2. Os alunos surdos apresentam as seguintes características:

Sujeitos	Idade	País de origem	Idade surdez	Idade de aqui. IGP
S1		S. Tomé	4	10
S2		S. Tomé	5	10
S3		Índia	6	15
S4		Cabo Verde	Nascença	9
S5		Guiné	Nascença	8
S6		Portugal	3	6
S7		S. Tomé	7	7
S8 (IC)		Portugal	4	7
S9		Portugal	6	11

Tabela 2

Os dados realçam dois aspetos fundamentais:

- A nacionalidade.

- A aquisição tardia da LGP.

1. Os procedimentos seguidos com o grupo-alvo foram os seguintes

- Elaboração de um teste diagnóstico do vocabulário nas áreas de Estudo do Meio e História 5º ano.
- O vocabulário apresentado aos estudantes foi recolhido a partir do currículo nacional.
- O vocabulário foi elicitado através de imagens, em LGP e LP, em momentos diferentes.

1.1. O teste diagnóstico revelou os seguintes resultados

- Os estudantes revelaram um fraco domínio do vocabulário em LGP e LP considerado crítico/essencial para as disciplinas referidas.
- Os estudantes revelaram um fraco domínio dos vários termos básicos, em LGP e LP que servem de pré-requisitos aos termos elicitados.

2. Projeto de investigação-ação

O projeto de investigação-ação teve início no final do ano letivo de 2012/2013, tendo como base a proposta das 8 Fases de ensino sistemático de vocabulário (ver páginas 7,8,9 e 10).

2.1. Os recursos humanos e materiais utilizados foram

- Docentes com domínio de LGP a nível comunicativo e a nível da terminologia das disciplinas.
- Utilização de duas ferramentas pedagógicas, para Estudo do Meio e História de 5º ano.
- Utilização de uma ferramenta pedagógica 360º/3D desenvolvida pelo projeto Spread the Sign com as adequações necessárias à realidade do CEDJRP.



3. Teste intermédio de monitorização:

Assim, em dezembro de 2013 procedeu-se a um teste intermédio no sentido de monitorizar as aprendizagens feitas pelos alunos e avaliar a utilização das ferramentas pedagógicas com os seguintes resultados:

3.1. Desempenho dos alunos em comparação com o teste diagnóstico inicial

- Maior domínio do vocabulário elicitado.
- Maior recurso a vocabulário básico como pré-requisito do vocabulário elicitado.
- Maior dimensão das respostas.
- Domínio relativo dos conceitos elicitados.
- Capacidade de contextualizar o vocabulário elicitado recorrendo a exemplos ligados às suas experiências de vida.
- Maior associação entre o termo em LGP e o termo em LP.
- Maior associação entre as imagens e os termos em LGP.
- Maior associação entre as imagens e os termos em LP.

3.2. Utilização das ferramentas pedagógicas e da proposta das 8 Fases

- Excelentes recursos para os docentes.
- Permitem cativar rapidamente os alunos.
- Permitem estabelecer conexões entre o vocabulário que está a ser trabalhado.
- Permite adicionar vocabulário extra, desconhecido dos alunos, aos termos que estão a ser trabalhados, desenhando uma rede lexical descendente contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- Permite acesso ao vocabulário básico extra-disciplinar colmatando lacunas anteriores de vocabulário.
- Possibilita o estudo de forma autónoma pelos alunos tanto na escola como em casa.
- Possibilita aos familiares dos alunos aprender vocabulário básico em LGP ao mesmo tempo que os seus educandos.
- Torna-se um objeto de partilha entre pais e filhos.

3.3. Conclusão da avaliação intermédia

Com base nos testes intermédios podemos verificar que o domínio da LGP por parte dos docentes é fundamental, para estabelecer uma comunicação funcional

em sala de aula, permite uma interação com os alunos podendo existir um recurso a exemplos no sentido de integrar e contextualizar os novos termos ensinados. Permite, ainda, a monitorização em sala de aula das aprendizagens dos alunos. Outra evidência observada é a utilização das ferramentas pedagógicas no processo das 8 Fases. Estas ferramentas além de cativarem a atenção dos alunos, são um excelente recurso didático para o professor, assim como são um facilitador das aprendizagens permitindo que os alunos autonomamente possam estudar e trabalhar na escola ou em casa. São por último um elo de ligação entre pais e filhos.

No mês de julho de 2014, o presente projeto terminou e foi feita uma avaliação final dos resultados que serão alvo de publicação.

Referências Bibliográficas

CACCAMISE, F., LANG, Harry G., Signs for Science and Mathematics: A Resource Book For Teachers and Students. Rochester, Nova Iorque: Rochester Institute of Technology, 1996.

CHOMSKY, N., Linguagem, In: Enciclopédia Einaudi, 2. Linguagem-Enunciação, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

CARVALHO, Paulo Vaz de. Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'universo, 2007.

FARIA, Hub e outros, Introdução à Linguística Geral e Portuguesa, Lisboa, Editorial Caminho, 1996.

LANG, Harry G., Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium, J. Deaf Stud. Deaf Educ. 7(4): 267-280 doi:10.1093/deafed/7.4.267, 2002.

LANG, Harry G., Study of technical signs in science: implications for lexical database development, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol 12 (1), p65-79, 2007.

MARZANO, R.J., Building background knowledge for academic achievement. Alexandria, VA: ASCD, 2004.

MARZANO, R.J., PICKERING, D.J., Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

SVARTHOLM, K. Bilingual education for the deaf in Sweden. In: Sign Language Studies, Vol. 81, pp 291-332, 1993.

SVARTHOLM, K. Second language learning in the deaf. In: Bilingualism, in deaf education. Eds.: I. Ahlgren & K. Hylténstam. Hamburg: SIGNUM Press, s 61-71, 1994

VYGOTSKY, Lev, Pensamento e Linguagem, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993.

Anexos



Aula de Língua Portuguesa como língua segunda de alunos surdos: dinâmica de ensino-aprendizagem a partir do Projeto Ensino Sistemático de Vocabulário

Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira – Portugal
Susana Rebelo¹

Introdução

O Projeto de Ensino Sistemático de Vocabulário (PESV) foi reestruturado no ano letivo de 2012-2013, de forma a contemplar uma dinâmica articulada entre as disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e de Cidadania e Mundo Atual (CMA), na turma de segundo ano do Curso de Educação e Formação de Tipologia 2 (doravante designada de 2CEF2). Esta turma é constituída por nove alunos surdos que têm em comum os seguintes aspetos: percurso escolar bastante irregular com resultados escolares muito pouco satisfatórios ao nível da compreensão e produção de enunciados em LP escrita, uma envolvimento familiar pouco estruturada e, na sua grande maioria, aquisição tardia da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

De acordo com o que foi referido relativamente aos pressupostos teóricos que fundamentam a conceção do Projeto e tendo em conta a sua pertinência no que respeita ao ensino dos alunos surdos, os professores das duas disciplinas mencionadas entenderam que este grupo de alunos reunia as características que dele poderiam fazer um grupo alvo e preferencial do Projeto de Ensino Sistemático de Vocabulário.

O trabalho que tem vindo a ser desenvolvido ao longo destes meses (março de 2013-janeiro 2014), na disciplina de LP, sustenta-se na metodologia preconizada pelo PESV e tem subjacentes os seguintes princípios teóricos:

- Conceção da Língua Portuguesa como Segunda Língua dos alunos Surdos

1 Susana Rebelo — Mestre em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos — Universidade Católica Portuguesa; Professora Pós-Graduada com Especialização em Educação de Crianças e Jovens Surdos — Universidade Moderna de Lisboa; Professora de Língua Portuguesa (LP) e de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP2) do CED Jacob Rodrigues Pereira. E-mail: susanarebelo.jrp@gmail.com

- (L2), e cumprimento das linhas orientadoras do Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos, para os Ensinos Básico e Secundário²;
- Estratégias e atividades dinamizadas de acordo com a perspetiva teórica da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel³, segundo a qual a aprendizagem é vista como um processo cognitivo em que a relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe se torna uma importante premissa. Neste enquadramento teórico, foram contemplados todas as informações e saberes prévios que os alunos detinham sobre determinada área temática e, a partir, desses conhecimentos prévios, foram concebidos materiais didáticos e desenvolvidas atividades que promoveram a reestruturação ou consolidação desses saberes, agregando novos conceitos, sempre numa perspetiva funcional de uso da língua portuguesa;
 - Estratégias e atividades concebidas segundo os princípios da Aprendizagem Cooperativa⁴, a qual, por sua vez, se sustenta na teoria sócio construtivista de Vygotsky⁵. Nesta linha de atuação, considerámos que os alunos deveriam fazer aprendizagens significativas dos conteúdos científicos, desenvolvendo também, na interação com os seus pares, algumas competências sociais.

Ano letivo 2012-2013

No segundo período do ano letivo transato, os dois professores elaboraram e aplicaram um conjunto de materiais pedagógicos que visaram diagnosticar, numa primeira fase, o perfil linguístico dos alunos e identificar as suas necessidades ao nível do léxico comum, quer em Língua Portuguesa (LP) quer em Língua Gestual Portuguesa (LGP). Os resultados obtidos permitiram estruturar, numa segunda fase, uma metodologia que foi desenvolvida nas disciplinas de LP e CMA, com os dois docentes presentes nas aulas onde foram seguidas as oito fases previstas pelo Projeto. Em qualquer uma das etapas de intervenção pedagógica, fase um e fase dois, foi requerida a colaboração do docente de LGP, substancial tanto na recolha e validação do léxico comum em LGP como na dinamização de atividades que subentenderam correspondências semânticas entre palavra escrita – gesto e o processo inverso.

O contributo da disciplina de LP neste primeiro ano consistiu no reforço do ensino de um conjunto de léxico (comum e de especialidade – área da História e Geografia de Portugal) e da sua aplicação em contextos gradativos

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

³ AUSUBEL, D., *A cognitive structure view of word and concept meaning, In: R.C. Anderson e D. Ausubel, Readings in the Psychology of Cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.*

⁴ AGUADO, D., M.J., *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa, Porto: Porto Editora, 2000.*

⁵ FONTES, A; FREIXO, O., *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa, Lisboa: Edição Livros Horizonte, 2004.*

de complexidade semântica e sintática. Os materiais de suporte escrito e visual utilizados foram os mesmos trabalhados na aula de CMA, para além de outros que foram concebidos pela docente da disciplina de LP, quando o objetivo correspondia ao ensino ou consolidação de um conteúdo mais especializado da área da língua portuguesa.

Ano Letivo 2012-2013

Nome: _____ Apelido: _____

Ficha de Avaliação de Vocabulário

1. Lê o pequeno texto. Depois, descobre e escreve a palavra que falta no quadrado .

Ex: Os _____ esconderam-se nas Astúrias.

Cruzados	independência	com
parte	deu	invadiram
nasceu	rei	casou



N o passado, há muitos séculos atrás, os mourc a Península Ibérica. de Castela pediu ajuda aos .

D. Henrique ajudou o rei e este uma do território como recompensa (prémio). D. Henrique

D. Teresa. Mais tarde, D. Afonso Henriques e quis a de Portugal.

Fig. 1: Exemplo de Ficha de Vocabulário da disciplina de LP em articulação com a disciplina de CMA.

O foco da atuação pedagógica foi colocado fundamentalmente em duas grandes linhas estratégicas: i) realização de exercícios de identificação, de correspondência ou associação lexical e posterior categorização em área semânticas maiores; ii) aplicação desse mesmo léxico em contexto de frase (preenchimento de pequenos textos lacunares e produção de frases – em LGP e em LP escrita).

Os conteúdos gramaticais, nos seus itens mais basilares, foram revistos e, em algumas situações, nomeadamente quando se verificou que o grupo de alunos não demonstrava a destreza e segurança na manipulação dos conteúdos de natureza

gramatical da LP ou ainda quando os alunos revelavam desconhecimento de determinados aspetos linguísticos, os mesmos foram ensinados formalmente, optando-se claramente pelo recurso à análise contrastiva entre as duas línguas – LGP e LP.

Relativamente ao conhecimento explícito da Língua Portuguesa, as noções de tempo, com a clara diferenciação de tempos verbais – Presente e Pretérito Perfeito – foram o núcleo aglutinador das aprendizagens. Atendendo à especificidade da LGP em particular, (assim como se verifica nas outras línguas gestuais), cuja marcação do tempo verbal difere do das línguas orais, houve necessidade de codificar com os alunos um conjunto de gestos que, de forma clara, os fizesse distinguir pessoa e tempo verbal. Esta estratégia revelou-se bastante útil quando se realizaram ditados (a professora gestualizava as frases em LGP, seguindo a sintaxe da LP⁶, e os alunos escreviam-nos em LP escrita) de curtos enunciados a partir de vocabulário previamente ensinado.

À medida que se foram verificando ganhos ao nível da aquisição de conceitos na disciplina de CMA, a aula de LP foi ganhando relativa autonomia, nas temáticas e na análise da língua portuguesa, nas suas múltiplas intencionalidades comunicativas.

Ano letivo de 2013-2014

A metodologia adotada para esta turma do 2CF2 decorre do trabalho iniciado no ano anterior.

De acordo com as etapas percorridas anteriormente, os alunos, no início do ano, foram elicitados a recuperar as áreas vocabulares aprendidas no ano passado. Num primeiro momento, os dois professores responsáveis pelo Projeto trabalharam em conjunto, no mesmo espaço da sala de aula, no sentido de aferir conhecimentos relativos às disciplinas de CMA (conceitos, alguma terminologia, encadeamento dos conteúdos temporalmente/sequencialmente) e de LP (léxico comum relacionado com a Identificação Pessoal; flexão verbal de alguns verbos, nos tempos do Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo; género e número de nomes e adjetivos; pronomes pessoais e determinados conetores frásicos). Na fase posterior e até ao momento presente, a disciplina de LP tem promovido um trabalho mais independente partindo, todavia, de uma matriz comum ao Projeto:

⁶ *Nas situações em que se realizam ditados, a professora se comunica com os alunos utilizando o léxico da LGP, mas seguindo a estrutura sintática da LP. A intenção foi deliberadamente promover o treino dos alunos na sintaxe da sua língua segunda. A existência de preposições e outros conetores ou articuladores do discurso nas frases ditadas (e que não existem explicitamente na LGP) implicou um trabalho prévio de codificação com os alunos. Uma outra estratégia seguida pela professora foi o ensino de alguns nomes, adjetivos e verbos com os regimes preposicionais de que dependem.*

ensino sistemático de vocabulário, pressupondo que o mesmo é lecionado tendo em conta o processo das oito Fases.

Dos vários trabalhos desenvolvidos durante este ano letivo, destacamos os seguintes:

- Escrita de um Diário: implicação do aluno e dos seus familiares (eventualmente) para a produção escrita diária da Língua Portuguesa. A frequência da produção escrita foi uma das prioridades tidas em conta na planificação das aulas deste ano letivo. Os Diários são corrigidos pela professora sempre na presença do aluno. A última aula da semana da disciplina de LP é destinada ao aperfeiçoamento, pelo aluno, das frases ou dos textos escritos.

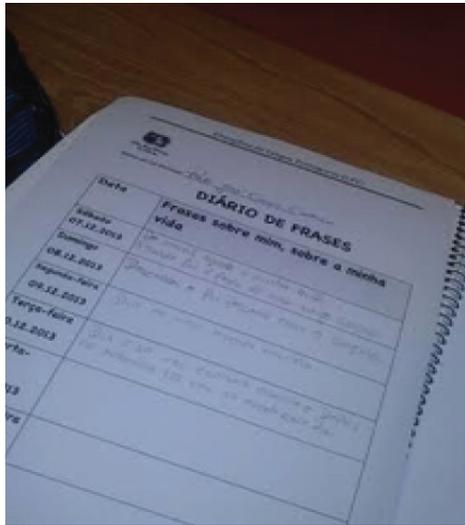


Fig.2: Diário de Frases.

- Leitura orientada das sequências temporais da obra *O Diário de um Vampiro Banana*: exploração do vocabulário, identificação e manipulação das formas verbais, estudo de polissemias. Exploração das temáticas da Adolescência, Amor, Família, Escola e Amigos: construção de família de palavras, realização de jogos de antónimos e produção de frases (em LGP e em LP) para utilização de pronomes pessoais e demonstrativos e para a interiorização da concordância sujeito - predicado e nome - adjetivo. Elaboração de auto retratos (descrição física e psicológica).

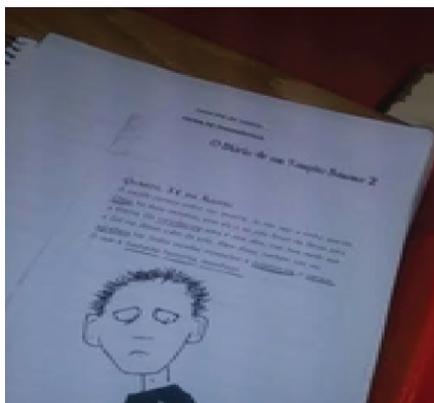


Fig. 3: Excerto do livro *O Diário de um Vampiro Banana*

- Realização de Oficinas de Escrita dentro e fora do espaço da sala de aula: Nestas sessões pretende-se sensibilizar os alunos para a importância que a língua portuguesa tem na vida deles e no quotidiano de qualquer pessoa. Escrever fora da sala de aula é uma forma encontrada de os comprometer com o registo escrito, fora do contexto/espço escolar. Um simples passeio, a visita a um museu, a uma loja, podem ser momentos a registar num bloco de notas e/ou servir para os alunos se comunicarem com outros sujeitos ouvintes que desconhecem ou não dominam a LGP. Uma das finalidades da Oficina de Escrita, no exterior da escola, é anular o “natural receio da folha branca e vazia”, é tornar o aluno mais próximo do papel que, ainda é, o meio mais efetivo, para alguns surdos, para comunicar com o sujeito ouvinte.



Fig. 4: Oficina de Escrita no jardim

- Resolução de “Questionários Rápidos” no início de cada aula: revisão do vocabulário aprendido na aula anterior e ensino implícito dos advérbios e pronomes interrogativos. Mobilização do vocabulário relativo ao quotidiano do aluno:

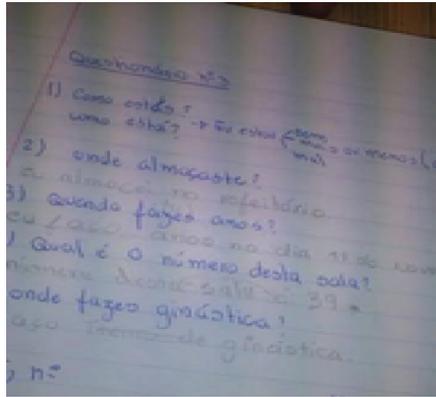


Fig.5: Exemplo de Questionário Rápido

O ensino sistemático do vocabulário, tal como vem preconizado no PESV, tem trazido importantes ganhos para a disciplina de LP. Da comparação entre os resultados obtidos na avaliação diagnóstica (março 2013) e os registados no teste final de janeiro (2014), há evidentes melhorias na compreensão e aplicação contextualizada do léxico comum.

No final deste período letivo, findo o estudo das áreas temáticas e dos conteúdos gramaticais constantes na planificação, pretendemos solicitar aos alunos, no decorrer das férias da Páscoa, a compilação de fotos, postais, pequenos objetos pessoais que sejam representativos da sua história pessoal de vida. A finalidade desta atividade consiste na elaboração de um portefólio que lhes sirva, no terceiro período, de plataforma para a produção de frases e de pequenos enunciados, de complexidade crescente, numa perspetiva de envolver ou implicar o aluno no relato da sua vida e dos momentos mais cruciais ou importantes da sua existência. A recolha destes “fragmentos de vida” permitirão que os alunos se observem mais atentamente, valorizem aspetos do seu passado e do seu presente e que se tornem mais conscientes das suas potencialidades enquanto agentes do seu saber e do seu “escrever”.

O ensino sistemático do vocabulário, tal como vem preconizado no PESV, tem trazido importantes ganhos para a disciplina de LP. Da comparação entre os resultados obtidos na avaliação diagnóstica (março 2013) e os registados no

teste final de janeiro (2014), há evidentes melhorias na compreensão e aplicação contextualizada do léxico comum.

No final deste período letivo, findo o estudo das áreas temáticas e dos conteúdos gramaticais constantes na planificação, pretendemos solicitar aos alunos, no decorrer das férias da Páscoa, a compilação de fotos, postais, pequenos objetos pessoais que sejam representativos da sua história pessoal de vida. A finalidade desta atividade consiste na elaboração de um portefólio que lhes sirva, no terceiro período, de plataforma para a produção de frases e de pequenos enunciados, de complexidade crescente, numa perspectiva de envolver ou implicar o aluno no reconto da sua vida e dos momentos mais cruciais ou importantes da sua existência. A recolha destes “fragmentos de vida” permitirão que os alunos se observem mais atentamente, valorizem aspetos do seu passado e do seu presente e que se tornem mais conscientes das suas potencialidades enquanto agentes do seu saber e do seu “escrever”.

Referências bibliográficas:

AGUADO, D., M.J., A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa, Porto: Porto Editora, 2000.

AUSUBEL, D., A cognitive structure view of word and concept meaning, In: R.C. Anderson e D. Ausubel, Readings in the Psychology of Cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

FONTES, A; FREIXO, O., Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa, Lisboa: Edição Livros Horizonte, 2004.

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

Projeto de incentivo à Matemática para alunos surdos

Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira – Portugal

Laura Sofia Nunes¹

Introdução

As primeiras experiências matemáticas das crianças são muito importantes nas atitudes e concepções que formam relativamente a esta ciência. Se as experiências forem significativas, então as crianças desenvolvem atitudes, valores e concepções favoráveis e tornam-se confiantes, autónomas e flexíveis na sua aprendizagem matemática [1].

No dia a dia, as crianças ouvintes estão expostas a situações que as conduzem de forma natural à interiorização de conceitos matemáticos informais, bastando, para tal, que oiçam conversas relacionadas, por exemplo, com os tamanhos das roupas, com as velocidades dos carros, com as temperaturas entre outros. Porém, as crianças surdas não têm um acesso tão frequente a este tipo de conversas, pelo que estão mais limitadas à exposição de oportunidades de aprendizagem de Matemática.

Frequentemente, os pais contribuem para o processo informal de aprendizagem de Matemática dos seus filhos e para o desenvolvimento das suas competências [2]. Todavia, os pais das crianças surdas podem não estar a contribuir para esse processo ao mesmo nível que os pais das crianças ouvintes. Se soubermos que cerca de 98% dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes, tal como revelam alguns estudos científicos [3], começamos por entender que os pais não falam a língua dos filhos e, por conseguinte, as primeiras aprendizagens matemáticas que resultam da interação social acabam por não favorecer caminhada da aprendizagem.

1 Laura Sofia Nunes — Licenciatura em Ensino da Matemática pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Formação Especializada em Educação Especial — Ramo Surdez; Mestrado em Educação Especial — Ramo Surdez; Projeto de Intervenção em Geometria — “Os alunos surdos e a Matemática”. E-mail: E-mail: laura.nunes@casapia.pt

Por outro lado, à medida que os alunos crescem, a relação entre a aprendizagem da Matemática e as atitudes face a esta disciplina têm crescido, em paralelo com o crescente insucesso dos alunos na disciplina. Atualmente, assiste-se à promoção de diversos eventos e atividades que pretendem, não só, estimular o gosto pela Matemática, como também desenvolver diversas competências, tais como o raciocínio lógico, o cálculo e a resolução de problemas. Temos o caso do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, organizado pela Associação Ludus, com o apoio da Associação de Professores de Matemática e da Sociedade Portuguesa de Matemática, que já existe em Portugal há 10 anos, que tem envolvido anualmente centenas de alunos, e que já foi alargado às crianças invisuais através da criação de materiais adaptados, mas que ainda não foi adequado à especificidade das crianças surdas, em particular à sua língua natural – a Língua Gestual Portuguesa. Temos ainda, à semelhança do exemplo anterior, o concurso Canguru Matemático sem Fronteiras, que pretende contribuir para a promoção da Matemática, mas que também padece da mesma dificuldade: os enunciados dos problemas são apresentados na vertente escrita, o que dificulta a interpretação por parte das crianças surdas, uma vez que o Português escrito não é para a criança surda o uso secundário da sua língua, mas uma nova língua.

Com base na experiência tida no ensino da Matemática junto de alunos surdos, e na constatação efetiva de que, por um lado, os alunos surdos continuam a demonstrar níveis de competência substancialmente inferiores aos dos alunos ouvintes e que, por outro lado, também não existe uma equidade na promoção de atividades que incentivem uma atitude positiva face à disciplina, foi criado o Projeto de Incentivo à Matemática.

Projeto de Incentivo à Matemática

O PIM foi criado há dois anos, destina-se a alunos surdos desde o pré-escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico e é aplicado, semanalmente, numa aula de 45 minutos. O modo de intervenção e as estratégias a aplicar são semelhantes nos diferentes níveis de ensino, mas os objetivos diferem consoante a faixa etária dos alunos. Além disso, o PIM é responsável pela criação de materiais bilingues de Matemática para o pré-escolar e para atividades lúdicas relacionadas com a disciplina.

2.1 O que está a ser desenvolvido no Pré-escolar?

O CED Jacob Rodrigues Pereira, em parceria com a Associação Ludus, está a produzir materiais pedagógicos bilingues que possam vir a ser utilizados por

educadores, pais e crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Neste caso, a Associação Ludus é responsável pelo levantamento dos termos Matemáticos do Pré-escolar e mediante formações dadas pelo seu Vice-presidente, o Professor Doutor Carlos Santos, do Instituto Superior de Educação e Ciências aos professores envolvidos no PIM, são produzidos os materiais. O seu processo de construção envolve três profissionais de áreas distintas: a professora de Matemática, Especializada em Educação de Surdos, que elabora as tarefas; a formadora surda que, mediante indicações da professora, cria gestos para termos inexistentes em Língua Gestual Portuguesa e apresenta as atividades também na mesma Língua; e o intérprete de Língua Gestual Portuguesa, que auxilia a comunicação entre a professora e a formadora surda. Considerou-se essencial a presença deste último profissional, para que não houvesse qualquer tipo de dificuldade/obstáculo de comunicação entre as outras duas profissionais e para que as atividades fossem propostas sem quaisquer erros a nível da Língua Gestual Portuguesa. Grande parte do trabalho já foi filmado, encontrando-se em formato digital, e aborda os seguintes temas matemáticos: propriedades e critérios, números, forma, espaço, padrões, medida, separações, somas e subtrações.

Para que se possa elucidar o trabalho que se fez, apresentamos o seguinte exemplo: o termo “intruso”, que está inserido no tema “propriedades e critérios”, é apresentado com uma imagem que procura ser elucidativa, e com dois pequenos vídeos. Ao clicar no vídeo superior, conhecer-se-á o gesto do termo matemático.



INTRUSO

Temos 4 meninas.
Quem é diferente?
Porquê?

Por outro lado, se quisermos obter em Língua Gestual Portuguesa o que nos surge através da Língua Portuguesa escrita, basta clicar sobre o vídeo inferior.



Existem diversas propostas de atividades exploratórias que foram selecionadas criteriosamente, por forma a adequar às crianças surdas o que é exigido às crianças ouvintes e não a simplificar, pelo simples facto de comunicarem através de outra Língua. As atividades exploratórias tencionam questionar as crianças surdas e encaminhá-las para a necessidade de justificação dos seus raciocínios.

2 O que está a ser desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Neste nível de ensino, o PIM pretende intervir em três áreas específicas: visualização, raciocínio lógico e cálculo mental. A par destas três áreas específicas, procura também apresentar a Matemática através da sua forma lúdica.

A maioria das atividades propostas para o desenvolvimento da visualização consta das provas do concurso Canguru Matemático sem Fronteiras, que tem sido aplicado aos alunos ouvintes, por considerarmos que as mesmas permitem desenvolver a capacidade de abstração e o raciocínio espacial. A única diferença reside no modo como se apresenta a mesma: é apresentada na vertente escrita, mas traduzida para a Língua natural dos alunos surdos.

Apresenta-se, seguidamente, o exemplo de uma das atividades que foi proposta recentemente.

Observa a figura:

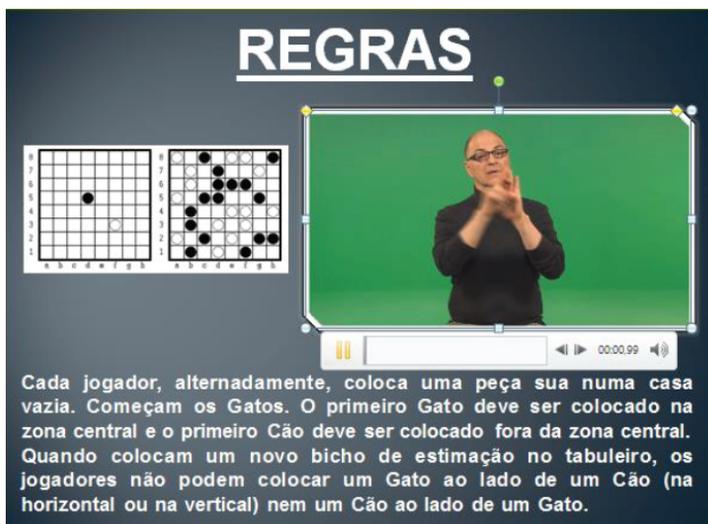


Qual é a peça que encaixa no espaço em branco?



No que respeita às áreas específicas do raciocínio lógico e do cálculo mental, o PIM tem utilizado alguns dos jogos do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos. Os jogos foram cedidos pela Associação Ludus e traduzidos para Língua Gestual Portuguesa. Um dos jogos que já se encontra disponível para as crianças surdas é o Jogos dos Cães e Gatos. O jogo é apresentado num vídeo, onde o formador surdo apresenta o objetivo e as regras do mesmo.

REGRAS



Cada jogador, alternadamente, coloca uma peça sua numa casa vazia. Começam os Gatos. O primeiro Gato deve ser colocado na zona central e o primeiro Cão deve ser colocado fora da zona central. Quando colocam um novo bicho de estimação no tabuleiro, os jogadores não podem colocar um Gato ao lado de um Cão (na horizontal ou na vertical) nem um Cão ao lado de um Gato.

3 O que está a ser desenvolvido no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico?

Nestes dois ciclos, o PIM procura também intervir nas áreas da visualização, do raciocínio lógico e do cálculo mental, mas tenta também alargar a sua intervenção no domínio da resolução de problemas da vida quotidiana – preenchimento de cheques, formas de gerir o vencimento face às despesas mensais de eletricidade, água, gás, alimentação, entre outros exemplos.

À semelhança do que tem sido feito no 1º Ciclo e também com o intuito de desenvolver uma atitude positiva face à disciplina de Matemática, já se adaptaram alguns dos jogos do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos para alunos desta faixa etária, nomeadamente os jogos Semáforo, HEX e Produto.

Considerações finais

O projeto ainda é recente, pelo que ainda é cedo para proceder a uma avaliação dos resultados.

Contudo, podemos referir que os alunos surdos aderiram muito bem aos jogos do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos e que os mesmos têm contribuído para motivar os alunos para atividades relacionadas com a disciplina da Matemática Relativamente ao pré-escolar, espera-se que os materiais bilingues estejam concluídos até ao final deste ano letivo, pelo que só no próximo ano letivo se poderá fazer uma primeira análise sobre a sua aplicação.

Referências bibliográficas

[1] Rodrigues, (2010). O Sentido de um número: uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Estremadura. Faculdade de Ciências de La Educación.

[2] Kritzer, I. Karen (2008). Barely started and already left behind: A descriptive analysis of mathematics ability demonstrated by young deaf children. Ken State University.

[3] Gallaudet Research Institute. Regions regional and national summary report of data from 1999-2000 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth, Technical report, Washington: Gallaudet university, 2001.

Experiência do Ensino de Língua Gestual Portuguesa: alunos surdos com implante coclear

Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira – Portugal

Amílcar José Morais¹

Introdução

Importa referir a minha experiência profissional como Docente de Língua Gestual Portuguesa desde há 12 anos, acrescentando-se que sou nativo da Língua Gestual Portuguesa da Comunidade Surda porque sou filho de pais surdos e tenho também uma irmã surda. Para além disto, sou ativista do movimento associativo como representante do grupo de jovens surdos, afins, a nível nacional, europeu e internacional, tendo sido membro da Comissão para o Reconhecimento de Língua Gestual Portuguesa e Defesa de Direitos das Pessoas Surdas que conquistou o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa (ano de 1997). A batalha desta equipa unida conseguiu derrubar algumas das barreiras existentes e dar este importante primeiro passo no reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Confesso que sinto orgulho pelo reconhecimento que me foi dado como membro ativo da Comunidade Surda.

Ao receber este simpático convite para colaborar na elaboração de um artigo sobre a minha experiência profissional com as crianças e jovens surdos com implante coclear, aceitei o desafio e considero que é muito importante que as crianças e jovens surdos com implante coclear tenham uma demonstração muito real e disponível para me ajudar na descoberta deste “novo mundo”. Este termo que a maioria refere não a nós, Comunidade Surda. Confesso ainda que estive envolvido na batalha do movimento associativo, nomeadamente da Associação Portuguesa de Surdos, contra os médicos e famílias.

1 Amílcar José Morais — Docente de Língua Gestual Portuguesa do CED Jacob Rodrigues Pereira; Pós-graduado em Sociologia, ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa; Vice-presidente da Direção da Associação Portuguesa de Surdos; Vice-presidente da Direção da Federação Portuguesa das Associações de Surdos. E-mail: sec.jacobpereira@casapia.pt.

Organizei várias conferências, participei em encontros, assisti à discussão dos debates e atendi os médicos e famílias durante o ano de 1995 até o ano de 2000, em que a Presidente da World Federation of the Deaf, a Dr. Liisa Kaupien, declarou que a batalha tinha acabado e que se devia receber bem as crianças e jovens surdos com implante coclear. Contudo, deverá sempre contribuir-se para a utilização da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e sem prejuízo da vida educacional e do bem-estar.

Enquadramento histórico, sociológico, antropológico, político e educativo

Um sociólogo surdo americano, Yerker Andersson, afirmou que uma pessoa surda tem quatro sentidos e perdeu um sentido que acaba por se dividir por cada sentido. Por exemplo, uma pessoa surda tem um sentido visual muito forte, como um duplo sentido, o que significa que a pessoa surda não perde nada. Quanto à Língua Gestual, por exemplo, a Língua Gestual Portuguesa tem um acordo convencional das Línguas Gestuais do mundo, comprovando a norma linguística através da cultura da população surda. Sem dúvida, que é a minha experiência do mundo em que vivo.

Quanto ao termo “*Inclusão*”, é uma filosofia americana para alterar a mentalidade e para observar um novo caminho com recurso específico de cada qualidade da criança e substituição do termo “*integração*” (todavia da prática), várias perspetivas globais resultam que as crianças e jovens surdos com implante coclear favorecem a “*integração*” em geral, esquecendo-se os valores da qualidade de cada criança. Este termo influenciou a Europa ocidental e a mentalidade mudou, especificamente na educação. Em Portugal, o ensino com inclusão oficial rectificou a Declaração de Salamanca no ano de 1994. Mais tarde, foi implementada a Lei nº 319/99, especificamente a área da Surdez, com relação ao Despacho nº 7520/98, sendo criadas as Unidades de Apoio dos Alunos Surdos, que entregavam o poder aos professores do Ensino Especial da área da Surdez. Organizavam-se as salas dos alunos surdos como *marginalizados* e *guetos*, a disciplina de Língua Portuguesa tinha como um horário “nobre”, enquanto a Língua Gestual Portuguesa era como uma “bengala” da Língua Portuguesa. O tratamento das crianças surdas e jovens surdos com implante coclear era diferente e separado, alargando-se o horário com a terapia de fala para estimular o som da audição, para discriminar o som e as palavras, para fazer o treino da leitura labial, outras atividades escolhidas pela própria terapeuta. Por exemplo, os alunos podiam levar o livro para

contar uma história. A utilização da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua diminuiu, distribuindo-se os alunos surdos com implante coclear para “integrarem” a turma dos ouvintes havendo um “semi-recurso” à presença de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, o que dependia da opção dos pais. Na minha perspetiva, a avaliação do desenvolvimento das crianças surdas com implante coclear teve um sucesso neutro.

Apareceu uma nova política de educação inclusiva devido a uma “poupança de custos”: na fase da crise económica mundial, o Ministério da Educação confirmou a reforma da lei para exigir a qualidade da criança com necessidade da educativa especial, nomeadamente, Decreto-lei n.º 3/2008: *“Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”*

A Comunidade Surda aplaudiu isto, porque foi a primeira vez que o Ministério da Educação pediu a colaboração das Organizações Não Governamentais para a elaboração desta lei. No que concerne à Organização Não Governamental da Comunidade Surda, o Estado acredita na representação e colaboração da mesma, nas medidas fundamentais para a melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas e na eliminação de barreiras de comunicação e informação. No entanto, o Estado disponibiliza-se a prestar apoio financeiro para o funcionamento do movimento, registando as suas Instituições Particulares de Solidariedade Social, que, no entanto, nos seus objetivos se definem como *“instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros”*.

As modalidades de apoio são diversas: às crianças e jovens; à família; proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; educação e formação profissional dos cidadãos e resolução dos problemas habitacionais

das populações. O desenvolvimento da prática pedagógica não está na forma do que a lei permite e continua a haver pressão entre as posições defendidas pelos professores do Ensino Especial e Docentes. Foram criados dois programas curriculares de Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa como Segunda Língua muito fundamentais para os alunos surdos, incluindo com implante coclear.

O enquadramento histórico da Comunidade Surda causa sempre polémica, especialmente a área da educação, enquadrando-se uma perspetiva sociológica para a crítica sobre o tratamento da história que considera que o ciclo de história semelhante ao *“neo-colonialismo”* entre diferentes perspetivas que confronta. A isto, acrescenta-se a polémica da utilização do implante coclear. Reconhece-se que a educação agregou a si a área da reabilitação (via oralismo) e do ensino (via bilinguismo), bem como a preparação para a integração no mercado de trabalho após a escolaridade. A reabilitação iniciou-se há mais de duzentos anos, após a aprovação do Congresso Internacional da Educação dos Surdos em 1880, em Milão, que teve por objetivo a total eliminação da Língua Gestual e a sua substituição pelo ensino da fala (oral). Ao longo dos tempos, a prática educacional de reabilitação destruiu a vontade dos indivíduos e transformou os em deficientes comunicacionais, comprovando a existência das desigualdades educativas, de autonomia e de espírito de comunidade. Ninguém defende uma abordagem de direitos humanos e de igualdade de acesso à educação. Para as crianças surdas portuguesas isso deve incluir o acesso à Língua Gestual Portuguesa e à modalidade escrita da Língua Portuguesa.

A perspetiva do autor é que o acesso à educação não necessita de qualquer adaptação, uma vez que apenas os proficientes em LGP entendem o “cérebro” dos indivíduos surdos e têm conhecimento do programa curricular de ensino bilingue reconhecido pelo Estado português. O bilinguismo é geralmente visto como uma mais-valia no mundo competitivo de hoje, mas isto ainda é uma teoria.

A educação bilingue consiste em: (i) Duas línguas (primeira língua a LGP e segunda a LP); (ii) Ambiente bilingue (utilizadores de LGP); (iii) Adultos surdos como modelos linguísticos (docentes, funcionários, administrativos e até diretores). Alguns países (EUA e países nórdicos) já têm este processo fundamental avançado para crianças e jovens surdos, apostando neles e no seu futuro. Em Portugal, a base fundamental da resposta do Estado sobre a educação inclusiva para crianças e jovens surdos, e este decreto-lei foram aplaudidos pelo movimento associativo da comunidade surda que viu os seus objetivos concretizados. No entanto, para as famílias a não satisfação surge pela distância do trajeto entre a escola e a residência familiar. Com o quase

encerramento das antigas escolas residenciais, que atualmente não estão preparadas para dar resposta às crianças e jovens surdos, a transferência é realizada para as Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), limitadas geograficamente devido ao número da população surda em Portugal, mais perto da residência. As atuais Escolas de Referência que existem são dezasseis, Mega Agrupamentos e Pólos de Intervenção Precoce, Pré-escolar e Ensino Básico. O Ensino Secundário é autónomo e não está integrado nos Mega Agrupamentos, sendo a oferta formativa limitada. A prática pedagógica não está bem clarificada. Este decreto-lei é articulado pelas instituições do Estado, nomeadamente, Educação, Ensino Superior, Segurança Social, Saúde, Emprego e Formação Profissional.

Comprovando que o Estado é favorável a representação das respostas sociais, como Organização Não Governamental das Pessoas Surdas, inclusive da família, dos profissionais e da sociedade. Esta organização protege os direitos das pessoas surdas, luta pela defesa da Língua Gestual Portuguesa e pela igualdade de oportunidades, no entanto, a situação é contrária em instituições do Estado que tomam uma posição decisiva muito dividida, como por exemplo, na área da Saúde, da Educação e da Segurança Social. Nestas instituições, existe um distanciamento do parecer do representante do Movimento Associativo e é organizado um *desvio de objetividade* sobre a Comunidade Surda, o que tem acontecido na área da saúde: a equipa da intervenção precoce estabelece relação com a família da criança surda para colocar implante coclear (implante coclear; furo na massa óssea do cérebro sendo colocado o dispositivo coclear), que custa em média cem mil euros, com apoios dependentes do Estado que julga esta ajuda nos apoios técnicos (implantes cocleares) com o objetivo de “resolver” o problema e devolver a audição aos indivíduos, ignorando possíveis riscos emergentes e outras perspetivas.

Os implantes cocleares e outras cirurgias evasivas ligam-se a desvios da filosofia da globalização, *neo-liberalismo*, liberalização do comércio, do capital e privatização comercial. Apareceram no século XX, nos EUA, com a veloz evolução da tecnologia da audição, criados pelos próprios médicos da otorrinolaringologia (ORL) que colocam implantes cocleares em crianças surdas; o que em Portugal aumentou rapidamente no ano de 1995. A Comunidade Surda ainda aguarda pelos resultados dos alunos com Implantes Cocleares no crescimento linguístico, cognitivo e, por exemplo, no acesso ao Ensino Superior sem o apoio da LGP.

O levantamento das questões

Uma criança surda com implante coclear terá ganho auditivo se for tida atenção auditiva ou estímulo auditivo à volta do som e se for tido um acompanhamento do profissional ou família, pelo contrário, ela própria procura o som para adquirir a audição com imensas dúvidas e o crescimento da idade contínua com dúvidas: fazer isso é ser uma criança “*natural*”?

O nosso medo é se a aprendizagem de LGP da criança surda com implante coclear será estável e se aprende facilmente na fase da idade, cumprindo o programa curricular e envolvendo-se no ambiente linguístico de LGP de forma a ganhar o nível linguístico, emocional e cognitivo sem prejuízo do campo visual via cérebro, separadamente da modalidade auditiva, ou seja, não prejudicando a oralidade. Afirimo que as pessoas julgavam isso como um juízo de valor errado, *sim ou não?*

Acontecimentos do ponto de vista da Educação

Na minha experiência profissional, quando entrei num estabelecimento em Lisboa, distribuiu-se o horário e a sala em que eu fiquei a trabalhar era de uma turma do 1º. Ciclo do Ensino Básico.

Entre na sala e conheci os novos nove alunos surdos e interagi com o professor titular, mas não reparei em qualquer coisa. No dia seguinte, fui cumprir o horário com a minha cabeça fresquinha, entrei na sala e sentei-me a observar os alunos surdos. De repente, um aluno ficou irritado com qualquer coisa e o professor tentou acalmá-lo e foi quando reparei que tinha implante coclear. Apercebi-me que ficou irritado devido ao som ameaçador. Questionei o professor titular se este aluno surdo era implantado e respondeu-me que naquela sala todos eram implantados, menos três alunos que não tinham implante e usavam aparelho. Fiquei chocado e senti-me mal. No dia seguinte, faltei ao trabalho e deitei-me a pensar, a pensar, a pensar. Depois no dia seguinte, decidi levantar-me e pensei logo: “*não vou largá-los porque eles são surdos na mesma*”. Este dia foi difícil para me adaptar porque ao longo do tempo tentei enfrentar a barreira do preconceito.

Na hora da disciplina de Língua Gestual Portuguesa, eu criei uma regra com o acordo dos alunos surdos com implante coclear que aceitaram, ou seja, proibi interromper com som devido ao campo de atenção, provocação de birras, gritos, choradeiras, etc., dei opção de desligar as pilhas para ficar calmo porque não ouço e nem me incomodo com o som. Dei estas regras

de comportamento através de *signwriting*. Os alunos surdos com implante coclear aceitaram logo.

Durante as aulas de Língua Gestual Portuguesa no ano letivo, colaborámos devido ao campo visual e adaptámos o espaço da sala. Trabalhei as temáticas, os contextos, os objetivos, demonstrei um livro do manual da turma do Jacob (com colaboração de um docente surdo do CED Jacob Rodrigues Pereira), acompanhei os alunos na natação, participei nas visitas de estudo, apresentei uma peça de teatro e fiz testes de Língua Gestual Portuguesa com os alunos.

Em geral, os resultados foram estáveis e o desenvolvimento de cada um era natural, mas comigo foi *“self way”* porque antigamente não acreditavam que eram Surdos e agora aperceberam-se. Alguns surdos com implante coclear retiravam os aparelhos e guardavam nas mochilas ou nas mesas quando estavam na minha presença.

Aconteceu uma vez que uma terapeuta entrou na sala e, de repente, viu que os aparelhos estavam tirados e questionou-me directamente *“Por que os meninos retiraram os aparelhos?”* e eu respondi também *“Deve perguntar aos meninos e não a mim”*. Depois, perguntou o mesmo aos alunos. Um aluno levantou-se e respondeu gestualmente *“Tirei porque o professor é surdo, e eu também sou”*. Mais um desafio ganho para ele.

Um dia, um aluno entrou na sala com uma cara muito contente e desabafou comigo que a mãe aceitava que o aparelho ficasse em casa porque foi à natação e não foi necessário levar porque poderia perdê-lo.

Dois alunos brigaram na sala e um aluno demonstrou a sua revolta, tirou o aparelho e atirou-o para o chão. Noutra dia, um aluno fez de propósito e desligou o aparelho o tempo todo, o professor chamava o nome dele e só depois reparou que o implante estava desligado, pedindo-lhe para o ligar.

Na hora da Língua Gestual Portuguesa, o professor titular entrou na sala e pediu-me para eu autorizar a atender um aluno. Aceitei e depois ele atendeu verbalmente o aluno que então lhe respondeu gestualmente ao professor.

Alguns professores pediram a minha ajuda para explicar o conceito das matérias, o que eu fiz sem qualquer problema, mas a minha questão é: o que pode ser feito, uma vez que as escolas promovem a entrada dos alunos com implante coclear mas depois não demonstram resultados positivos?

Após o ano lectivo, entrei no concurso da instituição com maior visibilidade e mais antiga em Portugal, tendo ficado no Centro que é uma referência da Comunidade Surda. Depois de se ter distribuído o horário, um responsável deste estabelecimento avisou-me que eu iria trabalhar com uma turma inclusiva com os alunos surdos com implante coclear e aceitei este novo desafio. Fiz o mesmo que antes mas os alunos eram diferentes da outra escola porque estavam habituados

às regras estabelecidas e conheciam a metodologia de Língua Gestual Portuguesa como primeira língua. Foi mais fácil para avançar.

Ao princípio foi difícil de me adaptar porque a mentalidade devia ser aberta e anular o preconceito comum. A minha questão prende-se com a forma como os alunos com implante coclear em outras escolas se irão desenvolver nos próximos anos letivos.

As atividades de Língua Gestual Portuguesa são autónomas e distribuem-se sempre temáticas e contextos gerais enquadrados com uma estratégia visual.

Alerto que a mentalidade dos “*superiores*” se devia alterar imediatamente, sendo que o termo inexistente do “*aluno implantado*” parece que irá preparar a criação de um novo mundo.

Porém, é preciso ter em conta os sentimentos, as emoções, os valores e a identidade da própria comunidade surda. Deveria utilizar-se o termo “Surdos com implante coclear” porque usam o aparelho como técnica de audição que estimula o som, mas não ficam equivalentes naturalmente com pessoas ouvintes na sua fase do desenvolvimento da aquisição da linguagem.

Considerações finais

A Comunidade Surda, apesar de estar inserida na sociedade geral, não tem visibilidade suficiente para despertar consciências. Esta falta de consciência da presença da Comunidade Surda deve-se ao parco relacionamento linguístico (entre surdos e ouvintes); à atitude comportamental (choque entre cada indivíduo); confronto físico (aproximação e distância); aos níveis de pensamento e sentimento (perspetiva de comunicação); às diferentes identidades (aquisição do ambiente). Para se integrarem na sociedade, os indivíduos surdos fazem um esforço redobrado. A nível educacional, se falarmos numa educação inclusiva onde as turmas são organizadas com uma maioria de alunos ouvintes e poucos surdos, e onde os docentes não são proficientes em LGP, como se ensinará a estas crianças o “*conhecimento da sociedade*”, que para as ouvintes é tão instintivo, intuitivo e fluido, uma vez que as suas aprendizagens são feitas através de estímulo auditivo tão presente na vida quotidiana.

As famílias das crianças e jovens surdos com implantes cocleares deviam ter um vasto conhecimento da legislação, da área de saúde, da educação, do serviço social, entre outros, antes de tomar uma decisão sobre a cirurgia. Depois deviam ter uma maior aproximação do movimento associativo, não se interessando por quem tiver ganho a audição ou não e devendo utilizar a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua para pode comunicar linguisticamente para o meio cognitivo e o bem-estar e para evitar a falha da comunicação e o distanciamento

de afetividade familiar. Possivelmente, mais tarde, o jovem surdo com implante coclear poderá deixar este implante e a família deve respeitar esses motivos.

O movimento associativo continua a lutar e a combater a discriminação e a exclusão social, tentando ampliar os direitos e deveres dos indivíduos surdos, incluindo os indivíduos com implantes cocleares, com o intuito de eliminar barreiras de comunicação e informação, bem como fazer com que as desigualdades gerais se esbatam, dando lugar à (re)participação plena na sociedade por parte destes cidadãos, com todos os seus direitos e deveres tal como outro cidadão do mundo.

A perspectiva sociológica do autor é que a criança surda pode usar o implante coclear com os resultados de diagnóstico claro, mas deve-se envolver os princípios da Comunidade Surda com a participação ativa da família, ter a certeza que a criança irá desenvolver o meio linguístico, emocional, o pensamento comum, afetivo, entre outros, e que depois integrará o mundo dos ouvintes dependente da avaliação cognitiva, da audição e da fala (adequado à fase da idade). Quanto à filosofia da inclusão escolar, deve-se assegurar o Intérprete de Língua Gestual, para assistir a comunicação quando houver perda de atenção devido ao ruído visual e audição e/ou falta de entendimento entre ambas. Deve-se assegurar um modelo linguístico e identidade como tutorial para acompanhar o desenvolvimento da criança e do jovem surdo para construir a identidade própria da Comunidade Surda e reconhecer a existência da Comunidade Surda, evitando o isolamento e revolta social.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, J.A. (2008). *Os Surdos na Escola: A Exclusão pela Inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

COSTA, A.F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

LANE, H. (1997). *A Máscara da Benevolência: A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

MELO, Helena Pereira de (1998), “Aspectos Jurídicos dos Implantes Cocleares” in *Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda* (coord.: Rui Nunes), Porto: Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina do Porto, pp. 191 e ss.

MELO, Helena Pereira de (2000), “A Pessoa Surda e o Direito ao Silêncio” in *Perspectivas na Integração da Criança Surda* (coord.: Rui Nunes), Porto: Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina do Porto, pp. 303 e ss.

MELO, Helena Pereira de (2000), “O Direito a Não se Ser Discriminado em Razão da

Língua” in *Perspectivas na Integração da Criança Surda* (coord.: Rui Nunes), Porto: Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina do Porto, pp. 327 e ss.

NUNES, N. (2013). *Desigualdades Sociais e Práticas de Ação Coletiva na Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

NUNES, Rui Manuel Lopes (1995), *Questões Éticas do Diagnóstico Pré-Natal da Doença Genética*, Porto: ed. do autor.

OTERO, Paulo (1999), *Personalidade e Identidade Pessoal e Genética do Ser Humano: Um Perfil Constitucional da Bioética*, Coimbra: Almedina.

OTERO, Paulo (2004), *Direito da Vida, Relatório sobre o Programa, Conteúdos e Métodos de Ensino*, Coimbra: Almedina.

Cultura Visual: uma área curricular não disciplinar de oferta própria para o ensino regular bilingue para surdos

Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira – Portugal
Luísa Dauphinet de Barros¹ e Pedro Ladeira Barros²

Introdução

O presente artigo pretende apresentar a experiência dos autores na implementação da área curricular de Cultura Visual no plano de estudos dos alunos do ensino regular bilingue do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CED JRP). Esta experiência é contextualizada por contributos teóricos na área da cultura visual, da educação de surdos e do desenvolvimento curricular.

Enquadramento

A criação de uma área específica para a análise dos discursos visuais, integrando o texto e a imagem, partiu da assunção de que a ênfase oralista em normativizar os alunos surdos através da fala havia deslocado para segundo plano a relevância que a visão assume na sua vivência e personalidade. Paralelamente, outras potencialidades, características psicológicas e estratégias que os surdos elaboram para se integrarem socialmente, foram igualmente negligenciadas como instrumentos úteis à sua aprendizagem escolar (PALMINHA et al., 2006).

1 Luísa Cristina Dauphinet de Barros — Docente do Ensino Artístico (Artes Visuais) e de Educação Especial — Ensino de Surdos; Licenciada em Pintura e Mestre em Desenho com a tese “O Desenho de Observação e a Literacia Visual”. E-mail: lidauphinet@gmail.com

2 Pedro Ladeira Barros — Especialização em Língua Gestual Portuguesa e Ensino de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa; doutorando na mesma instituição, com tese sobre ensino de Português como Segunda Língua a alunos surdos; professor do CED Jacob Rodrigues Pereira com formação em LGP na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e na Associação Portuguesa de Surdos. E-mail: plbarros@gmail.com.

A escola tem desenvolvido uma postura tradicionalmente verbal, com a palavra escrita como meio privilegiado de passagem de conhecimentos. Existem, porém, muitas outras formas humanas de apreensão e expressão da realidade. Estas, no mundo de hoje, passam em grande medida pela exploração do campo visual da realidade. No contexto educativo, a necessidade de lidar com os diferentes suportes visuais tem vindo a concretizar-se através da exploração das áreas de conhecimentos abrangidas pela Cultura Visual.

A Cultura Visual como disciplina, inserida em vários departamentos universitários, abrange os eventos visuais em que a informação, o significado ou o prazer estético são procurados pelo consumidor através de tecnologia visual (MIRZOEFF, 1999). Neste domínio, são tidas em conta tanto as artes analógicas como as digitais, incluindo o cinema e a publicidade, passando pela interactividade que estas formas de expressão estabelecem entre si. A principal preocupação desta área do conhecimento é a formação do sujeito visual, ou seja, do indivíduo que se submete ao discurso visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996).

Sendo inalienável da cultura surda todo o aspeto imagético da mesma, seja pelo modo visual da sua língua, seja pelas vias expressivas dominantes, assumiu-se como necessário organizar esse mesmo meio visual no domínio escolar. O conhecimento desse meio passava pela análise das suas estruturas de base, de modo a que as diferentes experiências visuais assumissem não só uma identificação cultural tangível como possibilitassem a emergência de novos valores, novas formas e novas comunicações.

À época da implementação da área de Cultura Visual, a oferta curricular no campo visuoplástico não contemplava o estudo da sociedade visual dominante no quotidiano³, sobretudo os seus códigos atuais e passados, bem como a identidade e a história visual das culturas, onde se integra de igual direito a cultura surda.

Na atual conjuntura educativa, seguindo os passos percussores da Casa Pia de Lisboa e do CED JRP, o estado português contempla a educação bilingue como direito da criança e jovem surdo, estabelecendo a língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua e o português escrito como segunda língua de instrução. Nesta conjuntura, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 janeiro, que estipula as directrizes a seguir na educação de surdos, veio permitir algumas alterações anteriormente estipuladas (Decreto-Lei nº 209/2002), as quais estabelecem o plano curricular do terceiro ciclo do ensino básico.

³ A única disciplina do ensino obrigatório que abordava a temática visuoplástica encontrava-se, então como hoje, reduzida a um tempo semanal letivo de noventa minutos.

Neste contexto foi possível propor a introdução de uma área curricular não disciplinar de Cultura Visual, no CED JRP, no ano letivo de 2008/2009.

Apesar do interesse abrangente da área de Cultura Visual, foi necessário focar a proposta no terceiro ciclo do ensino básico bilingue. Tal opção prendeu-se com duas razões essenciais: em primeiro lugar, os autores da proposta eram professores deste ciclo; e, em segundo lugar, à data este ciclo representava para a maioria dos alunos surdos a última etapa de escolaridade⁴.

Na construção curricular desta nova área disciplinar, consideraram-se um conjunto de princípios que a seguir se apresentam:

- Imagem acarreta significados que deverão ser explorados, individualmente e em grupo, no sentido de formar o sujeito visual.
- A visão é a forma perceptiva privilegiada do aluno surdo.
- Atendendo às características da actual sociedade de consumo, em que a imagem constitui um dos principais factores de comunicação e de cultura estético-visual, a aprendizagem de saberes e práticas que levam à sua descodificação constitui um factor de desenvolvimento pessoal e social da maior importância para o aluno surdo.
- A língua portuguesa escrita pode ser abordada de um modo mais apelativo e com maior significado para o aluno surdo se inserida em produtos multimodais, como filmes, animações ou fotonovelas, os quais implicam tarefas como a elaboração de guiões ou a ilustração de textos, entre outras.
- A Cultura Surda é eminentemente visual, sendo a exploração desta dimensão essencial para que os alunos surdos construam a sua identidade de forma saudável e alicerçada nos produtos do passado e do presente⁵.

Uma vez entendido o campo plástico visual como área privilegiada da manifestação cultural surda, é ainda necessário ter em conta que a grande maioria das outras expressões surdas é também de índole visual. A poesia e o teatro surdo assentam não em suportes escritos mas no gesto, simultaneamente língua e local de recriação de sentimentos. Estas representações da Cultura Surda são mais uma vez indissociáveis do suporte audiovisual, que permite gravar o que a escrita não pode abarcar, embora pela escrita possa ser pensado e organizado.

⁴ Atualmente, a escolaridade obrigatória prolonga-se até aos 18 anos, ou 12º ano.

⁵ No campo visuoplástico tem vindo a estruturar-se um entendimento de cultura e identidade surda muito concreto, fruto das experiências sociais da surdez. Esta estrutura visa também intervir criticamente sobre a sociedade, inscrevendo-se no campo da intervenção social mas também no da expressão pessoal, através, por exemplo, da constituição de diferentes grupos de arte surda.

Implementação da área curricular não disciplinar de Cultura Visual

No seguimento do atrás exposto, foi proposta a introdução da área de Cultura Visual, a ser frequentada num bloco semanal de noventa minutos, ao longo dos três anos do terceiro ciclo do ensino básico regular bilingue. Para a sua implementação, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Ir ao encontro e tirar partido pedagógico da visão, considerada como modalidade perceptiva privilegiada do aluno surdo.
- Incrementar o conhecimento da literacia visual, proporcionando as ferramentas para o desenvolvimento de significados a partir de formas mais simples da imagem, como uma fotografia de jornal, e de formas mais complexas, no caso de objectos artísticos.
- Fomentar a correlação entre as narrativas escritas e visuais, nomeadamente ao nível da produção, análise e leitura de materiais multimodais didáticos.
- Ir ao encontro da utilização combinada de informação visual e verbal, no sentido de procurar uma melhor aprendizagem e retenção de conceitos, ao invés da utilização individual de cada um dos meios.
- Fomentar a interdisciplinaridade, nomeadamente a correlação visual entre diferentes áreas do conhecimento e expressão humanas, tais como a ciência, a literatura ou a história, entre outras.

Para a adequada concretização destes objetivos, foi proposto que a área de Cultura Visual se organizasse a partir de um programa próprio, planificado pelo Conselho de Turma, de acordo com as necessidades sentidas pelo grupo constituído por docentes e alunos. Já a lecionação das aulas deveria ser concretizada por um docente de artes visuais e um docente de línguas em parceria pedagógica. Foi igualmente proposto que a avaliação dos alunos fosse de carácter qualitativo, sendo a frequência obrigatória para surdos e facultativa para ouvintes. No entanto, foi ainda proposto que a mancha horária fosse colocada nos últimos tempos da tarde e não coincidente com outras disciplinas obrigatórias para os alunos ouvintes, de forma a permitir que estes frequentassem igualmente as aulas de Cultura Visual.

Apesar desta última proposta, as condicionantes em termos de matrículas levaram a que a primeira turma de Cultura Visual integrasse exclusivamente nove alunos surdos. A turma foi constituída no sétimo ano de escolaridade, ao qual corresponde o primeiro ano do terceiro ciclo do ensino básico, e contava com uma média etária de quinze anos de idade.

Os elementos da turma eram, na sua globalidade, assíduos e interessados, empenhando-se nas tarefas propostas. Alguns elementos demonstravam já

capacidades de autonomia muito satisfatórias, sugerindo processos, opinando criticamente e desenvolvendo de modo espontâneo trabalhos fora do contexto da sala de aula.

Os conteúdos abordados passaram pelo conhecimento da visão e, sobretudo, pela utilização da imagem nos diferentes campos da comunicação, cultura, expressão e educação. Dadas as características do grupo, a ênfase foi colocada nas dinâmicas visuais associadas à Cultura Surda, tanto nacional como internacional. Por outro lado, procurou fomentar-se de forma sistemática a relação entre narrativas escritas e visuais, estimulando o recurso à língua escrita. O desenvolvimento das unidades a trabalhar centrou-se numa perspectiva transversal e de projecto, com carácter de reflexão e exposição física dos resultados, nomeadamente proporcionando a sua disseminação perante a comunidade.

No contexto da sala de aula, a LGP assumiu-se sempre como primeiro meio de comunicação, quer por parte dos docentes, quer por parte dos alunos. No entanto, a língua portuguesa escrita e a imagem, em vários suportes analógicos e digitais, tomaram o seu lugar privilegiado em matéria de transmissão de significados. A abordagem pedagógica favoreceu os agrupamentos duais, grupo e grupo/turma no âmbito da prática de projecto com aplicação de diferenciação pedagógica. A avaliação dos processos e dos produtos teve por suporte portefólios constituídos pela descrição e materialização dos temas abordados, grelhas de observação preenchidas pelos professores e grelhas de auto-avaliação preenchidas pelos alunos.

Dado o tempo reduzido de contacto em sala de aula, com noventa minutos semanais, e o interesse revelado pelos alunos, foi necessário recorrer a estratégias de acompanhamento no exterior da sala de aula, de forma a corresponder às expectativas da turma quanto à visibilidade do resultado dos seus trabalhos. Foram utilizados os meios informáticos como forma de comunicação, bem como espaços fora da sala de aula, tais como o ginásio, a mediateca ou os pátios. Foi igualmente utilizada a estratégia de, em contactos informais ao longo da semana, interpelar os alunos quanto às suas expectativas, desenvolvimento de projetos pessoais no âmbito da área de Cultura Visual e eventuais colaborações em trabalhos de outras disciplinas.

Todas as actividades foram previamente planificadas, dando no entanto espaço aos alunos, individualmente, em grupo ou como turma, para exercer opções de escolha baseadas na sua personalidade, gosto e identidade. Foi igualmente tida em conta a idade média dos alunos e a necessidade de prática ao nível da língua portuguesa escrita. Note-se, no entanto, que a turma apresentava-se muito heterogénea no campo da expressão escrita,

registrando os alunos diferentes níveis de proficiência⁶. Na prática, a turma integrava alunos com bom domínio da língua portuguesa escrita e outros com dificuldades evidentes.

Produtos

Das tarefas desenvolvidas ao longo do ano letivo, destacam-se os seguintes produtos, associados a estratégias de organização, produção e expressão:

- Portefólio: destinou-se à inclusão de processos, arquivo de trabalhos, textos, documentos mas, também, imagens e textos pessoais do agrado do aluno. Note-se que, na elaboração das capas, o objetivo essencial passou pela expressão da identidade do aluno, através da escolha de imagens, palavras e textos que a expressassem.

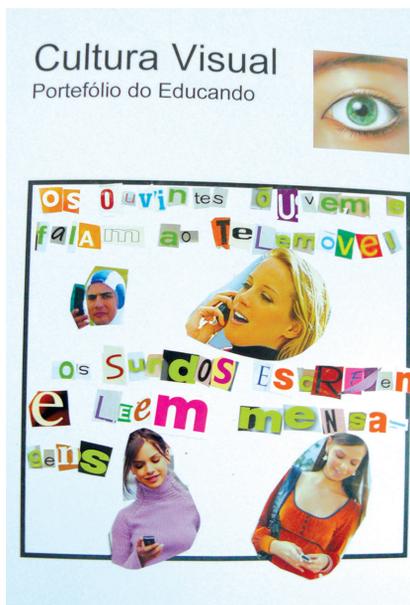


Figura 1 – portefólio de um aluno

- Maquetização de funções do cérebro e da visão: Numa primeira abordagem foi dada prioridade à compreensão da fisiologia da visão e do funcionamento do cérebro, materializadas sob a forma de maquetas e expostas no exterior da sala.

⁶Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho de Europa, 2001).

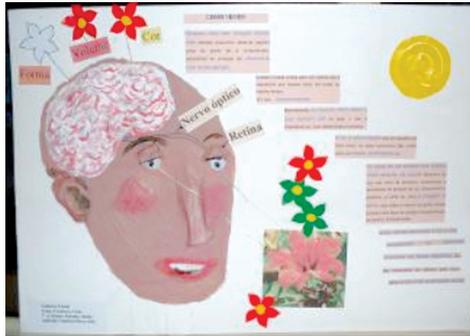


Figura 2 – maquete acerca do funcionamento da visão

- *O Grito da Gaivota*: a partir da análise da obra *O Grito da Gaivota*, de Emanuelle Laborit, os alunos procederam à ilustração de segmentos textuais que escolheram como mais significativos. O objetivo desta tarefa remetia para a conceptualidade da imagem e multimodalidade do produto (escrita/imagem) e não para a formulação estética. Neste sentido, foi proposta a utilização de recortes e meios de cópia de forma a ultrapassar constrangimentos associados a eventuais dificuldades no desenho, não se abdicando no entanto dos valores associados à correta composição e distribuição de elementos na folha.



Figura 3 – ilustração de *O Grito da Gaivota*

- Aula com um artista *storyboarder*: destinou-se a apresentar uma profissão que se baseia na relação entre palavra e imagem, suscitando um exercício de escrita. Nele, os alunos expressavam por escrito cenas e personagens,

enquanto o artista as representava de imediato no quadro. O *storyboarder* desenhava e desafiava os alunos a descrever por escrito o que viam. Esta tarefa correlacionou e deu importância às relações entre imagem e escrita.



Figura 4 – aula com um artista *storyboarder*

- Fotonovelas: Tidas como uma associação sólida entre a imagem e a palavra, o desenvolvimento deste produto assumiu-se como muito relevante para os alunos, tendo permitido a expressão de sentimentos, projecção no futuro e, até, a reflexão filosófica.

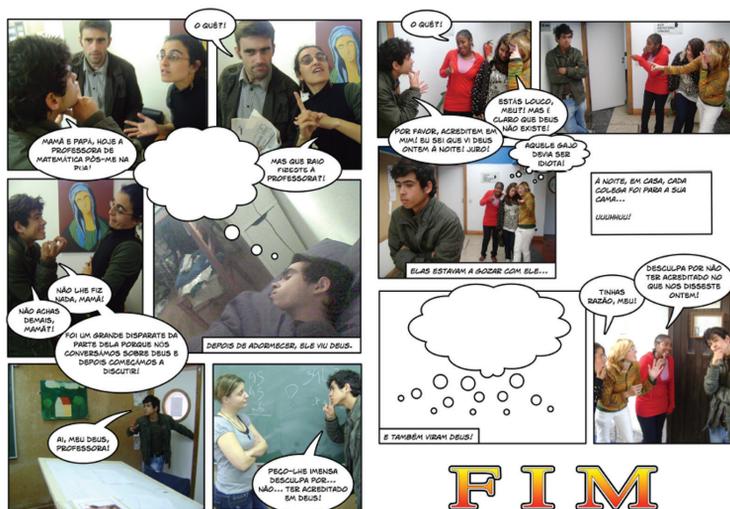


Figura 5 – exemplo de páginas de fotonovela produzida pelos alunos

Considerações finais

Com o objectivo de recolher o máximo de informações sobre a implementação da Cultura Visual, nomeadamente aferir e avaliar o seu percurso, foram desenvolvidos uma ficha de observação de aulas e um inquérito de satisfação,

tendo sido pedido a todos os docentes do CED, surdos e ouvintes, com particular ênfase aos elementos do Conselho da turma em causa, que efetuassem observações das aulas de Cultura Visual, tendo-se efectuado um total de dez observações. Foram ainda efetuadas duas observações por elementos exteriores ao CED, uma de uma professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e outra de uma mestranda da mesma instituição, com trabalhos na área da surdez. Na última aula do ano foi preenchido pelos alunos um inquérito de satisfação.

Quanto às observações das aulas, estas expressaram globalmente a percepção por parte dos observadores da utilidade da área de Cultura Visual e da importância da imagem e da sua descodificação para os alunos, dando igualmente relevo à utilização adequada das estratégias. Já os alunos expressaram, globalmente, satisfação pelos conteúdos leccionados e metodologias utilizadas. O trabalho em pequeno e grande grupo agradou igualmente à maioria da turma. A maior ênfase foi colocada na referência à identidade surda e às fotonovelas. É de reter a importância que os alunos deram à sua identidade, à LGP e ao seu futuro, como surdos, denotando alguma preocupação relativamente a este aspeto.

A área de Cultura Visual foi validada no Conselho Pedagógico do CED, encontrando-se atualmente perfeitamente inserida no plano de estudos do terceiro ciclo do ensino regular bilingue, abrangendo tanto alunos surdos como ouvintes. No intervalo de tempo entre esta primeira experiência e o presente, foram concretizados inúmeros produtos, desde revistas a animações e filmes, tendo estes últimos permitido o reconhecimento da área fora do CED. O maior exemplo disso mesmo é porventura o filme *GESTO*, o primeiro filme português sobre a realidade dos jovens surdos e as suas expectativas⁷, e que conta com interpretações de vários alunos e professores do CED.

No futuro, é vital não perder de vista a disseminação de práticas que consideramos da maior importância para uma verdadeira inclusão do indivíduo surdo. Para tal é imprescindível não só que o mesmo compreenda a sua cultura e modos de expressão como a afirme, com conhecimento e qualidade de produtos, apropriando-se igualmente da Língua Portuguesa escrita como meio de compreender e atuar sobre a sociedade maioritariamente ouvinte.

Referências bibliográficas

AA.VV, Colectânea de Textos de Apoio, Cadernos 1 e 2, ao Módulo de Desenvolvimento Curricular, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 2005/2006.

⁷ Trailer em http://www.youtube.com/watch?v=TDN1_yPnTeM

- AA.VV. Educação estética e ensino escolar, Publicações Europa América, Lisboa, 1966
- AA.VV. Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Edited by Marc Marschark and Patrícia Elizabeth Spencer, Oxford, s/d.
- ALLAL, Linda, O Enigma das Competências em Educação, Dotz e Ollanguier, 2004.
- ABISARMA, Nada, “The Benefits of Visual Arts”, American University of Beirut, 1999, www.listserv.buffalo.edu
- AMARAL, Maria Augusta, “Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas – Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue”, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica, 2002
- BAHIA, Sara, “Da Educação à Arte e Criatividade” Sobredotação, 3 (2), 101-126, 2002
- CALADO, Isabel, A utilização Educativa das Imagens, Porto Editora, 1994
- CARVALHO, Paulo Vaz de, História dos Surdos - no Mundo e em Portugal, Surd’Universo, Lisboa, 2007
- CONSELHO DA EUROPA, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001
- DOMINGUES, José Maria Pugiali, “A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e da obra de arte”, Fórum nº 14, Instituto Nacional de Surdos, p.23-25. <http://www.ines.org.br/>
- HOFFMAN, Donald D., Visual Intelligence, W.W. Norton & Company, New York, London, 2000.
- KRESS, G., T. van Leeuwen, Reading Images- the Grammar of Visual Design., Routledge, London, 1996
- MIRZOEFF, Nicholas, An introduction to visual culture, Routledge, London 1999.
- PALMINHA, Cristiana, João Trindade, Maria Antonieta Silva, Maria João Costa, Luísa Dauphinet Barros e Sandra Santos, “A Importância da Literacia Visual na Aprendizagem dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais”, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2006.
- SACKS, Oliver, Vendo Vozes, trad.. Laura Teixeira Mota, Companhia das Letras, S. Paulo, 1998.

Aconteceu

VISITA À *GALLAUDET UNIVERSITY*

Joyce Lys S. N. de Sá¹

Maria Inês Barbosa Ramos²

Visando ao estreitamento de relações e o estabelecimento de intercâmbios realizou-se uma visita oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos à Universidade de Gallaudet. Nosso objetivo principal era desenhar modelos de parceria para troca de experiências e informações com essa instituição, que possam contribuir para a identificação e execução de melhores práticas na educação de surdos, buscando a excelência no ensino, na pesquisa, no atendimento às famílias etc.

A Universidade

A Universidade de Gallaudet, localizada em Washington, DC, Estados Unidos da América, é a única instituição de nível superior no mundo que adota a língua de sinais como língua de instrução.

Sua história começa em 1856 com a criação por Amos Kendall de uma escola internato para 12 estudantes surdos e seis deficientes visuais severos. Anos depois, o Congresso Americano autorizou a incorporação a essa escola outra já existente chamada *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*. Edward Miner Gallaudet, filho do fundador da primeira escola para surdos, criada nos Estados Unidos, foi convidado para ser o primeiro superintendente.

Em 1864, a escola foi autorizada a instituir cursos de nível superior – *college courses* – e em junho de 1869 foram concedidos os três primeiros diplomas. Nascia, então, o embrião da *Gallaudet University*.

A escola elementar desapareceu, mas a necessidade de um colégio de aplicação levou à criação, em 1969, da *Model Secondary School for the Deaf (MSSD)*, escola dedicada ao Ensino Médio e, no ano seguinte ao estabelecimento da *Kendall Demonstration Elementary School*, dedicada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. As duas escolas funcionam dentro do Campus de Gallaudet e fazem parte do *Laurent Clerc National Deaf Education Center*, instituto voltado para a criação e disseminação de oportunidades educacionais para estudantes surdos.

Em 1986, *Gallaudet* alcançou o status de Universidade. Dois anos depois, em março de 1988, o movimento *Deaf President Now* (Presidente Surdo Agora) ganhou as ruas e conseguiu a eleição do primeiro presidente surdo da Universidade, Dr. I. King Jordan, ex-aluno da classe de 1970. Desde então, esse movimento representa determinação e empoderamento para todos os surdos ao redor do mundo.

Hoje, Gallaudet é reconhecida pela comunidade surda como o mais importante centro de pesquisa e ensino do campo da surdez, desenvolvendo estudos relacionados ao desenvolvimento pessoal, educacional e profissional da pessoa surda, comunicação e aprendizagem visual, história e cultura surda, Língua Americana de Sinais e o impacto da tecnologia na comunidade surda. A Universidade oferece 47 cursos entre graduação, especialização e pós-graduação a estudantes americanos e estrangeiros. Um número pequeno de ouvintes – em torno de 5% do total de alunos – é admitido na Universidade todos os anos. Todos os estudantes, surdos e ouvintes, devem comprovar a proficiência em Língua Americana de Sinais e em Inglês escrito para matrícula em qualquer dos cursos oferecidos.

A visita

A visita teve início no dia 31 de março de 2014. Representando o Instituto Nacional de Educação de Surdos viajaram a Professora Joyce Lys Sá e a Fonoaudióloga Maria Inês Barbosa Ramos, à época Coordenadora da COAPP¹ e Diretora do DDHCT², respectivamente.

Em reunião com o Dr. T. Alan Hurwitz, Reitor de Gallaudet, lá chamado *President*, e seus assessores, a equipe do INES apresentou o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o desejo de parceria e reiterou o convite, anteriormente feito por carta, para participação no Congresso Internacional do INES, ainda em 2014.



Foto 1: Dr. T. Alan Hurwitz,
Reitor de Gallaudet

O debate transcorreu em torno das experiências em educação bilíngue de ambas as Instituições, da educação inclusiva, que faz com que os alunos só venham a buscar a escola especializada após o fracasso na escola regular, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, e sobre as possibilidades de intercâmbio para professores e alunos.

O Reitor acolheu com muito interesse a ideia do estabelecimento de uma parceria com o INES e colocou sua equipe à disposição para futuras conversas e desenvolvimento de projetos nesse sentido.

¹ Coordenação de Apoio e Acompanhamento das Práticas Pedagógicas.

² Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico.

A Universidade possui um campus com uma área extensa, arborizada onde são encontrados inúmeros prédios: alojamentos, laboratórios de pesquisa, salas de aula, livrarias, bibliotecas, lanchonetes e também quadras e campos para a prática de esportes. Destaca-se o prédio *James Lee Sorenson - Language and Communication Center*. Sua arquitetura foi pensada para permitir total acessibilidade para a conversação em ASL (*American Sign Language*)³ ou qualquer outra língua de sinais. A iluminação e as muretas em vidro dão absoluta visibilidade à língua de sinais, permitindo, inclusive, a conversa de longa distância em ASL sem nenhum obstáculo.



Foto 2: Visão do campus



Foto 3: Lanchonete na Universidade

Nesse prédio está localizado o mais importante centro de pesquisa de Gallaudet, o *Visual Language and Visual Learning (VL2)*, em que são desenvolvidos estudos sobre os processos visuais e sua relação com os processos cognitivos superiores. Ou seja, seus pesquisadores buscam determinar quais os efeitos dos processos visuais sobre o desenvolvimento da cognição, da linguagem, da aquisição da leitura e da escrita etc.

³ Língua Americana de Sinais.



Fotos 4 e 5: O prédio James Lee Sorenson. Language and Communication Center

Melissa Herzig e Clifton Langdon, são pesquisadores do *Brain and Language Laboratory (BL2)*, laboratório do VL2 que desenvolve pesquisas na área da neurociência cognitiva com foco no bilinguismo. Além de descrever as atividades desenvolvidas atualmente no VL2, os dois pesquisadores apresentaram detalhadamente as pesquisas cujos resultados indicam que as áreas cerebrais ativadas na aprendizagem de uma língua oral são as mesmas da língua visual. Segundo o professor Langdon, o grande trabalho do laboratório tem sido comprovar que as crianças bilíngues podem e devem aprender as duas línguas simultaneamente. Não é necessário aprender uma para depois aprender outra.

Também situado no *James Lee Sorenson - Language and Communication Center* está o Laboratório *Linguistics Hearing, Speech and Language*. Impressionam as instalações das cabines de audiologia, as salas de atendimento e a complexidade das pesquisas desenvolvidas. Esse laboratório é o centro de pesquisa de Gallaudet que responde pelo Programa de Pós-Graduação em Audiologia e Linguagem, e há uma clínica social onde os alunos do programa fazem o atendimento supervisionado pelos docentes.

O foco atual das pesquisas é a questão do implante coclear. Questionados sobre a posição dos surdos em Gallaudet em relação ao implante, pesquisadores desse laboratório afirmaram que atualmente há pouca rejeição à ideia, pois muitos alunos implantados estão chegando à instituição. *“Este fato está deixando de ser uma questão”*, diz uma das pesquisadoras.

A produção científica em ambos os laboratórios é intensa e tanto professores como alunos costumam publicar em torno de três artigos por ano.

Prosseguindo com a visita, a equipe do INES esteve na *Kendall Demonstration Elementary School*. A KDES é formada pela *Early Childhood Education* e pela *Elementary School* que correspondem à Educação Precoce, Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no Brasil. A *Elementary School* compreende os seguintes

níveis: 1º nível: *Kindgarten; First Grade; Second Grade*; 2º nível: *Third Grade; Fourth Grade; Fifth Grade* e o último nível, 3º nível: do *Sixth Grade* ao *Nineth Grade*.

Segundo a Professora Débbie Cushner, professora líder da Educação Infantil, a escola tem hoje cerca de 30 alunos no período considerado intervenção precoce, que é dividido em três etapas: crianças de zero a um ano; de um a dois anos e de dois a três anos.

As crianças de zero a um ano vêm à escola todas as segundas e quartas-feiras de 9h30 às 12h. O atendimento não é individual, todas as crianças ficam numa mesma sala sempre acompanhadas por seus pais, avós ou babás e um professor e um assistente. Todos os atendimentos especializados como fonoaudiologia, fisioterapia e atendimentos psicológicos são realizados na sala de aula nesses dois dias e durante esses horários.

A turma de crianças de um a dois anos vêm à escola terças e quintas-feiras e suas atividades ocorrem seguindo o mesmo modelo da turma de crianças de zero a um ano.

As crianças de dois a três anos vêm à escola quatro vezes por semana de 9h às 11h30. Os pais ficam na sala de aula junto com as crianças. Os atendimentos de outros profissionais também acontecem na sala.

As turmas têm, no máximo, oito crianças, cada uma.

Além do atendimento realizado na escola, todas as semanas as famílias recebem a visita de uma professora para orientação do trabalho a ser feito na própria casa da criança.

A turma de crianças de três anos, chamada *pre school*, tem horário regular de 8h15 às 15h. Nessa turma, as famílias não acompanham as aulas, algumas crianças, inclusive, vêm para a escola no ônibus escolar. Dois professores e um assistente acompanham a turma.

A turma de quatro e cinco anos chamada *pre kindergarten* tem o mesmo horário, mas apenas um professor e um assistente para sete crianças. Há uma criança autista que é acompanhada por um mediador pago pela secretaria de educação regional.

Este setor conta com cinco professores em sala de aula, uma professora líder (coordenadora) e cinco assistentes. O horário dos professores é de 8h15 às 15h45, todos os dias. Existem duas reuniões formais com os pais durante o ano, uma em janeiro e outra em maio.

A orientação teórica do trabalho é baseada na abordagem de Réggio Emilia e independentemente da idade da turma, todos os dias, é feita a leitura de uma história que é o ponto de partida do trabalho pedagógico.

O espaço é todo integrado, não existem paredes na escola. A divisão de uma sala para outra é feita com o próprio mobiliário. Salas amplas com muito material e soluções bem criativas para as atividades.

A diretora da KDES, Professora D. Trapani, informou que os alunos que procuram a *Elementary School* são aceitos em qualquer época do ano, desde que tenham menos de 15 anos de idade. Alunos com mais de 15 anos são encaminhados para a *High School* (Ensino Médio), mesmo que não tenham nível acadêmico para tanto. Neste caso a escola promove o desenvolvimento desses alunos através de aulas de reforço, atendimento individual especializado, aulas de ASL. A não aceitação de alunos com mais de 15 anos não é uma opção da Kendall, mas sim uma lei nacional. A diretora afirma que a inclusão desses alunos funciona muito bem.

Todos os alunos entram às 8h15 e saem às 15h30 e têm aulas de Ciências, Matemática, Inglês, “*Social Studies*”, ASL, Artes e Educação Física.

No primeiro e segundo níveis, as classes tem um professor e um assistente. Do 6º ao 8º ano há professores especialistas para cada disciplina. Ao todo, a Kendall tem 100 alunos e 23 professores. Todos os professores trabalham em horário integral, de 8h às 16h, todos os dias.

Existem alunos com outros comprometimentos que estão nas classes junto com outras crianças.

Sobre o processo de letramento em Inglês, a Professora Trapani demonstrou certa surpresa com o nosso demasiado interesse pelo assunto e disse que a aprendizagem do Inglês escrito ocorre “naturalmente”:

“As crianças têm contato com as duas línguas, ASL e Inglês escrito, o tempo todo e o letramento vai acontecendo naturalmente. Ensinaamos a partir da leitura de histórias”.

Sobre material didático, a diretora afirmou que a escola usa o material fornecido pelo governo, que é o mesmo usado nas escolas de ouvintes.

Assim como na Educação Infantil, na *Elementary School* as salas são amplas e muito bem equipadas. Há muitos estímulos nas paredes, com predominância absoluta de escritos em Inglês.

Com a autorização da Diretora, observamos crianças do segundo ano trabalhando em sala de aula numa atividade de interpretação de texto: elas liam e marcavam o texto do livro de literatura com marcadores de papel e neles anotavam palavras. Depois, completavam uma ficha de interpretação. Demonstravam absoluta capacidade de ler e compreender o texto, assim como de relatar por escrito sua compreensão.

O Ensino Médio funciona em outra escola: *Model Secondary Schooll for the Deaf* (MSSD).

A Dra Cristen, responsável pelo setor de pesquisa e avaliação, planejamento, desenvolvimento e disseminação da MSSD explica que o currículo da escola é o proposto pelo Departamento de Educação dos EUA. E os alunos são submetidos à testagem oficial todos os anos: o teste é o *CCSS – Common Core State Standards* que avalia a performance dos alunos em Inglês e Matemática. Não há nenhuma adaptação nos testes para alunos surdos. Na verdade, todos os alunos que desejarem podem requerer testes adaptados, inclusive alunos surdos. Entretanto, os alunos que fazem esta solicitação não terão direito ao diploma do Ensino Médio.

Na MSSD só graduam os alunos que alcançam o nível cinco no teste *SAT10* – teste desenvolvido em Gallaudet para avaliação de leitura e compreensão, escrita e raciocínio. O Ensino Médio é feito em quatro anos e os alunos devem cumprir um número específico de cursos obrigatórios e de cursos eletivos. Desta forma, um aluno pode frequentar o 1º nível de Matemática e o 2º de Inglês, num mesmo período letivo. As classes são misturadas: alunos dos quatro anos podem frequentar uma mesma turma.

A MSSD tem em torno de 170 alunos. Noventa por cento desses alunos vivem no Campus. Há entre 40 e 50 professores. Todos trabalham em regime de horário integral, ou seja, chegam às 8h15 e saem às 15h30, todos os dias.

Há também especialistas que trabalham com os alunos: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos. Quando um aluno precisa de atendimento especializado, isso acontece no horário das aulas.



Foto 6: Kendall Demonstration School



Foto 7: Kendall Demonstration School



Foto 8: Kendall Demonstration School



Foto 9: Kendall Demonstration School

Buscando conhecer as possibilidades de cursos para um futuro intercâmbio, foi realizada uma reunião com a Professora Dra. Marilyn Sass-Leherer, diretora do programa *Deaf and Hard of Hearing Infants, Toddlers, and Their Families Interdiscipliner Graduate*. Esse é um programa de formação de profissionais para atuar em intervenção precoce com crianças surdas, destinado a toda e qualquer pessoa com interesse no campo. Para inscrição no programa é exigido, apenas, que a pessoa seja graduada. Quando se trata de um profissional que trabalha na área e não tem graduação, abre-se uma exceção. A maior parte do programa é feita online.

Com o mesmo intuito, outra reunião foi realizada, dessa vez com a coordenadora do *Prospective Graduate Service*, setor da Universidade que coordena e orienta a inscrição de alunos nos diferentes cursos oferecidos por Gallaudet. A coordenadora, além de apresentar os cursos de graduação e pós-graduação que a Universidade oferece, indicou quais os requisitos necessários para o ingresso em cada um. Todos os alunos que pretenderem cursar graduação ou pós-graduação em Gallaudet devem ter o certificado *ACT* (certificado de

competência dado pelo Departamento de Educação americano aos alunos que terminam o ensino médio nos Estados Unidos com o desempenho adequado ao ingresso na universidade). Os alunos estrangeiros devem apresentar o certificado do exame *Toefl* (certificado de proficiência em Inglês). Noventa por cento dos cursos exigem também que o candidato tenha proficiência em *ASL*. O certificado em *ASL* é concedido, após exame, por Gaulladet, única instituição nos EUA autorizada a expedir este certificado.

Os cursos de graduação e pós-graduação estão distribuídos em departamentos. O Departamento de Educação reúne todos os cursos dessa área oferecidos pela Universidade de Gallaudet.

O Departamento de Educação possui *undergraduation* (que, no caso desse Departamento, corresponde ao curso de graduação em Pedagogia no Brasil) e *graduation - master e doctorate* (mestrado e doutorado). A *undergraduation* é formação em Educação. E a *graduation* é centrada na Educação de Surdos. Assim, os alunos da *undergraduation* têm obrigação de estagiar, também, em escolas de ouvintes. A faculdade de Educação dura quatro anos, sendo os dois primeiros anos de currículo comum com outros cursos da Universidade. Só nos dois últimos anos os alunos estudam disciplinas específicas de Educação. Esse curso habilita os estudantes a lecionar. Todos os professores da educação básica nos EUA devem ter esse curso de Educação. Professores especialistas, de Matemática, Física e outras disciplinas, fazem o curso da sua disciplina e depois cursam os dois últimos anos da faculdade de Educação. Caso contrário, não recebem licença para lecionar. O *master* (mestrado) em Educação de Surdos dura um ano e meio mais um curso de verão, ou seja, quatro semestres. Pode ser cursado por pessoas que têm o certificado de conclusão da faculdade de Educação. O doutorado está sendo reformulado.

A visita do INES à Gallaudet em abril de 2014 deu início a uma série de conversações que permitirão a realização de um convênio entre as duas instituições em prol da consolidação do desenvolvimento da educação bilíngue para surdos.

Normas para publicação na revista Arqueiro

A revista Arqueiro tem como missão divulgar práticas relacionadas à educação de surdos e à educação especial. Os interessados devem enviar os artigos para o endereço conselhoeditorial@ines.gov.br obedecendo ao seguinte padrão editorial:

- título em negrito centralizado;
- identificação de autor ou autores, com e-mail e instituição de origem, logo abaixo do título, em fonte tamanho 10, do lado direito da página;
- citações e bibliografia de acordo com as Normas da ABNT;
- formatação em papel A4; margens superior e inferior com 4,5cm; margens direita e esquerda com 3cm;
- extensão de cada matéria com, no mínimo, seis páginas e, no máximo, com dez páginas;
- corpo do texto com fonte em Times New Roman, tamanho 12 e alinhamento justificado.

Os trabalhos serão submetidos à Comissão Editorial do INES, que revisará os que forem aprovados.

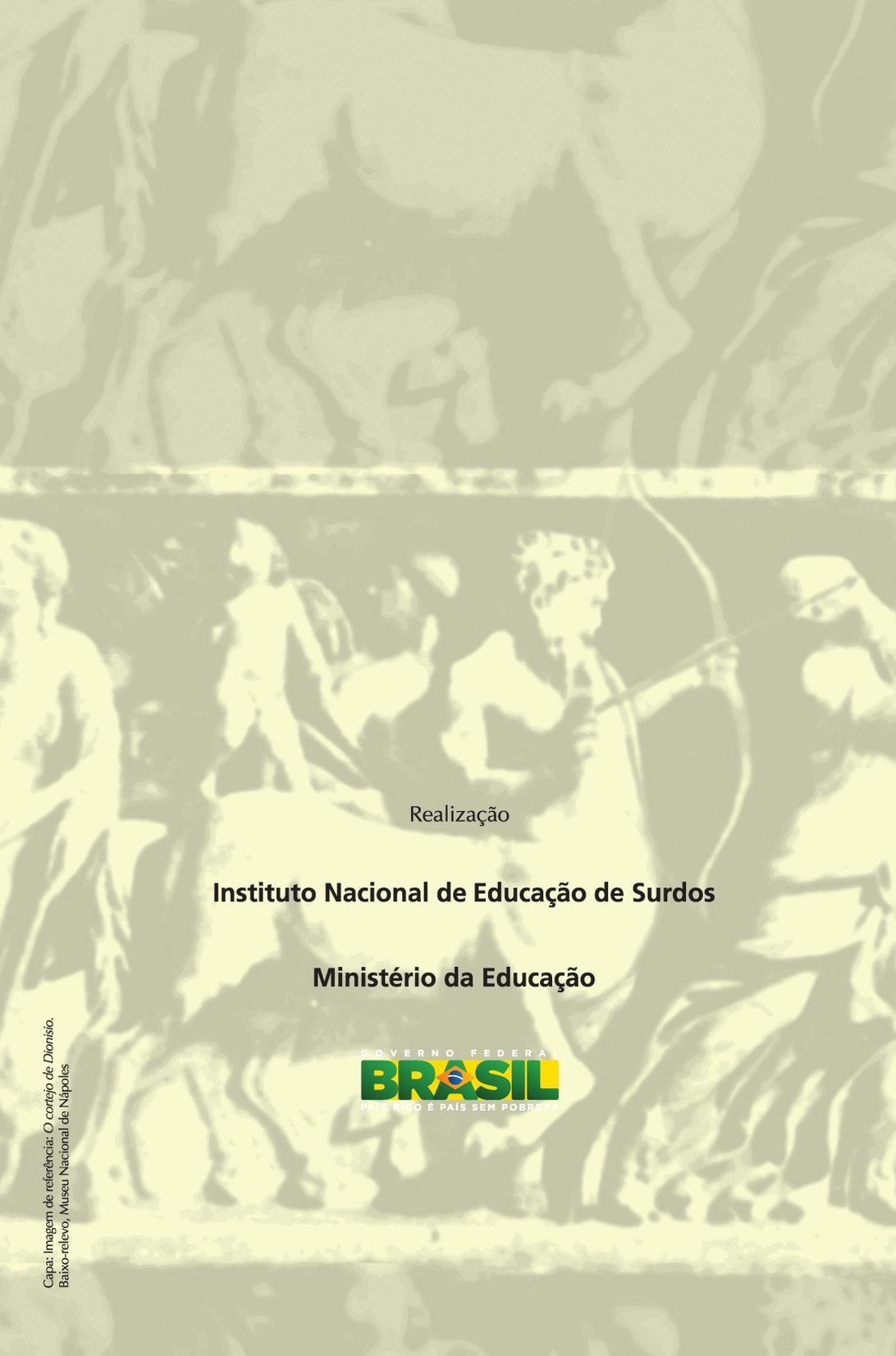
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES



Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

