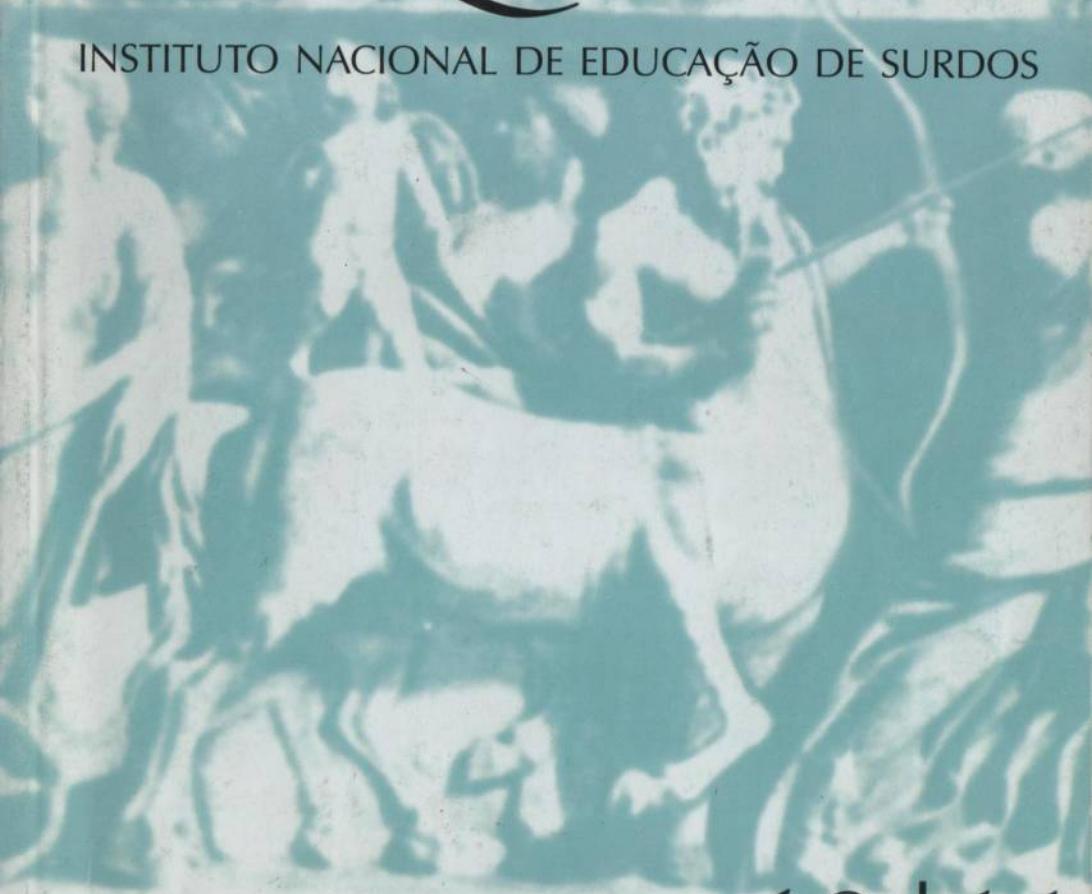


# ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





# ARQUEIRO

10 | 11

**Instituto Nacional de Educação de Surdos**

**Comissão Editorial**

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar  
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-001  
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111  
E-mail: [ddhct1@ines.org.br](mailto:ddhct1@ines.org.br)  
[diesp@ines.org.br](mailto:diesp@ines.org.br)

# ARQUEIRO

ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Tarso Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Stny Basilio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Fátima Izilda de Moura Lopes

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
Leila de Campos Dantas Maciel

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

EDITORAÇÃO E IMPRESSÃO  
Jorday Gráfica e Editora Ltda.

TIRAGEM  
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL/EXECUTIVA  
Alexandre Guedes Pereira Xavier  
Marcelo Machado Costa Lima  
Marilda Pereira de Oliveira  
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

Arqueiro

vol.10/11, (jan/jun) Rio de Janeiro  
INES, 2005

Semestral

ISSN 1518-2495

1 – Arqueiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos

# Índice

---

<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
<b>Sentindo na Pele: Criando Espaços na Escola para se Pensar na Diferença .....</b>	<b>7</b>
Amélia Rota Borges de Bastos, Caroline Prolla, Jussara Pedroso, Karina Molon	
<b>O Conceito de 1ª e 2ª Línguas e a Aquisição da Língua Portuguesa como L2 .....</b>	<b>10</b>
Alessandra das Graças Braga Lima	
<b>Um Outro Mundo é Possível: Com Direitos Humanos, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável .....</b>	<b>18</b>
Simone Ferreira Conforto	
<b>Da Reta ao Plano: Localizando Pontos .....</b>	<b>22</b>
Maria Isabel Damasceno Raposo Thompson	
<b>Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe .....</b>	<b>26</b>
Regina Celeste dos Reis Bastos Rodrigues	
<b>Mostra de Material Lúdico para Atividades Complementares à Terapia Fonoaudiológica na Divisão de Fonoaudiologia – DIFON .....</b>	<b>37</b>
Laurinda Medon do Valle Mônica Azevedo de Carvalho Campello	
<b>A Arte e Inclusão Sociocultural por Meio da Dança, da Musicalidade e da Teatralidade no Desenvolvimento de Sujeitos Surdos .....</b>	<b>43</b>
Maria Nilza Oliveira Quixaba	
<b>Educação Matemática de Surdos: uma Experiência com Origami .....</b>	<b>49</b>
Janine Soares de Oliveira	
<b>Entrevista .....</b>	<b>56</b>
Equipe NOSS/INES	
<b>Aconteceu .....</b>	<b>61</b>
Fórum Permanente de Linguagem e Surdez	



## Editorial

---

---

**H**oje, mais do que nunca, um educador tem o dever de possibilitar, nas relações pedagógicas, a invenção de práticas de resistência às múltiplas formas de violência, alienação e exclusão do mundo globalizado. Práticas emancipadoras, que apontem para relações sociais criativas, fundadas na ética e orientadas à liberdade. A presente edição da **Revista Arqueiro** traz até você artigos e matérias que atualizam esse debate, com base em experiências verificadas no âmbito da Educação de Surdos.

Em *Sentindo na Pele...*, Amélia Bastos, Caroline Prolla, Jussara Pedroso e Karina Molon mostram que as leis e a afirmação política da Escola para Todos não vencem, sozinhas, o desconhecimento e o preconceito — é preciso envolver a comunidade escolar na construção da educação inclusiva.

No texto *O Conceito de 1ª e 2ª Línguas...*, Alessandra Lima fala-nos de sua pesquisa, que visa captar e analisar as percepções de alunos surdos em relação à proposta de educação bilíngüe do INES.

No artigo *Um Outro Mundo é Possível...*, Simone Conforto mostra professores e alunos fazendo um exercício de si, individual e coletivamente, como sujeitos históricos, capazes de ler e de (re)escrever o mundo.

*Da Reta ao Plano...*, de Maria Isabel Thompson, traz à cena o corpo localizado numa estrutura em que se administram distâncias e se possibilitam contatos; em que a ação desloca as pessoas de onde estavam e as aproximam do outro e de um novo lugar nas relações; em que a recordação da experiência vivida ajuda a entender o presente. Não é pouco, para uma aula sobre o Plano Cartesiano, com alunos surdos — a Matemática, Ciência Exata, fica mais Humana.

O ensaio *Leituras e Releituras...*, de Regina Celeste, vê as relações entre o mundo, a literatura e o teatro sob uma perspectiva crítica e emancipadora: Que mundo o texto nos comunica? O que a nossa comunicação com o mundo, via texto, pode criar? O surdo também pode ser a(u)tor do mundo, “com seu poder de palavra e seu poder de silêncio” (Drummond).

Laurinda Valle e Mônica Campello, no relato sobre a *I Mostra de Material Lúdico*, tratam de compartilhamento, criatividade, desco-

berta de possibilidades — o trabalho sério das profissionais do INES e das estagiárias encontra a brincadeira das crianças surdas.

No texto *Arte e Inclusão Sociocultural...*, Maria Quixaba trata da diversidade como eixo de possibilidades, na consciência e criação do corpo individual e do corpo coletivo, por meio da música, da dança, do teatro.

Em *Educação Matemática de Surdos...*, Janine Oliveira exemplifica a passagem de um enfoque, segundo o qual o aluno surdo seria um problema, para outro, em que a problematização da relação pedagógica abre espaço para sua recriação.

Por fim, o NOSS apresenta sua proposta no campo da Saúde Sexual do Surdo: especialistas ouvintes e profissionais surdos reforçam a importância de reconhecer e respeitar a si a ao outro e de compartilhar vivências e informações no exercício saudável da sexualidade.

Textos para ler, reler, discutir — experiências para “ressignificar”, como dizia Paulo Freire, de acordo com a realidade e as possibilidades de cada escola. É esse o nosso propósito. Esperamos que você também escreva para **Arqueiro**, descrevendo e discutindo sua experiência no campo da Educação de Surdos. Boa leitura!

*Alexandre Guedes Pereira Xavier*

# Sentindo na Pele: Criando Espaços na Escola para se Pensar na Diferença

---

*Amélia Rota Borges de Bastos<sup>1</sup>  
Caroline Prolla\*  
Jussara Pedroso\*  
Karina Molon\**

**A** inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é um tema de debate no cenário educacional atual que vira realidade na maioria das escolas brasileiras, seja pelo temor ao descumprimento da lei ou pela defesa daqueles que acreditam em uma escola verdadeiramente para todos.

Embora este seja um tema atual, debatido não só na academia, mas estimulado nos meios de comunicação, são comuns atitudes preconceituosas, que revelam não só o desconhecimento do tema inclusão como também as possibilidades de pessoas com algum tipo de deficiência, que, na maioria das vezes, são consideradas pelas pessoas com as quais convivem ineficientes em todas as áreas.

Como previsto pela Declaração de Salamanca, a implementação de propostas de ensino inclusivo passa por uma série de medidas que envolvem a escola — por meio do repensar de sua proposta pedagógica — o governo, as universidades, os serviços de apoio, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, dentre outras medidas, que, para alguns, tornam o processo de inclusão utópico e inviável, devido à complexidade que tal proposta requer.

No entanto, algumas medidas podem ser implementadas na própria escola, com um custo extremamente barato e com resultados importantes. Dentre elas, apresentamos o projeto desenvolvido durante o estágio de Psicologia e Contextos Educacionais, realizado em uma escola da periferia do município de Santa Maria. Tal proposta consistiu na criação de um grande espaço para se pensar na diferença dentro da escola, um primeiro passo objetivando a

---

<sup>1</sup> Ms. Em Educação. Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano — Santa Maria — RS. Supervisora do Estágio em Psicologia e Contextos Educacionais.

\*Acadêmicas do 9º semestre do Curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano — Santa Maria — Estagiárias em Psicologia e Contextos Educacionais.

remoção de barreiras atitudinais, previstas na Declaração de Salamanca, que infelizmente, embora em pleno século XXI, são ainda motivo de entrave para a organização de uma escola e uma sociedade realmente para todos.

A necessidade da realização do projeto foi constatada por meio de observações realizadas no contexto escolar, que apontaram para a necessidade de a escola refletir e discutir sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que a escola conta com um número significativo de alunos incluídos (surdez, autismo, síndrome de Down...). Além disso, o projeto se constituiu como uma alternativa para a comemoração do Dia Nacional da Educação Inclusiva, proposto pelo Conselho Federal de Psicologia, que já há algum tempo vem mobilizando os psicólogos a se envolverem na causa.

O primeiro passo do projeto foi a sensibilização da comunidade escolar para o envolvimento na atividade proposta. Para tanto, inicialmente foi disponibilizado para professores, alunos e demais interessados material teórico e ilustrativo a respeito da temática. Além disso, foi organizado um sistema de supervisão, que objetivava tirar dúvidas dos alunos e professores, bem como orientar a organização de atividades voltadas à inclusão. Cada professor foi orientado, inicialmente, a debater o tema com a turma e, após o debate, a escolher uma metodologia para sistematizar o trabalho. Além disso, organizamos uma série de atividades que tinha por objetivo uma maior aproximação com o tema, como por exemplo, palestras com a professora da UFSM Alcione Munhoz; realização de trabalhos em conjunto com a turma da classe especial (esta modalidade de ensino é ainda uma realidade na escola), passeio pela escola na condição de deficiente para sentir as barreiras físicas que muitas vezes prejudicam a interação dos alunos com algumas necessidades específicas na escola (os alunos foram vendados, tiveram os pés amarrados...).

Ao todo, foram contemplados, com esta atividade, 407 alunos da pré-escola à sexta-série, 50 professores e 14 funcionários, assim como pais ou responsáveis.

Dentre as atividades desenvolvidas, citamos:

- atividades de integração entre alunos da classe especial e do ensino regular;
- entrevistas com a comunidade escolar sobre o conhecimento do tema;

- entrevistas com alunos incluídos sobre a experiência de inclusão;
- construção de textos sobre o tema e realização de um concurso de redação;
- criação de músicas e peças de teatro cujas temáticas abordavam a Declaração de Salamanca, dentre outras atividades.

As produções realizadas pelos envolvidos nas atividades do projeto foram apresentadas para a comunidade escolar durante um dia específico destinado a esse propósito.

Os resultados desse projeto já podem ser visualizados na escola. Observa-se uma maior abertura dos professores em relação ao tema. Além disso, os alunos mostram-se mais receptivos com os colegas incluídos. Os benefícios para os alunos incluídos também puderam ser observados. Estes revelaram que, após a atividade, sentiram-se mais valorizados na escola, o que refletiu no desempenho escolar. Segundo os professores, os alunos estão mais participativos nas atividades e interação melhor com os demais colegas.

Esse é apenas um primeiro passo, que busca, dentro da escola, a construção de alternativas para que o processo de inclusão torne-se realidade. A temática continuará a ser trabalhada com os atores da comunidade escolar durante este ano.

Embora saibamos que inclusão é um processo difícil, que não pode ser feito de uma hora para outra e, tampouco, depende apenas da escola, acreditamos que ações como essas favorecem a criação de uma cultura voltada ao trabalho com as diferenças, contribuindo com a efetivação da proposta de uma escola para todos.

# O Conceito de 1ª e 2ª Línguas e a Aquisição da Língua Portuguesa como L2. (a opinião dos surdos)<sup>1</sup>

---

*Alessandra das Graças  
Braga Lima\**

**P**ara Fernandes (1990), a audição é um dos principais canais de informação do homem, sendo responsável pela aquisição da linguagem. A ausência de dados sensoriais inibe ou priva o indivíduo de processos psicológicos de integração da experiência e afeta o equilíbrio e a capacidade de seu desenvolvimento normal.

Para o surdo, o instrumental lingüístico, utilizado pelo meio que o cerca, não se apresenta como um recurso que vem facilitar seu intercâmbio com o mundo, mas um obstáculo que precisa transpor com dificuldade para chegar ao mundo social de forma efetiva. Assim, ao ficar excluído da comunicação verbal por sua deficiência auditiva, deixa de possuir formas de reflexão da realidade que se produzem graças à linguagem verbal. A linguagem apresenta-se, então, como fator fundamental de formação de consciência.

Os parâmetros que servem ao estudo da aquisição da linguagem pelo deficiente auditivo não são os mesmos da criança ouvinte. A criança surda, mesmo não sendo exposta a nenhum tipo de linguagem sinalizada, desenvolve espontaneamente um sistema de gesticulação manual. Esse tipo de linguagem utilizado pelo surdo pode ser suficiente para resolver seus problemas cognitivos, mas é insuficiente para suprir muitas deficiências causadas pela ausência de um código-simbólico-verbal específico.

Por ser considerada uma via importante para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento, a língua propicia não apenas a comunicação surdo-ouvinte, como também a surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do

---

\* Professora em Língua Portuguesa e Inglesa, com especialização em Língua Portuguesa pela UFF.

<sup>1</sup> Este artigo, desenvolvido no INES/DIESP, é parte do desenvolvimento da pesquisa "O Conceito de 1ª e 2ª Línguas e a aquisição da Língua Portuguesa como L2", desenvolvida junto à Universidade Federal Fluminense (UFF), durante os anos de 2002 e 2003. Parte deste trabalho foi apresentada nessa Instituição de Ensino Superior na Semana Pedagógica — UFF/ Fevereiro/2004.

pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Logo, a fim de que o indivíduo surdo amplie seu potencial de conhecimentos, é importante que ele realize um duplo esforço: apropriar-se das duas línguas, tanto a oralizada (como a Portuguesa) quanto a sinalizada (LIBRAS), isto é, ele precisa fazer uso do bilingüismo, aprendizado e uso tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quanto da Língua Portuguesa.

Uma proposta bilíngüe pode buscar captar o direito de a língua de sinais ser considerada como algo natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam esta língua. Se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido: a falta de audição da criança. Esta criança até poderá vir a adquirir a modalidade oral do Português, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a LIBRAS.

As línguas de sinais constituem idiomas com estrutura própria e, portanto, são codificadoras de uma “visão de mundo” específica. Apresentam uma gramática de especificidades em todos os níveis: fonológico, sintático, semântico e pragmático, embora, em suas estruturas subjacentes utilizem-se de princípios gerais similares aos das línguas orais. Por possuírem um caráter diferente do que qualquer língua falada ou escrita, não é possível transliterar uma língua falada para língua de sinais (palavra por palavra ou frase por frase), pois suas estruturas são essencialmente diferentes.

## **A aquisição da 1ª e da 2ª língua**

Segundo Svartholm (1998), a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança, pois a ausência de uma participação ativa em situações comunicativas (língua inteligível), irá prejudicar um desenvolvimento normal. Adquirida a língua de sinais, esta desempenhará papel fundamental na aquisição do português, possibilitando aos surdos leitura e escrita. É a LIBRAS que vai assegurar-lhes o conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos (surdos) entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Na área da surdez, os problemas do ensino de segunda língua adquirem uma particularidade ímpar, porque a primeira é gestual-visual. Recortes semânticos e sintáticos são muito diferentes daque-

les peculiares à língua portuguesa ou a qualquer uma outra oral e, portanto, não se mostra eficaz utilizar os mesmos métodos de ensino que se usam para ensinar português a estrangeiros (ouvintes).

## **INES – Aquisição da Língua Portuguesa como L2**

Meu trabalho realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) teve, como base, a abordagem sociointeracionista de aprendizagem. Sob tal ótica, o conhecimento é uma construção social compartilhada entre sujeitos por meio de uma língua. Portanto, todas as atividades de leitura e escrita se pautaram na função comunicativa da linguagem.

O trabalho desenvolve-se por projetos dentro de um enfoque interdisciplinar, cujas bases teóricas encontram-se em consonância com diversos estudos sobre aquisição da linguagem e com os Parâmetros Curriculares<sup>2</sup>.

Os PCNs pretendem ser um guia de identificação e de localização daqueles que, não sendo como os demais, podem necessitar de adaptações curriculares. Há, assim, referência implícita, mas clara, à existência de uma normalidade suposta de comportamento, de desenvolvimento e de linguagem, em oposição à qual se produzem aqueles alunos que, por dela estarem alheios, demandam “necessidades especiais”.

No intuito de ter um melhor trabalho do Português como segunda língua, o INES estabeleceu objetivos curriculares levando em conta o aluno, o sistema educacional e a função social dessa aquisição. Estes têm que ser realistas, isto é, precisam ser atingidos em um determinado período de tempo para garantir o êxito da proposta e evitar o fracasso e a frustração. Dessa forma, espera-se que, com o ensino de Português como segunda língua, o aluno do INES seja capaz de:

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva as escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro. Foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país e, de outro, considerar necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretendem-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

- a) identificar, no universo que o cerca, a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
- b) vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso do Português, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- c) reconhecer que o aprendizado de Português, como segunda língua, possibilita-lhe o acesso a bens culturais;
- d) ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e de estudos avançados;
- e) construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem oral nas situações de comunicação.

## Metodologia

A pesquisa de campo realizada no INES teve como objetivo estudar o ensino de Português como segunda língua (L2) e visou aferir o conceito que os alunos possuem da mesma, assim como o grau de interesse pelo seu aprendizado e o fato de a Língua Portuguesa ser, *realmente*, a sua primeira ou segunda língua.

Foram realizadas entrevistas através de questionário de expressão escrita, abarcando treze perguntas. Entre essas, algumas questões seriam posteriormente descartadas, por não constarem especificamente do objetivo do estudo.

## Concluindo

Com relação à pesquisa de campo, relaciono, a seguir, alguns pontos que foram levantados, e junto algumas justificativas dadas pelos alunos entrevistados:

- a) há um grande interesse dos alunos pela escola;

“Eu gosto de estudar e aprender porque é muito importante”.

“Eu quero aprender Português”.

“Eu gosto de estudar, por que muito aprender LIBRAS. É muito bom, mas que é importante estudar”.

- b) eles não possuem um conceito firmemente delineado do que seja “língua”, quanto menos de noção de “primeira” ou de “segunda” língua. Assim, na hora de justificar uma opção, tivemos respostas sem nexos, sem uma fácil compreensão, ou, até mesmo, a assertiva de que não sabiam o porquê daquela pergunta. Logo, não conseguiam se fazer entender em Português;

“*Não sei*”.

“Surdo”.

“Sempre usei minha desde era criança”.

- c) a LIBRAS não é sempre utilizada para se comunicar com amigos;
- d) os alunos preferem conversar com quem fala a Língua Portuguesa, mas também conhece a LIBRAS;

“Irmã já aprender”.

“Posso conversar com amigos e famílias que são ouvintes”.

“Minha mãe já entendeu a Língua Portuguesa e LIBRAS”.

- e) os surdos possuem um grande interesse pelo aprendizado da Língua Portuguesa e sabem da sua importância, sobretudo para o mercado de trabalho;

“Claro! Importante aprender, isso porque comunicação é bom”.

“Eu quero aprender de Português, porque é muito importante”.

“Eu precisa aprender de escrever o português, para o futuro melhor”

- f) além da metodologia adotada pela instituição, os professores fazem uso de outras, como o Português Sinalizado (não esquecendo que este só pôde ser utilizado nas séries mais avançadas, como os da pesquisa em voga, porque esses alunos já conhecem conjunções, preposições, etc., algo que não poderia ser feito em séries menores).

Em paralelo, também se realizaram entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa e com a Orientadora Pedagógica da área. Nessas entrevistas, alguns pontos foram levantados sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2:

- a) O ensino da Língua Portuguesa prioriza o uso da língua, que é visto por meio de um novo significado, isto é, a prática pedagógica começa com o uso possível para o aluno, tendo em vista a conquista de novas habilidades lingüísticas;
- b) O aluno deve ter oportunidade de refletir sobre a linguagem de textos distintos;
- c) O conhecimento deve ser adquirido por meio da interação entre professor/aluno, monitor/aluno, em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais;
- d) A escolha de um tema de interesse dos alunos é o ponto de partida para a seleção de textos a serem trabalhados;
- e) A compreensão far-se-á com a ajuda do monitor surdo;
- f) Os exercícios de gramática contextual são selecionados pela relevância para a compreensão de textos;
- g) A produção de textos é um processo que se inicia com a redação da própria vivência, partindo para a elaboração de narração, descrição, dissertação, dentre outras modalidades da língua escrita;
- h) A avaliação é realizada de forma contínua, para que se possa saber até que ponto o processo ensino-aprendizagem foi alcançado de forma satisfatória;
- i) É aplicada, em cada bimestre, uma prova, um teste e/ou trabalho, bem como uma avaliação qualitativa.

Um ponto que merece destaque nesta pesquisa foi o de que o método a ser trabalhado pela Instituição segue a linha do Bilingüismo. Obteve a informação de que, apesar de ser o método instituído, os profissionais utilizam outras metodologias para que, a seu ver, tenha-se um melhor resultado. Tal acontece justamente com professores da área de Língua Portuguesa que fazem uso do “Português

Sinalizado”. Daí, esse é o método usado pelos docentes, já que a grande maioria dos alunos preferem-no unicamente ao Bilingüismo, por ficar mais perto do nosso “Português”.

Alguns autores, todavia, não aconselham o uso dessa metodologia no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Para eles, esta dificulta a aprendizagem, confundindo as crianças surdas; traz sérias distorções em termos educacionais e, ainda, escamoteia uma rejeição à Língua de Sinais como língua própria, com *status* real, ao admitir a sinalização para os surdos por meio do Português, ou seja, do Português Sinalizado.

Com o estudo realizado, tentou-se mostrar o competente trabalho realizado pelo INES ao incentivar o interesse dos alunos pelo aprendizado da Língua Portuguesa, algo que — infelizmente — não parece acontecer em todas as instituições de ensino da área.

Por meio de conversas com outros profissionais da área, mas que trabalham em outros locais, obtivemos ainda declarações de que têm um trabalho difícil a realizar, justamente por não haver o interesse pelo aprendizado nessas outras unidades. Além disso, não há incentivo dos familiares e os alunos não se interessam em terminar seus estudos e, daí, não sabem como isso é importante para o mercado de trabalho (local onde há muita discriminação) para com o deficiente. Tal fato, como se observou, não ocorre na instituição analisada.

## Referências Bibliográficas

- PETERSON, Ana Carolina de Assis. A aprendizagem de Segunda Língua: Alguns Pontos de Vista. **ESPAÇO**: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro: v. semestral, nº 9, p. 30-36, janeiro-junho 1998.
- CICCONE, Maria Marta Ferreira & PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Aquisição da Língua Portuguesa por Aprendizizes Surdos**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, p. 92-99, 2000.
- CONTARATO, Ana Lúcia Videira. Aquisição da Língua Portuguesa por Crianças Surdas. **ESPAÇO**: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro: v. semestral, nº 6, p. 60-62, julho-dezembro 1990.

- COUTINHO, Denise. **Libras: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (semelhanças e diferenças)**. João Pessoa: 2ª edição, Idéia, 1998.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: 1990.
- FREIRE, Alice. Aquisição de Português como Segunda Língua: uma Proposta do Currículo. **ESPAÇO: Informativo Técnico-Científico do INES**. Rio de Janeiro: v. semestral, nº 9, p. 46-52, janeiro-junho 1998.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos; a Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Deize Vieira dos. **Aquisição do Português Escrito por Aprendizes Surdos como um Desafio para o Novo Milênio**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, p. 101-105, 2000.
- SVARTHOLM, Kristina. Aquisição de Segunda Língua por Surdos. **ESPAÇO: Informativo Técnico-Científico do INES**. Rio de Janeiro: v. semestral, nº9, p. 38-45, janeiro-junho 1998.
- TELLES, Maria Teresa. Aquisição de Língua (linguagem): a Discussão Permanece. **ESPAÇO: Informativo Técnico-Científico do INES**. Rio de Janeiro: v. semestral, nº9, p. 03-07, janeiro-junho 1998.

# Um Outro Mundo é Possível: Com Direitos Humanos, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável

---



*Simone F. Conforto\**

**A** história é tanto um conhecimento do passado quanto do presente e a reescritura do futuro das nossas sociedades. É um saber que interessa imensamente à nossa sociedade, pois dela se esperaram respostas novas, possíveis e capazes de orientar os diferentes sujeitos nas escolhas a serem feitas no presente.

Para o desenvolvimento de um trabalho com surdos nessa área, parte-se do princípio de que o processo de aprendizagem se dá em situações diversas, pois que se faz e se aprende História em diferentes momentos e é importante que o acesso ao conhecimento se dê através de variadas fontes e linguagens.

O trabalho com projetos busca envolver todos os segmentos escolares, trabalhando com as diferenças, os interesses da turma e dos alunos. O trabalho interdisciplinar possibilita a formação de cidadãos mais presentes e conscientes de sua importância e de sua inserção na sociedade. A possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar mais fecundo depende do reconhecimento da articulação e integração entre as diferentes áreas de conhecimento. No ensino de História, a utilização de diferentes ferramentas pedagógicas — como a informática, fontes históricas e outros recursos —, coloca no centro das atenções a necessidade de buscar novas formas de organização do trabalho escolar.

Em tempos de grandes dificuldades econômicas e sociais, é necessário privilegiar as discussões e ações, afirmando a dignidade humana, a justiça social e econômica como chamadas em face da

---

*\* Professora de História do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES / Fonoaudióloga pela UNESA, com especialização em Psicopedagogia pela UCAM/ graduada em Ciências Sociais pela UFF/RJ.*

globalização. O respeito e discussão dos direitos humanos são a base para a construção de um outro mundo possível. É preciso que os alunos surdos se tornem cidadãos conscientes e atuantes. Para tal, necessitam ter contato com materiais diferenciados, trazendo diferentes olhares e perspectivas para os obstáculos e desafios para promoção e garantia dos direitos humanos, para superar as dificuldades, apontando para um mundo de dignidade, paz e justiça.

Algumas questões-chaves discutidas com os alunos em sala de aula: guerra, militarismo, terrorismo, educação, ecologia, aprendizagem intercultural e direitos humanos.

O **Fórum Social Mundial** é hoje o maior encontro de movimentos progressistas e antiimperialistas do mundo. Na sua 5ª. Edição, contribuiu para avançar nas discussões de alternativas para a construção de um novo mundo com paz e justiça social.

Algumas atividades desenvolvidas em Porto Alegre, em 2005, foram palestras e oficinas envolvendo os seguintes assuntos: garantias e violações ao direito à terra e à vida em territórios étnicos das comunidades afro-descendentes, reforma agrária e estratégias de luta pela terra e recursos naturais, renda básica de cidadania e erradicação de fome e pobreza, oficina do direito à terra, democracia na América Latina, políticas econômicas x políticas educativas, diversidade étnica e cultural em defesa do direito à educação, a situação dos direitos humanos dos migrantes, perguntas e respostas sobre os transgênicos, salários sustentáveis para trabalhadores, justiça ambiental, direito ao trabalho, autodeterminação e comunidade e saúde.

O Projeto **Fórum Social para Um Outro Mundo Possível** objetiva conscientizar os alunos da importância de sua participação na luta por um mundo melhor. Nesse sentido, é importante promover a aprendizagem autêntica dos estudantes, procurando fazer com que o aprender se relacione com o mundo, esteja centrado em temas que busquem desenvolver competências, em vez de conhecimentos e técnicas isoladas. Os estudantes aprendem melhor quando o conhecimento se organiza em unidades complexas. Assim, o conhecimento se torna presente e integrado. Utilizando materiais variados, os professores irão desenvolver estudos em relação a questões como a guerra do Iraque, a luta na Venezuela, a violência contra a mulher, a saúde, a guerra no continente africano, o desenvolvimento sustentável e a educação pela paz. Buscarão, também, traçar ações no sentido de ampliar a participação dos alunos nas discussões e projetos, além de discutir as questões ambientais, sociais e econômicas mais importantes da atualidade.

Neste mundo globalizado, informatizado, é preciso que nossos alunos investiguem em diversos materiais, vídeos, jornais, relatos sobre a importância da discussão das questões ambientais, sociais e econômicas para, então, traçarmos linhas de ação no sentido de desenvolver ações e projetos para sua inserção social. No caso do surdo, o sucesso de sua produção depende do número de *inputs* a que ele está exposto. Portanto, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais insumos, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas forem apresentadas a ele, melhor será a sua capacidade de assimilar, inferir e gerar conhecimento.

## **Desenvolvimento do Projeto**

É verdade que se aprende por meio da experiência, do fazer. E é no trabalho em grupo e nos projetos que se vivencia a cooperação, a democracia, o respeito ao diferente. Nesse sentido, a transversalidade se torna o núcleo onde as diferentes disciplinas encontram um sentido comum, caminhando para a construção de um estudante capaz de lidar com a realidade, com a resolução de problemas, conferindo-lhe estruturas mais flexíveis, dando-lhe capacidade de melhor ação sobre o mundo.

Os professores de História, Geografia, Ciências e todos os outros profissionais envolvidos no Projeto levarão materiais para serem trabalhados, tais como jornais e outros periódicos, bem como vídeos, abordando os seguintes assuntos:

Ecologia

Educação

Mundo sustentável

Guerras

A questão Amazônica

Tortura

Tráfico

Problemas Latino-Americanos

Conflitos

Guerras

Educação pela Paz

Os alunos, em grupo, escolherão o assunto mais interessante para estudar.

As fontes de pesquisa serão: internet, revistas, jornais e livros.

Serão levantados materiais feitos pelos alunos, em grupo, sobre os assuntos pesquisados.

Ao final, faremos uma grande exposição com materiais, fotos, vídeos do Fórum Mundial, bem como trabalhos desenvolvidos pelos educandos, como teatro e artes plásticas.

Ao final do Projeto, haverá uma grande discussão sobre a importância de abordar os problemas e os temas estudados, no sentido da construção de um novo mundo.

Como forma de extensão deste projeto, sugerimos:

- a) Promover cursos de reciclagem para os alunos;
- b) Visitar a recicloteca e montar um Projeto de “desenvolvimento sustentável” para o INES;
- c) Participar de um Projeto de voluntários ambientais, entre outros.

Acreditamos que este Projeto, por seu tamanho e importância, possa integrar a escola como um todo, pois trabalhar de maneira exclusiva com conteúdos conceituais, despojados de sua base experiencial e funcional pode ter como efeito impedir a participação e envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem. A aprendizagem pode ser individual ou coletiva, mas nunca solitária. A aprendizagem é mais efetiva quando se estabelece em uma comunidade em que todos se ocupem do desenvolvimento intelectual do outro. Os temas mais integrados trazem mais interesse e são mais relevantes em termos de aprendizagem.

Neste Projeto, é nosso desejo contribuir com a reflexão relacionada ao processo de ensino-aprendizagem mais significativo para a pessoa surda, trazendo projetos educacionais que realmente contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades no aprendiz surdo, abrir caminho para a troca de idéias e sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais do surdo, que supõem respeitar sua situação multicultural e promover tecnologias que venham respeitar esse sujeito surdo em sua especificidade e diferença.

# Da Reta ao Plano: Localizando Pontos

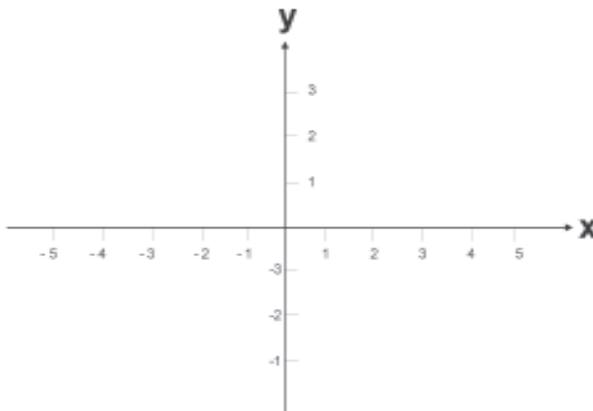
---

*Maria Isabel Damasceno Raposo  
Thompson\**

**N**este texto, abordo uma experiência que aconteceu com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, na escola especial de surdos em que trabalho.

Havia a necessidade de trabalhar a localização de ponto no Plano Cartesiano. Os alunos já sabiam o que era Plano Cartesiano e como havia sido construído — ou seja, a partir de duas retas dispostas perpendicularmente, tendo o zero como interseção.

Ao apresentar os pontos na forma  $(X,Y)$  onde se  $\in$  (pertence) à reta  $X$  e  $Y \in$  (pertence) à reta  $Y$  (fig.1), os alunos não conseguiram localizar os pontos no plano, fazendo confusão e trocando-os de lugar.

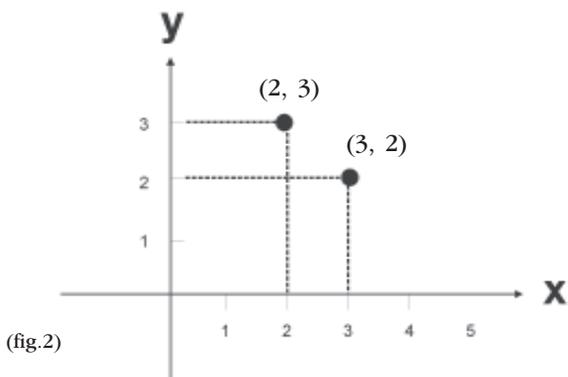


(fig.1 — Plano Cartesiano)

---

\*Professora de matemática do INES, especializada em educação de surdos.

Quando solicitados para localizarem os pontos (2, 3) e (3, 2) (fig.2), os alunos confundiam, trocavam suas posições e não percebiam, por vezes, que estavam escrevendo o mesmo número (3, 2) em locais diferentes.



Quando se fez o trabalho com pista, ou seja,  $(X, Y) \Rightarrow (3, 2) \Rightarrow X=3$  e  $Y=2$ , em geral eles encontravam o ponto corretamente. Mas, quando era feita alguma alteração, por exemplo:  $(X, Y) = (a, b) = (3, 2)$ , então  $a = \dots? \dots$  e  $b = \dots? \dots$ , nem sempre os alunos encontraram a resposta certa, isto é, na realidade, não estava havendo a compreensão da atividade.

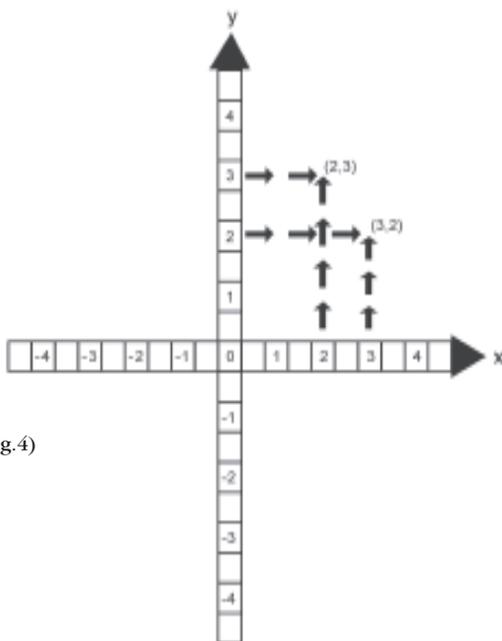
Então, resolvi tirar o eixo cartesiano do plano vertical (quadro de giz) e trazê-lo para o plano horizontal (chão).

- a) Construimos duas retas de papel pardo (fig. 3). Chamamos uma delas de **X** e a outra de **Y**. Unimos essas retas com acetato no ponto zero.



- b) Colocamos as duas retas **X** e **Y**, perpendicularmente, tendo o ponto **0** (zero) como interseção.

- c) Pedi aos alunos que ocupassem os números das duas retas (cada aluno passou a ser um número das retas).
- d) Então, solicitei o ponto  $(3,2)$ , o aluno que ocupava o número 3 na reta **X** andou na direção do colega que estava na reta **Y** no número 2, dois passos, enquanto o aluno que ocupava o número 2 na reta **Y** andou na direção do colega que estava no “plano”, três passos, e, com isso, eles se encontraram formando o par ordenado  $(3,2)$ .
- e) Em seguida, pedimos o ponto  $(2,3)$ . De modo análogo, o aluno que estava no ponto 2, na reta **X**, andou na direção do colega que estava na reta **Y** no número 3, três passos, e o aluno, que ocupava o número 3 na reta **Y**, andou na direção do colega que estava no “plano”, dois passos, de modo que se encontraram, formando o par ordenado  $(2, 3)$ . Figura abaixo (fig.4).



(fig.4)

par — composto por 2 números.

par ordenado — seguem a ordem em que se apresentam.

Daí em diante, fizemos vários pares ordenados onde os alunos eram os números. Vale ressaltar que no *zero* não ficou nenhum aluno e, portanto, nos pontos  $(0, Y)$ ,  $(0, -Y)$ ,  $(X, 0)$ ,  $(-X, 0)$ , os alunos que estavam na posição  $Y$  ou  $-Y$ , ou  $X$  ou  $-X$  não caminharam, pois não teriam ninguém para encontrar.

Num segundo momento, distribuímos o eixo cartesiano em papel, para que, individualmente, o aluno marcasse os pontos perdidos. Só depois dessas atividades, retornamos ao quadro de giz.

Curioso foi que, inicialmente, alguns alunos ficaram resistentes a se colocar como números nos eixos, dizendo que aquilo era “coisa de criança”. Porém, quando tiveram de fazer a atividade no papel e não conseguiram, retornaram às retas que estavam no chão para perceberem os deslocamentos. Este ir e vir facilitou o processo, pois vivenciando de forma concreta, o aluno experimentou ser parte do problema. Isto não nos afastou da proposta de abstrair, mas permitiu-nos voltar à construção dos conceitos.

# Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe

---

*Regina Celeste dos Reis Bastos\**

**L**eituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe pretende mostrar a Arte Visual, o Teatro, dentro das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo maior de levar o nosso aluno a perceber diferentes sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes (PCN:63). Neste trabalho, a literatura se estende da sala de aula ao palco cênico: professor, monitores surdos, intérpretes, alunos, transcendem o impossível e denotam um novo olhar às marcas culturais da surdez.



As oficinas de teatro são realizadas com jovens do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de faixa etária entre 14 e 21 anos. Iniciamos nossas atividades nas aulas de Literatura com as leituras bilíngües de textos selecionados. Após a seleção e reconhecimento do grupo e das características individuais de cada participante, elegemos uma estrutura que divide as aulas em: apresentação da proposta de trabalho, articulação, exposição minuciosa da língua de sinais — LIBRAS e exercícios de criatividade e construção espontânea com a utilização dos elementos teatrais. O trabalho é desenvolvido em quatro momentos de fundamental importância. No primeiro momento, o monitor surdo, o professor de Literatura e de Oficina de Teatro, juntamente com o intérprete, aprofundam o texto a ser apresentado aos alunos; posteriormente, o monitor surdo, após tomar posse desse texto, mergulha, em língua de sinais — LIBRAS, na estrutura profunda do

---

*\*Professora de Língua Portuguesa — Literatura e Teatro do INES.  
Especializada em Literatura Infantil e Juvenil pela UFRJ.  
Contadora de histórias e organizadora de Oficinas de Teatro do INES.*

subtexto: busca as intenções contidas no texto, identifica as personagens, os conflitos, as idéias, os sentimentos. No caso das poesias: as imagens poéticas, as figuras de linguagem, os recursos estilísticos. dentre outros; após a compreensão em sinais, o professor de Literatura/Oficina de Teatro mostra todas essas marcas e procura as pistas do subterrâneo textual em português. No segundo momento, professor, monitores surdos, intérpretes, alunos, a partir do texto estudado, fazem a releitura do mesmo em língua de sinais. No terceiro momento, desenvolvemos atividades corporais e exercícios de percepção, de relaxamento, de dramatização de situações vivenciadas, de jogo dramático, de criação do enredo; distribuímos os papéis dentro de uma escolha democrática e de melhor adaptação do ator surdo. Então, começa o ritmo do jogo e da montagem cênica —, os surdos passam a ser autores e co-autores da composição de quadros. Tecemos as cenas com base nas experimentações cotidianas do surdo, de onde vão surgindo os sinais poéticos, o fortalecimento interpessoal, a autoconfiança e o conhecimento compartilhado. No quarto momento, o trabalho é voltado para o laboratório do som: chamamos esse momento de **janela da alma do surdo**— Marilena Chauí (1988), selecionamos as músicas, criamos os movimentos e o ritmo.

Em todas essas atividades que realizamos, a discussão em grupo acontece na intertextualidade da realidade brasileira e do mundo. Promovemos debates com os surdos atores-profissionais, visitas a museus, exposições, eventos culturais. Na prática, isso faz com que utilizemos a língua de sinais e o português nas mais variadas formas de usos sociais da linguagem e a conscientização das diversas formas de vida em sociedade.



Os objetivos das oficinas de teatro, com apresentação de espetáculos abertos ao público ouvinte e surdo, são os de possibilitar e reconhecer a expressão artística da pessoa surda, por meio de exercícios de representação e reflexão sobre as atividades e atitudes cotidianas, sendo esse o mais importante elo do nosso trabalho.

O teatro, centro de estudos democrático, desenvolve a palavra dentro de uma plasticidade. Em diversos movimentos, essas palavras vão se estranhando, se confundindo, se redescobrimo. Saem do papel e assumem conotações carregadas de sentidos: tato, olfato,

visualidade, virtualidade de gestos e sinais. Nessa hora, todos nós nos confrontamos, percebemos as nossas dificuldades com a língua de sinais e a dificuldade dos surdos com o português, inúmeros questionamentos são abordados e registrados, compreendemos quanto somos iguais e ao mesmo tempo tão diferentes. Paulatinamente, o espaço cênico vai sendo habitado num encontro maravilhoso do aluno com a combinação e criação de novas modalidades de linguagens. A representação em língua de sinais cria formas e as performances se integram às experiências pessoais e do grupo.



A arte de representar bilíngüe defende uma escola voltada para o âmago de uma educação que olha o cidadão com todas as diferenças e para o reconhecimento do saber de cada aluno surdo. É a crença no outro, a certeza de que cada um de nós, divorciados de preconceitos, podemos fazer ver o imperceptível, a diversidade, a multiplicidade, o uso estrangeiro da língua. Mostra a importância das descobertas, da libertação, do olhar no cotidiano e de ser em nós. Traduz a nossa concepção de arte como luz, água e fogo que fertilizam e anulam o enterramento, a mesmice e a exaustão. A arte como fonte de prazer que aquece e ilumina a alma. O pilar desses três elementos é o farol de gostosuras, descobertas, encantamentos de histórias, emoções sentidas e vividas, alegrias e deslumbramentos.

Assim, a literatura entra no jogo dos atores e assume valor cênico-estético. Dentro dessa concepção, o teatro não pode ser reduzido apenas à literatura, uma vez que é uma arte de expressão peculiar. O surdo-ator, no espetáculo, passa a ser a essência real da personagem fictícia e vai construindo através dessas personagens o mundo imaginário e, como parte deste mundo, a palavra — substantivada na força visual dos gestos. Anatol Rosenfeld aprofunda essa questão, quando diz que:

*A mediação do mundo imaginário já não dependerá apenas de palavras descontínuas e sim, antes de tudo, da presença e continuidade físicas do ator-personagem, que passa a preencher todos os detalhes que o texto literário apenas sugere. O que, na mente do leitor, era jogo imaginativo, quase sempre vago, tem de manifestar-se agora como “realidade” áudio-visual, precisa, totalmente determinado nos pormenores. Assim, o mundo imaginário passa do plano das “universalias” literárias ao plano do “nominalismo” dos sentidos; o que, em cada espetáculo (mesmo em se tratando da mesma peça), exige o ato criativo da individualização e definição radicais, da escolha entre um sem-número de possibilidades. E nesta definição e escolha não só colaboram o diretor e o ator, mas em cada representação, o próprio público — fenômeno inexistente na literatura.*

*Esta escolha implica, em cada gesto, em cada acento da voz, responsabilidade criadora, estética. Mesmo um filósofo como Nicolai Hartmann, tão dado à supervalorização da literatura, admite na sua Estética que ao ator (aí se incluindo sempre o trabalho invisível do diretor) cabe plena liberdade nos pormenores inumeráveis, pormenores que justamente constituem a realidade sensível da cena. E isso a ponto de o ator se tornar, segundo Hartmann, co-criador, co-poeta. Fato que Voltaire bem antes reconheceu ao observar a respeito do ator Lekain que “não sou eu quem criou minhas tragédias — é ele!”. Ao contrário dos adeptos do texto, que consideram o corpo um “dado obscuro”, Hartmann considera a palavra, face ao mundo sensível do teatro, matéria “bruta”, pouco flexível (1985:27).*

Rosenfeld aponta o sótão das palavras emergindo nos fios do ato interpretativo, do ator co-autor. Com certeza, temos consciência da importância da arte de representar voltada para a liberdade de criação do surdo. Contudo, como narra Thomas Mann — *a aparência e o jogo têm boje contra si a consciência da arte. A arte está querendo cada vez mais deixar de ser aparência e jogo: quer tornar-se conhecimento* — o nosso trabalho se desenvolve na certeza de que devemos reconhecer a dicotomia entre teatro estético versus teatro educação — a nossa prática não faz do teatro um jogo a serviço da pedagogia, mas um teatro participativo à formação cultural e à educação do surdo. Desse modo, o real vai ao encontro das necessidades interiores dos alunos surdos. Foi justamente com o objetivo de ultrapassarmos a leitura dos textos literários, da peça *Brasil e os Brasis...*, que criamos um espaço para o surgimento de assuntos diversos, latentes em nossos alunos, como: drogas, violência urbana, marginali-

zação, preconceito social e racial. Os textos, as poesias, os vídeos, foram apenas um ponto de partida para os gritos dos nossos alunos ao silêncio cultural imposto pela sociedade brasileira — o exílio do surdo na sua própria nação. Perguntas de todos os tipos surgiram, saíram sem censura, sem receio, ansiosas para serem ouvidas e respondidas. Registramos todas essas perguntas e selecionamos as mais comuns — aprofundamos cada uma delas — e as conjugamos com os temas escolhidos a partir das leituras que realizamos. Sempre em grupo, os alunos discutiam sobre os temas, abordavam vários aspectos, faziam analogias com os filmes que assistiam, buscavam as imagens e a contemplação do professor e dos monitores surdos. Assim, íamos alcançando nossos objetivos: de estimular a leitura; de desenvolver a capacidade de organização de grupo, de apresentação de trabalhos, de montagem de enredo; de despertar a percepção aos elementos fundamentais relacionados a problemas políticos, sociais, humanos, tratados pelos textos.

Dentro dessa concepção, recortamos temas atuais e desenvolvemos trabalhos voltados para as diversidades culturais, mergulhados numa *infinitude* imaginária. As *Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe* são uma proposta que deseja aproximar o olhar do aluno às múltiplas significações: literária, histórica, antropológica, filosófica, multimídia e artística. Tudo isso combinado a cenários, objetos, personagens, cores, formas, imagens verbais e não-verbais e marcas individuais historicamente atualizadas.

Para alguns, o teatro, assim como qualquer atividade voltada para as artes, ainda representa, dentro do sistema de ensino, a *bobice*, a *preguicite* e o *carnaval* da pedagogia. Isso nos leva a aprofundar algumas indagações: O que é cutucar e provocar o deslumbramento na troca com os alunos? O que a arte representa nas descobertas de mundo e de vidas dos alunos surdos? O que é ser criança e jovem nas novidades do dia-a-dia? Como os surdos se comovem com as histórias que lêem? Como tirar o peso diário das aulas?

Para dar aulas de teatro, ou qualquer atividade voltada para a arte, essas perguntas precisam acontecer diariamente na prática pedagógica do professor, buscando as respostas na parceria prazerosa com os alunos: de estar atento às histórias individuais; de não deixar escapar as construções da relação professor-aluno; de poder entender que o didatismo e a criação artística não mergulham nas mesmas águas; de chegar ao final de cada aula com o coração batendo acelerado; de se deliciar com as falas dos alunos; de emergir nas histórias e poesias; de se divertir; de se entristecer; de não se esque-

cer de gargalhar e rir largamente quando sentir vontade; de buscar diferentes personagens, heróis, anti-heróis, o mundo da sala de aula; de ter a plena consciência de que as histórias individuais são a intersecção da história da sociedade brasileira.

Nas oficinas teatrais, o surdo é o ator independente. O seu corpo, sua língua, sua voz, seus gestos, seus movimentos são a matéria-prima da sua arte, das marcas específicas da sua cultura. Temos a plena certeza de que já conseguimos galgar alguns degraus dentro das possibilidades artísticas do surdo voltadas para a arte de representar; portanto, temos clareza de que tantos outros degraus faltam para conseguirmos levar a arte de representar do surdo a um estágio de autonomia e independência do fazer ouvinte. Destacamos as palavras da Mestra Emeli Marques, em consonância com as de Skliar, quando entende o sujeito surdo como um indivíduo com potencialidades: (...) *Potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos* (...) (2004:68).

É justamente a partir dessa certeza — do ideal e da realidade — que desenvolvemos, que estabelecemos uma contigüidade. Temos clareza de que esses degraus representam a metáfora — escada do nosso trabalho. Ela simboliza o movimento de acerto e erro, de ascensão e queda. Nesse processo, os nossos pés estão fincados no chão e as nossas mãos tentando alcançar o topo da escada, a utopia do possível.

Caminhar fundo, bem no fundo das emoções e do universo cultural do surdo, significa o nosso entendimento da verdadeira necessidade de ir mais longe, de criticar o sistema, de fazer o aluno *sacar* a vida de um jeito mais largo e com maior autonomia, de entender as relações afetivas entre pessoas jovens, de tratar de questões gerais, como: amadurecimento, moralidade, sexo, drogas, aborto, dentre outras, de buscar a construção *de como se é e de como se pode ser*. Devolvemos essas necessidades à platéia, com o desejo de levar o espectador a perceber como é a vida cotidiana do surdo dentro dessa realidade.

Entendemos o espetáculo teatral como arte. Lemos, releemos, representamos, dramatizamos, atuamos e associamos, segundo Rosenfeld, ao plano real, de um “ser em si”, e fundamos nele, outro plano, de ordem imaginária, de um ser “apenas para nós”. Fundimos uma visualidade no invisível e embalamos o aluno na cadência do diferente, do lado a lado, do faz-de-conta, da busca, do imaginário, do fantástico, da brincadeira e da plenitude.

Aprofundando tudo isso, podemos ressaltar que teatro é representar com os poros, com o coração. Precisa estar aberto para a imaginação, para as emoções. Ensina e aprendemos com a alma. Entendemos a importância do prazer e do pensar; nessa antítese, pretendemos fazer da arte de representar uma prática de crescimento pessoal e intelectual que promova a ampliação de mundo. Desejamos conquistar um espaço imanente. Estamos certos de que a nossa proposta é a semente de uma luta de reconhecimento, ao que consideramos fundamental à real integração do surdo com direito à liberdade, à autonomia e à participação social. Uma obra que germine: *O ponto de partida em arte, pelo menos o meu ponto de partida, é que a obra de arte nunca morre* (Décio de Almeida Prado, 1988) — Assim deve ser esta proposta de trabalho.

A oficina teatral representa um desafio no ato de criar e permite que professores, assistentes surdos, alunos e intérpretes participem de um aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como base o diálogo e as descobertas. Nesse processo, *aprendemos a aprender*, de forma coletiva, para a produção de conhecimento, colocando o aluno surdo numa posição privilegiada e aberta em um contexto além dos muros institucionais. Respeitamos as marcas culturais do surdo e assim proporcionamos a auto-realização dos mesmos na forma como olham o mundo, na interação entre as duas línguas: o português e a língua de sinais. A relação de poder se desfaz diante da sensibilidade, da ação, da comunicação, e o surdo passa a ser protagonista da sua própria história. Como diz Brecht:

*Não digas tantas vezes que estás com a razão!*

Deixa que o reconheçam os alunos!

Não forces com demasia a verdade:

É que ela não resiste...

Escuta, quando falas!

(*Poemas — p:208*)

Dentro dessa concepção, a nossa maior inquietação é a de favorecer, ao aluno surdo, o desenvolvimento de um olhar crítico, que possibilite uma leitura de mundo através da consciência histórica e uma reflexão sobre os momentos, as ações, as idéias, as inovações, as descobertas, as produções do homem social.

Levamos em conta a relação do corpo e meio social, inserimos o toque, o beijo, o abraço, os jogos, as brincadeiras. A linguagem corporal das oficinas de teatro aglutina e expõe uma quantidade infinita

ta de possibilidades. Desse modo, o aluno percebe a importância de se comunicar com o mundo interno e externo a ele. Alguém capaz de fazer suas próprias opções. Criamos um ambiente favorável para o surdo se tornar, realmente, pessoa. As nossas aulas partem do princípio que ensinar é respeitar os alunos e se respeitar. Só podemos ensinar o que sabemos e o que conseguimos olhar. Saber é aprender a trocar concretamente a nossa história com a história do nosso aluno. Não podemos ser professores sem nos revelarmos diante deles e de demonstrarmos nosso pensar. Por exemplo, quando um aluno revela que gosta mais da iluminação, da cenografia, da sonoplastia, do que da representação cênica, respeitamos e cremos na capacidade de produção a partir da opção desse aluno. Assim, os alunos ocupam diferentes atividades globais do teatro.

Kant diz que a condição para ver o sublime de uma paisagem é simplesmente olhá-la como a vemos, fazer ver que há algo que se pode conceber e que se não pode ver e nem fazer ver. Aprofundando esse pensamento, sabemos da necessidade de criar condições para deixar as oficinas acontecerem de maneira plena, apresentar planejamentos que de alguma maneira provoquem. Estamos certos de que os alunos encontrarão respostas nas aulas, na prática teatral, que poderão ou não coincidir com as nossas. Afinal, a paisagem do professor é a ação, a do aluno, a revelação. Ao pensarmos que as paisagens possuem limites indefiníveis e que não têm localização, hierarquia e nem centro, compreendemos que as nossas aulas precisam evidenciar o invisível e que a troca de experiências entre o professor, o monitor, o intérprete e o aluno representa a cumplitude silenciosa em que o olhar repousa.

Dentro desse cenário, trabalhamos com uma proposta metodológica que propicie o desenvolvimento de um espaço de liberdade para cotejar a realidade com a qual interagem, tomando posse do diálogo e da representação de questões éticas, tais como: justiça, solidariedade, igualdade. Na trilha desse fazer, temos mais chances de promover uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão crítica sobre os momentos, as idéias, as produções do homem, de oferecer o acesso aos códigos, símbolos e regras da linguagem artística historicamente produzidos. Joelma Zambão e Josélia Salomé, a partir da linha de pensamento de Ana Mae Barbosa, afirmam que: *Se o professor não reconhece sua condição de excluído, jamais trabalhará no sentido da emancipação dos alunos que estão sob a sua responsabilidade e contribuirá para a forma-*

*ção de uma mentalidade elitista. A sonexação de conhecimentos nos faz acreditar na normalidade de uns terem acesso a tudo e outros não terem este direito (2003).*

A nossa equipe ainda é muito pequena para o tanto que ainda falta fazer. Dentro da nossa realidade, estamos buscando outros profissionais para o aprofundamento de algumas necessidades indispensáveis. Passeamos pelo INES. Alguns olhares se emocionam, outros se distendem. Dentro desses sentimentos, avançamos com vagar, não deixamos o desistir tomar conta de tudo. Continuamos percorrendo variados caminhos, com os nossos rostos multiplicados em diferentes rostos, na plena certeza de que o novo é o namoro, as descobertas, a fragilidade, a credibilidade e a cooperação. Nessa caminhada, percebemos que não existe nada mais complexo no mundo que o ser humano, quantos mistérios e enigmas, um habitar de acontecimentos que a alma reside. É a partir dessa descoberta de ser homem como um lugar de acontecimentos que produzimos um mundo de coisas dotadas de olhar.

Na apresentação deste artigo, procuramos mostrar um pouco do que realizamos com os alunos surdos, no INES, e serve de abrelas para conversas e debates. No entanto, gostaríamos de fazer algumas observações que, a nosso ver, precisam ser levadas em conta: a complexidade do tema desse encontro está relacionada a conversas, reflexões, discussões e trocas com outros profissionais voltados para a educação do surdo. Queremos reafirmar também que, em nossa opinião, o mais importante na arte da integração dentro de uma filosofia bilíngüe é o respeito ao universo cultural do surdo e o “grito de um canto” que fale das infinitas possibilidades de descobrir o mundo. O olhar bem olhado às diferenças do surdo, ao encontro de outros protagonistas, às urgências de hoje.

Não poderíamos deixar de agradecer a luta e a parceria dos assistentes surdos, dos alunos, dos intérpretes, dos funcionários, dos professores, dos coordenadores, dos chefes de setores, dos diretores de departamentos, da direção geral. Só há crescimento profissional quando há unidade e a certeza de que com *jeito dá para encarar*. Só vive quem brilha mais do que milhões de sóis e nos fazem cada vez mais acreditar que existe alguém aqui, fundo no fundo, de você e de mim, que grita para quem quiser ouvir (Caetano Veloso).

De alguma forma, as reflexões apontadas nestas linhas sobre a arte, a educação e as marcas culturais do surdo levantaram alguns pontos cruciais, alguns hiatos que precisam ser pensados na tenta-

tiva de alcançarmos a educação a que nos propomos. Afinal: *O que importa não é o início nem o fim, mas a travessia. O andar: o que se dá entre. Não vai a lugar algum, refaz-se sempre no meio do caminho. A ponta dos chifres nunca alcança o limite.*

(GUIMARÃES ROSA)

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Prado D. **O Moderno Teatro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ARGAN, G.C. **Arte e Crítica da Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- BARBOSA, AM. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular**. Santa Catarina: USSC, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BACHELARD, G. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1986.
- BOAL, A. **O Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Mec/SEF, 1998.
- BRECHT, B. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Poemas**. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALDAS, W. **Cultura**. São Paulo: Global, 1986.
- CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CHAÚÍ, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo. O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ESTEVAM, J. Z. & SALOMÉ, Josélia S. **Pedagogia em Debate: Desafios Contemporâneos — O Ensino da Arte e a Superação do Apartheid Cultural.** Paraná: UTI, s.d. NUPPEI/UTP. Disponível em: <http://www.utp.br>.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & REZENDE, Maria F. de. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GENTILI, P. Alencar, C. **Educar na Esperança em Tempo de Descantos.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- SPERBER, Suzi Frankl. **Guimarães Rosa: Signo e Sentimento.** São Paulo: Ática, 1996.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1995.
- LEITE, Emeli Marques Costa. Atuações Profissionais na Educação de Surdos. In: Skliar — **Seminário Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar — Anais do INES.** Rio de Janeiro: Sindicato Nacional do Livro, 2004.
- KANT, E. **Critique de la Faculte de Juger.** Paris: Ed. Vrin, 1979.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Sobre Literatura e Arte.** São Paulo: Global, 1980.
- MORENO, J.L. **O Teatro da Espontaneidade.** Trad. Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto.** São Paulo: Perspectiva, 1985.
- \_\_\_\_\_ **Teatro Moderno.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- VANNUCCHI, A. **Cultura Brasileira. O que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

# I Mostra de Material Lúdico para atividades complementares à Terapia Fonoaudiológica na DIFON

---

*Laurinda Valle\**  
*Mônica Campello\*\**  
*Estagiárias de Fonoaudiologia do INES\*\*\**

**A** I Mostra de Material Lúdico aconteceu em julho de 2005, com base nos trabalhos de supervisão às estagiárias de fonoaudiologia realizados durante o 1º semestre. A cada 15 dias, por meio de orientação prévia realizada com as supervisoras, elas deveriam criar um “jogo” ou recurso material que facilitasse a aquisição de linguagem pelos alunos do Instituto (INES).

Várias foram as idéias e os trabalhos apresentados que acabaram surpreendendo, motivando-nos a compartilhar, com pais e profissionais, o resultado final desse período de pesquisa e confecção dos materiais.

Nossa proposta de utilizar materiais lúdicos de modo complementar à terapia fonoaudiológica foi estimular a fala, com base na concepção de Albano (1990), que discute sua importância como substrato indispensável para a construção da linguagem, e construída na interação com o adulto. Para a autora, quatro condições são absolutamente imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem: a presença de um interesse subjetivo por ela; a existência de pelo menos um sistema sensoriomotor que permita exorbitar da brincadeira; a inserção num meio onde a linguagem faça parte das rotinas significativas; a presença de uma língua minimamente referenciada.

---

\*Fonoaudióloga Pós-Graduada Lato Sensu em Deficiência Auditiva pelo IBMR/RJ; Pós-Graduada Lato Sensu em Voz pela UNESA/RJ; Especialista em Voz pelo CFP<sup>a</sup>. E-mail: [lauvalle@uol.com.br](mailto:lauvalle@uol.com.br)

\*\*Fonoaudióloga Pós-Graduada Lato Sensu em Audio-Comunicação pela UNESA/RJ; Professora Especialista em Deficiência Auditiva pelo CEAD-INES/RJ; Especialista no Método Guy Perdoncini de Audição e Linguagem pela AIPEDA/RJ; Membro ativo do Conselho Editorial do INES/MEC.

E-mail: [maccampello@uol.com.br](mailto:maccampello@uol.com.br)

As autoras atuam na Divisão de Fonoaudiologia - DIFON - do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - e são Supervisoras de Estágios de Fonoaudiologia da Instituição.

\*\*\*Estagiárias de Fonoaudiologia da DIFON / INES — CIEE: Juliana Pereira, Luciana Varella, Taise Garcia (IBMR); Bruna Viegas, Cristiane Fernandes, Mariana Alves, Renata Ruivo (UVA) e Vanessa Santana (UNESA).

Na concepção da autora, aprender a falar é descobrir como gramatizar recursos já explorados ludicamente nos subsistemas da sensoriomotricidade que melhor se prestem à reinvenção de processos de auto-referência.

Um dos mais importantes objetivos na educação de pessoas surdas é a aquisição da linguagem, sendo esta uma atividade mental que abrange dois níveis de experiência: simbolização e conceituação. Ela surge quando há associação entre o significante (sons e imagens) e o contexto que traz o significado (idéias ou experiências que se quer comunicar). “O ser humano utiliza um código lingüístico, isto é, utiliza uma língua para se expressar” (RINALDI,1997). Existem diversas teorias sobre como a criança a adquire. A teoria comportamentalista, organizada por Skinner (1978), vê o desenvolvimento da linguagem como um processo de modelagem ambiental. A teoria inatista, proposta por Chomsky (1971), acredita que a criança deve estar preparada para processar a fala que ela ouve e formar as espécies de estruturas que são características da língua humana. A teoria sócio-interacionista, tendo Vygotsky (1993) como seu principal representante, afirma que a fala primitiva da criança é essencialmente social, dando lugar a uma teoria que privilegia o papel do outro na construção da linguagem da criança.

Sabemos que o brincar é um momento de auto-expressão e auto-realização. As atividades livres com blocos e peças de encaixe, as dramatizações, a música e as construções desenvolvem a criatividade, pois exigem que a fantasia entre em jogo. Já o brinquedo organizado, que tem uma proposta e requer desempenho, como o jogo (quebra-cabeça, dominó e outros) constitui um desafio que promove a motivação e facilita escolhas e decisões da criança.

Os jogos visam proporcionar o ambiente lúdico no qual a pessoa surda sinta prazer no exercício exploratório de suas potencialidades, em que a prática facilitará a aquisição de linguagem.

Por meio da brincadeira, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que estão sendo oferecidas à criança no jogo torna possível que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos pais e educadores. Ela é o espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O atendimento fonoaudiológico tem como objetivo específico o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade oral. A utilização do material lúdico durante a terapia enfoca os níveis lingüístico, semântico e pragmático, sendo as funções comunicativas muito valorizadas e as crianças, inicialmente, estimuladas a especular, chamar, nomear e responder. Com o desenvolvimento do trabalho e a melhora significativa na capacidade da compreensão do aluno, estimulamos, então, durante as atividades, que ele pergunte, questione, argumente e estruture. Assim como ocorre no desenvolvimento infantil, no início, necessitamos da presença do material lúdico como apoio; mas, progressivamente, eles podem ser retirados, pois objetivamos que a linguagem ocupe o lugar dos objetos/materiais.

O retorno dos alunos e os objetivos atingidos com a utilização desses materiais confeccionados pelas estagiárias, sob orientação das supervisoras, tornaram a terapia mais interessante, promovendo maior participação, atenção e interesse por parte deles e fazendo com que a linguagem surgisse naturalmente.

Pela importância e desempenho de todos os envolvidos na realização deste trabalho, dividimos com vocês uma pequena parte da I Mostra de Material Lúdico, com o objetivo de sensibilizar e mostrar que, por meio da criatividade, profissionalismo e crença no potencial da pessoa surda, conseguimos alcançar os objetivos propostos dentro da Terapia Fonoaudiológica.

Na seqüência, apresentamos oito dos trinta e dois trabalhos que integraram a Mostra, na perspectiva de estimular outros profissionais a desenvolver experiências com esses materiais lúdicos, a criar e compartilhar outros, na certeza de que a aquisição da linguagem pela criança surda é uma das bases para sua inclusão escolar e social.

**Foto 1**

## Reconhecendo os alimentos

### Objetivo:

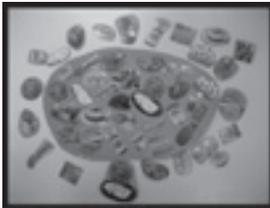
Estimular a cognição, voz e linguagem de crianças surdas em processo de alfabetização (2ª série), ampliando a compreensão, a memória, o raciocínio, a oralização e a fixação do vocabulário.

**Foto 2**

## Números – Jogo de Tabuleiro

### Objetivo:

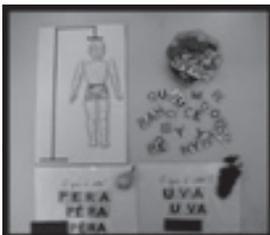
Estimular a compreensão, o reconhecimento dos números e a noção de quantidade, no trabalho com crianças em fase de alfabetização.

**Foto 3**

## Lince – Alimentos

### Objetivo:

Estimular a compreensão e reconhecimento dos nomes dos alimentos, a percepção visual e auditiva, a atenção e figura-fundo, estimulando a fala e a percepção do parâmetro duração dos sons (longos e breves).

**Foto 4**

## Educando e brincando por meio do jogo da forca

### Objetivo:

Estimular o desenvolvimento da linguagem oral, a atenção e a memorização dos nomes das frutas; desenvolver a linguagem por meio da separação de sílabas associada ao trabalho com o parâmetro duração do som; trabalha a leitura e a escrita utilizando as fichas para construção do nome das frutas, tanto silábico quanto fonêmico.

**Foto 5**

## Descobrimo as cores

### Objetivo:

Estimular a fixação dos nomes das cores por meio da percepção audio-visual, com auxílio do tabuleiro; a leitura e escrita com a utilização das fichas, onde a criança deve montar o nome da cor solicitada, e a emissão com apoio melódico (parâmetro duração do som) das vogais para inserir, gradativamente, os demais fonemas.

**Foto 6**

## Atividades da vida diária

### Objetivo:

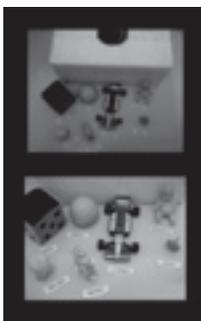
Estimular a linguagem por meio de trabalho de compreensão das atividades de vida diária — estruturação e compreensão de frases, organização do pensamento e seqüência lógica.

**Foto 7**

## Maquete de animais

### Objetivo:

Estimular a linguagem da criança, com a compreensão dos conceitos: tamanho, cor e onomatopéias.

**Foto 8**

## Caixa de estimulação de linguagem

### Objetivo:

Estimular a audição, a linguagem, a fala e a voz; a compreensão dos conceitos de igual e diferente dos objetos, e a discriminação auditiva dos sons.

## Referências Bibliográficas

- ALBANO, E. C. **Da Fala à Linguagem: Tocando de Ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ARAÚJO, A. M. L. **Jogos Computacionais Fonoarticulatórios para Crianças com Deficiência Auditivas**. São Paulo: Tese de doutorado - UNICAMP, 2000.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e Pensamento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- GOLDFELD, M. **O Brincar no Atendimento Fonoaudiológico — Anais do Congresso Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: INES 2004, 228-230, set/2004.
- RINALDI, G. Deficiência Auditiva. In: **Série Atualidades Pedagógicas**. nº 4, vols. I e II. Brasília: MEC/SEEP, 1997.
- SKINNER, B. F. **O Comportamento Verbal**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978.
- SOUZA, M.R.S. **A Importância do Lúdico no Desenvolvimento da Criança**. 2000. In: <http://www.saudevidaonline.com.br/artigo/68.htm>

# A arte e inclusão sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade no desenvolvimento de sujeitos surdos

---

---

*Maria Nilza Oliveira Quixaba\**

**M**eu interesse ao abordar este tema é, sobretudo, o de discutir alguns conceitos relacionados à arte como mecanismo de inclusão sociocultural, envolvendo a dança, a música e o teatro, no desenvolvimento de educandos surdos.

A arte na educação especial teve importante marco, no Brasil, a partir das idéias da educadora russa Helena Antipoff e do movimento Escolinha de Arte, que incluía, no ensino de Arte, as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir dessas iniciativas, houve várias mobilizações nacionais e internacionais em favor da inclusão por meio da arte. Em 1989, foi fundado o maior programa de incentivo à arte: Programa Artes sem Barreiras/*Very Special Arts* do Brasil, em parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, que patrocina e organiza encontros, seminários, festivais, visando promover espaços de incentivo e divulgação de trabalhos, no que tange à arte com pessoas portadoras de necessidades especiais.

Os princípios que norteiam as ações voltadas para arte e inclusão, tanto no âmbito da educação escolar quanto nos projetos e programas desenvolvidos fora desse ambiente escolar, dizem respeito às diferenças interculturais, que têm, como base legal, respaldo pela Constituição da República Federativa do Brasil — 1988, especialmente no inciso III do artigo 208, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 8.069/90, e, principalmente, na Lei 9.394 de 20/12/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 26 e 58 (BRASIL, 1997, 1998, 1999 a, 1999b).

---

*\*Graduada em Ciências, com habilitação em Biologia. Especialista em Educação Infantil e Especial. Aluna do curso de especialização em Psicopedagogia / Universidade Estadual do Maranhão.*

O universo da arte é amplo e abriga múltiplas formas de linguagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apresentam os conhecimentos a serem construídos nesta área, organizados no âmbito das artes visuais, do teatro, da música e da dança. Em decorrência dessa amplitude, exige-se um espaço sistematizado de construção de conhecimentos adequados e com metodologias voltadas para a especificidade do atendimento de alunos surdos, devido a sua linguagem diferenciada. É na articulação entre *o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar*, que se dá a produção desse conhecimento estético-visual.

Desse modo, a dança se constitui de movimentos rítmicos que envolvem todas as partes do corpo, em sintonia com os diversos estímulos da música. Ela é vivenciada nas culturas, sendo uma das poucas atividades na qual o ser humano se encontra mais íntegro: corpo, mente e espírito. Entendo que todos devam ter acesso a ela. A música, no entanto, até algum tempo atrás, não ocupava lugar de destaque em programas direcionados às pessoas surdas, não era considerada e valorizada, sendo até, na maioria das vezes, negada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

Não sei por que tanta estranheza ao se propor música ao surdo? Por que a música estava pouco presente ou quase sempre ausente na sua vida e na sua educação? Partindo da constatação de que a música sempre se manteve íntegra na vida do homem, ao longo de toda a sua história, assumindo um papel relevante em sua existência, nas situações de alegria ou tristeza, dor ou saúde, paz ou guerra, estando presente nas situações festivas, religiosas, empenhei-me em expor um grupo de surdos a variados ritmos, dando-lhe outra significação, apresentando-lhe músicas com temas representativos da cultura local, no sentido de possibilitar-lhe a construção de um conceito cultural que parecia não existir e, como o homem é um horizonte de possibilidades, o grupo muito poderia beneficiar-se dela.

Pode-se dizer que a dança e a música são formas de comunicação que expressam compreensões individuais e sociais do mundo. Afirma Maria Fux: “A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno por meio do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior, para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para que” (*apud* BRASIL, 2002).

O trabalho da dança com surdos, na perspectiva da educação, visa a consciência corporal, promovendo o respeito e a valorização das possibilidades de descobertas de cada pessoa sobre si mesma, no contato com o outro e com o grupo. A dança propicia ao indiví-

duo *ritmo musical, noções de espaço temporal e coreografias e dramatizações criativas*.

A música, como linguagem sonora verbal e não verbal, utiliza-se de códigos lingüísticos do ritmo, do som, da letra e da melodia — estruturada ou não, harmônica ou dissonante — respeitando as singularidades e diferenças de cada um. Ela auxilia a pessoa a manter contato com a realidade e o sentido da totalidade, não somente com aspectos abstratos do pensamento, mas em múltiplas formas que demonstram uma transformação e um entendimento de novas criações musicais, podendo chegar à palavra e à verbalização. Os educadores afirmam que a música proporciona um desenvolvimento pleno do ser humano. Ela amplia o *campo do conhecimento*, possibilitando a *intercomunicação e a convivência na diversidade*, por meio das *diferentes sonoridades*, mobilizando *corpo, sentimentos, afetividade, imaginação e expressividade* (BRASIL, 2002).

Ressalte-se que em cada um de nós existe um ritmo de marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias individuais, que nos conectam com as demais coisas do universo. Esse ritmo chamado ISO (Identidade Sonora do Indivíduo) — a formação da identidade sonora — caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico da vida. O ISO é a representação do mundo sonoro do indivíduo e também está presente em crianças surdas. O ritmo antecede à melodia; por essa razão, a música começou com palmas (percussão) muito antes de o homem aprender a falar. Quando ritmo e melodia se integram e interagem, alcançam a pessoa na sua totalidade.

Complementando esse leque de possibilidades, a teatralidade, envolvida com a dança e a música, culmina na promoção de ações que delineiam e definem o espaço cênico onde ocorre a trama composta por cenário, objetos de cena e iluminação. Todos esses elementos se juntam e, cuidadosamente, se articulam para tornar vivo aquilo que chamamos de teatro.

No entanto, existem artistas que se fundamentam na idéia de *teatro essencial*, ou seja, ele pode existir sem maquiagem, sem figurinos, sem coreografias, sem palco, sem iluminação, portanto, possível em uma sala de aula ou não, só não pode acontecer sem o relacionamento ator-espectador. O jogo teatral representa possibilidades que integram criação e recriação de expressões significativas de vida.

Desde a antigüidade, o teatro desempenha um importante papel na sociedade. A arte permite ao homem encontrar o seu próprio eu, recriando e transformando o mundo a sua volta. O surdo, possuidor

de um código lingüístico próprio — a língua de sinais gesto-visual e ágrafa — possui um grande potencial para dramatizações, devido à habilidade de comunicar-se corporalmente, por meio da mímica, da pantomima, das expressões faciais e outros. Lulkin e Neumann assim se referem:

A comunidade de surdos faz do teatro uma manifestação cultural, onde não está presente a língua falada, como conhecemos e utilizamos. A Língua de Sinais existe dentro da expressão teatral como uma das formas possíveis de fala, ou como linguagem performática que extrapola o código lingüístico, adquirindo formas novas, alterando significantes que metaforizam seus significados. A mímica, a pantomima, os códigos inventados, a transformação corporal, a habilidade de disfarce e a criação improvisada não são possibilidades dependentes de uma língua e sim de uma cultura e das linguagens permitidas/legitimadas dentro da comunidade desses atores (*apud* GOMES, 1997; 2000, p.31).

Faz-se necessário o relato da experiência de um projeto de arte e inclusão desenvolvido com alunos surdos na cidade de São Luís — MA.

O referido projeto tinha por finalidade explorar as habilidades dos jovens surdos do Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Governador Edson Lobão, por intermédio da Supervisão de Educação Especial e sob a minha coordenação (como professora de surdos) e direção artística de Telasco Pereira Filho (surdo). Desenvolvemos o projeto com o grupo denominado “Talentos Especiais”, composto por 25 surdos e uma aluna do CAP, Ana Maria Patello Saldanha, portadora de necessidades visuais. O projeto tinha o intuito de desenvolver potencialidades dramáticas, juntamente com a música e a dança, relacionando a cultura do nosso Estado, onde o maior representante é o Bumba-meu-boi, o qual foi utilizado como roteiro para a encenação da peça “Dessa língua ninguém tasca” — numa amostragem especial. Logo em seguida, ocorreu a fusão ao projeto do Coral Encantando com as Mãos (composto só por surdos sob minha regência, existente desde 1995, com outra regência).

Tais atividades ratificaram o real talento dos envolvidos, possibilitando melhor efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto sociocultural do Estado. A maior constatação ocorreu quando o projeto foi selecionado, diante de inúmeros trabalhos na área, em nível nacional e internacional, para participar do I Festival Internacional Artes sem Barreiras — Belo Hori-

zonte/MG, no período de 17 a 23 de novembro de 2002 (maior evento na área de arte e inclusão para pessoas com necessidades especiais).

Também merece destaque a participação do grupo no VIII Festival Maranhense de Teatro Estudantil, que, em decorrência do aprimoramento e motivação, resultou na premiação do grupo com menção honrosa e menção honrosa individual para uma integrante do grupo.

Valem ser destacados os conceitos da visão sócio-interacionista de Vygotsky:

A atividade grupal é extremamente enriquecedora, pois um indivíduo serve de estímulo para o outro, havendo trocas que contribuirão para a exploração e a vivência de diversos contextos interativos. Partindo dessa análise, entende-se que é de fundamental importância que se otimize esforços para que haja mais incentivo e espaços enriquecedores, onde pessoas surdas possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma mais efetiva, utilizando recursos que a musicalidade, a dança e a teatralização disponibilizam como força propulsora da inserção sociocultural desses sujeitos (*apud* GOMES, 1998; NEUMMAN,2000).

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ———. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- ———. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ———. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e Orientações sobre Artes: Respondendo com Arte às Necessidades Especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- ———. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999b.

- GOMES, Márcia Elira Fraga; NEUMMAN, Vanda Robina. **Dramatização Silenciosa**. Rio de Janeiro: Arqueiro/INES, V. 2, p. 31-32, jul./dez. 2000.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A Musicalidade do Surdo: Representação e Estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

# Educação Matemática de Surdos: uma experiência com Origami

---

*Janine Soares de Oliveira\**

**A**s mudanças ocorridas na educação fazem com que professores oriundos de uma educação tradicional, em que o foco das aulas estava na memorização de fórmulas, encontrem-se diante de uma outra realidade. Interdisciplinaridade, contextualização, competências, significação, inclusão, são algumas das nomenclaturas apresentadas e discutidas no ambiente escolar. Em meio a essas discussões estão o educando e o educador, este último com a missão de efetivar o processo de ensino-aprendizagem respeitando as características do primeiro.

As transformações no âmbito específico da educação de surdos inserem-se nesse contexto. Como professora de matemática, qual deve ser minha postura diante dos educandos surdos? Em que e como contribuir para uma educação matemática eficiente desses estudantes?

Buscando-se responder a essas perguntas apresenta-se parte da pesquisa realizada em classes especiais de surdos com o origami como material concreto para a construção de conceitos geométricos. Neste artigo, descreve-se a atividade que tem como objetivo fazer a distinção entre forma plana e forma espacial utilizando esse material, cujo objetivo consiste em favorecer o desenvolvimento de vocabulário geométrico em Língua de Sinais, isto é, fazer com que os estudantes surdos, ao confeccionarem as peças, compreendam os conceitos de figura plana e espacial e criem sinais ou mesmo descrevam essas formas por meio de classificadores<sup>1</sup>.

Cursava ainda a faculdade, licenciatura em Matemática na UFF, quando fui solicitada a dar aulas para surdos do Ensino Médio. Dirigi-me às turmas seguras do conteúdo a ser trabalhado, que incluía funções

---

*\* Mestranda do CEFET-RJ do Programa Novas Tecnologias no Ensino de Ciências e Matemática  
Graduada em Matemática na UFF*

*Professora e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira*

<sup>1</sup> *Classificadores são recursos próprios dos sinais, inexistentes no português. Servem para descrever pessoas, animais, objetos, situações, assim como para indicar a movimentação ou a localização destes.*

exponenciais e logarítmicas. Diante da turma, no entanto, percebi que meus conhecimentos não eram essenciais para favorecer-lhes a aprendizagem. Faltava algo. Mais tarde, descobriria que se tratava de uma metodologia apropriada para surdos.

“As crianças surdas demonstram desde o início uma organização de pensamento diferente, que requer (e exige) um tipo de resposta diferente” (SACKS, 1998, p.75).

Para que o aprendizado se realize em uma classe de surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional. Devem estar presentes: a Língua de Sinais, o Conhecimento Matemático e uma Metodologia apropriada.

Iniciei, então, uma busca por materiais que fossem acessíveis aos surdos, que partissem do que lhes é conhecido e favorecesse sua aprendizagem. Procurei por disciplinas que dessem a oportunidade de trabalhar materiais concretos que possibilitassem a diminuição da barreira da comunicação existente nas salas de aula.

“Em consequência da não existência de uma língua comum através da qual o processo de escolarização possa se efetivar, barreiras à aprendizagem, as quais muitas vezes intransponíveis, estão se solidificando ao longo dos anos” (MATOS, 2001, p.20).

Era preciso partir de algum ponto. Escolheu-se a geometria, devido à sua identificação com a Língua de Sinais em sua modalidade gestual-visual de comunicação — própria dos surdos.

“A língua de sinais está voltada para as funções, as funções visuais, que ainda se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade”. (SACKS, 1998. p.63).

Além disso, os novos paradigmas educacionais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (MEC, 2000) consideram que, dentre os componentes curriculares, a geometria se destaca, por estimular os estudantes a observar, perceber semelhanças e diferenças, bem como relacionar outras áreas do conhecimento a partir da exploração de objetos do mundo físico.

Na busca pelos materiais que melhor se adequassem, cursei, então, a disciplina 'O Ensino da Matemática através das Dobraduras de Papel', ministrada pela professora Eliane Moreira da Costa, que utiliza a construção de peças de origami como metodologia para o desenvolvimento de conteúdos matemáticos. Percebi que o origami era um material com potencial para completar o meu tripé educacional. O origami seria, então, um instrumento facilitador para a construção dos conceitos geométricos por parte dos educandos surdos.

“Apesar de, para os matemáticos, não haver dúvidas de que os elementos geométricos (ponto, reta, plano, sólidos, etc.) pertencem ao mundo das idéias matemáticas, estes elementos tiveram sua origem no mundo físico e representam abstrações de objetos materiais”. (KALEFF, 1998, p.16).

A passagem de um mundo perceptivo para um conceitual depende do diálogo, e a construção de uma peça de origami, bem como as transformações que o papel sofre a cada etapa, é percebida e reproduzida por uma turma de educandos surdos sem que o professor dê excessivas instruções orais, ou mesmo sinalizadas, que possam prejudicar o entendimento, devido às diferenças existentes entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira.

Iniciei experimentos em classes especiais de surdos e constatei que a carência de vocabulário específico em Língua de Sinais para conceitos geométricos. Mesmo o professor que sabe Língua de Sinais necessita desse vocabulário para comunicar determinados conceitos abstratos.

“O significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1993, p.48).

As formas geométricas contêm uma diversidade de conceitos com vocabulário próprio, em que cada palavra possui um significado, que remete às características e propriedades dos objetos. É necessário saber para que servem e como podem ser usados, isto é, conhecer o seu conceito.

Observa-se que os sinais adequados só aparecem mediante a compreensão dos conceitos. Se este for construído com a turma, os próprios estudantes criarão os sinais, ou mesmo classificadores. Se o professor impõe os sinais, ele corre o risco de a turma ser apenas uma repetidora, sem compreender o conceito estudado.



O origami permite a construção desses conceitos por meio da confecção de variadas peças, da manipulação, tanto como da observação das formas assumidas pelo papel. Utilizando-se o origami como ferramenta para construção de conceitos geométricos, tem-se a oportunidade de explorar uma outra linguagem simbólica univer-

sal, como a linguagem matemática, exercitando uma forma de comunicação que difere da oral e escrita formais.

O desenvolvimento da competência matemática aliada à competência visual-espacial parte do pressuposto de que o educando surdo possui a predisposição natural para aquisição da Língua de Sinais.

“As línguas de sinais são, portanto, consideradas, pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. (QUADROS, 2004, p.30).

Para que o educador atenda às expectativas desses estudantes, é preciso colocar-se em seu lugar, imaginar como se dá a construção do conhecimento para um indivíduo desprovido do sentido da audição. Essa construção deve se apoiar na competência matemática que se supõe já ser de domínio do professor. Ou seja, parte-se do que é comum ao professor para se chegar ao que é comum ao estudante, buscando-se atenuar a barreira da comunicação existente entre esses dois indivíduos.

A construção de uma peça de origami consiste em reproduzir uma seqüência de passos apoiando-se em informações visuais aliadas a comandos que possuem uma simbologia própria pré-definida — os chamados símbolos gráficos<sup>2</sup> — que, na maioria das vezes, dispensam o uso de uma língua específica, seja esta na modalidade oral ou escrita. Um indivíduo brasileiro que já tenha algum conhecimento do origami consegue, por exemplo, reproduzir o esquema de um livro em japonês sem dominar essa língua.

<sup>2</sup> Símbolos gráficos são indicações presentes nos diagramas de origami que visam informar qual deve ser a dobra ou movimento do papel. Podem ser setas, linhas pontilhadas, etc.

Para desenvolvimento de conceitos geométricos, o experimento consiste em, inicialmente, aplicar um pré-teste, com o objetivo de investigar se há reconhecimento tanto das formas geométricas básicas quanto da grafia correta de suas nomenclaturas, visto que, na língua de sinais, os objetos geométricos são descritos com o uso de classificadores, o que gera uma particularização das formas, o que também constitui uma barreira para a construção dos conceitos e generalização das propriedades. Assim, por exemplo, o triângulo será sempre “descrito espacialmente” por meio do caso particular — triângulo equilátero — e o quadrado será descrito na chamada “posição canônica”, isto é, com os lados paralelos às paredes da sala.

O pré-teste baseia-se em atividade semelhante contida em apostila do Projeto Fundão. Solicita-se que os estudantes identifiquem as figuras geométricas, triângulo, quadrado e retângulo. Observa-se que a maioria desconhece a palavra ‘retângulo’. Triângulo e quadrado são reconhecidos na posição dita canônica, isto é, com lados paralelos aos lados da folha de papel. A palavra ‘retângulo’, em alguns casos, é associada à figura do círculo, acredita-se que isso se deva ao fato de as formas triângulo, quadrado e círculo serem comumente apresentadas em conjunto.

A partir disso, inicia-se a confecção das peças de origami, selecionadas de modo que se evolua dos modelos mais simples para os mais complexos, combinados à seqüência de conteúdos matemáticos que se deseja desenvolver.

Ao executar os passos, o professor enfatiza as formas geométricas que surgem, por meio da datilologia, estimulando os estudantes ao uso da nomenclatura matemática adequada.

Para o desenvolvimento do conceito de figura plana e espacial utiliza-se como instrumento duas peças de origami. Para figura plana, o origami ‘porta-retrato<sup>3</sup>’; para figura espacial, o origami ‘decorative box<sup>4</sup>’.

O origami ‘porta-retrato’ favorece a construção do conceito de figura plana, especificamente o quadrado, com suas características e propriedades. Exploram-se idéias como o número de lados que o papel, na forma quadrada, possui, bem como o número de ângulos retos.

<sup>3</sup> KANEGAE, Mari e IMAMURA, Paulo, *Origami Arte e Técnica da Dobradura de Papel*, São Paulo: Aliança Brasil-Japão, 1991.

<sup>4</sup> ARAKI, Chivo, *Origami for Christmas*, Nova York: Kodansha Internacional, 1986.

Depois de pronta a dobradura, discute-se com os estudantes a questão da identidade dos surdos. Para tanto, solicita-se que os educandos escolham um adulto que consideram modelo de surdo para ser ‘colocada sua foto no porta-retratos’.

Em uma das escolas (Escola A) onde o experimento foi realizado, observou-se que os educandos desconheciam essa questão — as identidades não estavam formadas. Foram citados nomes de atores e atrizes de novela que estavam em destaque na mídia.

“As crianças surdas quando não têm contato com surdos adultos às vezes pensam que se ‘transformarão’ em adultos ouvintes, se não acabarão sendo criaturas débeis e exploradas” (SACKS, p.173).

Foi necessário explicar a diferença entre surdos e ouvintes, que têm línguas e culturas diferentes. Ao lhes perguntar sobre os surdos adultos que conheciam, não souberam responder. Insistimos, e logo surgiram nomes de algumas pessoas que, conforme se aprofundou o diálogo, descobriu-se serem ouvintes que trabalhavam com surdos, e não surdos, como proposto inicialmente. Descobriu-se então, que, mesmo se tratando de uma escola especial, não havia nenhum surdo adulto trabalhando naquele ambiente para servir de modelo na construção da identidade daqueles adolescentes oriundos de famílias ouvintes.

Na outra escola (Escola B), encontrou-se uma situação distinta: havia professores surdos e os estudantes expressavam-se com desenvoltura em Língua de Sinais, defendendo sua cultura e seus direitos.

A dobradura ‘decorative box’ é composta de seis unidades de encaixe iguais. O professor confecciona uma junto com a turma e as outras cinco devem ser confeccionadas pelos estudantes, com ajuda da memorização dos passos realizados pela primeira. Na escola A havia na turma uma estudante surda que acabara de chegar de outro Estado e ainda não tinha domínio da Língua de Sinais; no entanto, ela foi capaz de executar as dobras no papel e ajudar a duas estagiárias ouvintes que estavam na sala de aula acompanhando a atividade.

Ao serem perguntados se conheciam a palavra ‘cubo’, a resposta dada foi negativa; no entanto, ao lhes mostrar uma peça já finalizada, fizeram o sinal de ‘dado’. A partir do origami pronto, buscaram, por meio da observação, encaixar as unidades, a fim de concluir sua dobradura conforme o modelo. A forma do hexaedro (cubo) foi obtida e, embora as unidades não tenham sido encaixadas corretamente, compreenderam a idéia, mesmo sem perceber a lógica do encaixe utilizado.

Na Escola B, os estudantes reproduziram a seqüência de passos sem dificuldades para confeccionar as outras cinco unidades. Dois estudantes fizeram uma inversão de dobras, que se repetiu em todas as peças. Assim como na Escola A, também tentaram montar seu origami a partir da observação do modelo pronto. A diferença é que, nessa escola, alguns conheciam a palavra ‘cubo’ associando-a ao mesmo sinal (‘dado’) utilizado pela outra turma. Igualmente, compreenderam a idéia da forma final desejada. Chegaram próximo da montagem correta, embora também tenham apresentado erro no encaixe.

Após a finalização das duas peças pergunta-se aos estudantes qual a diferença entre elas. Nesse momento, observam-se os classificadores utilizados para descrever as peças, visto que são desprovidas de sinais próprios. Para o ‘porta-retrato’ surgem classificadores com ‘magro’, ‘fino’, ‘vazio’, ‘guardar alguma-coisa não-pode’. Para o ‘decorative box’ surgem classificadores como ‘gordo’, ‘cheio’, ‘caixa guarda coisas’, ‘saindo do plano’.

## Referências Bibliográficas

- KALEFF, Ana Maria R. M. **Vendo e Entendendo Poliedros: do Desenho ao Cálculo de Volume através de Quebra-Cabeças e Outros Materiais Concretos**. Niterói: EdUFF, 1998.
- MATTOS, Leila C. As Implicações da Surdez no Processo de Escolarização da Pessoa Surda. In: **ESPAÇO** —Informativo Técnico-Científico do INES. n°15, Jan/jun. Rio de Janeiro: INES, 2001.
- OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky — Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

## Entrevista

# NOSS – Núcleo de Orientação à Saúde Sexual do Surdo

---



Da esquerda para a direita, Professores Regina Célia, Paulo André e Fátima Ferrari.

**N**este número da revista **Arqueiro**, entrevistaremos profissionais que desenvolvem projetos importantes na área da surdez, colaborando para o enriquecimento da prática, minimizando dificuldades e ampliando o conhecimento da pessoa surda para sua maior atuação como cidadão participante da sociedade, que queremos tornar inclusiva.

O **NOSS** — NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO À SAÚDE SEXUAL DO SURDO — surgiu do trabalho desenvolvido há 10 anos no INES, a partir da prática pedagógica em projetos na área da educação em saúde para a comunidade de surdos, e também a partir dos problemas vivenciados pelos surdos que foram atendidos na Oficina de Saúde, projeto pedagógico para os alunos do Colégio de Aplicação do INES.

Coordenado pela Prof<sup>a</sup> de Ciências Regina Célia Nascimento de Almeida, o NOSS amplia este ano sua atuação, desenvolvendo, em parceria com o Instituto de Bioquímica da UFRJ, atividades voltadas à comunidade surda.

### **Prof<sup>a</sup> Regina, gostaríamos que nos apresentasse o grupo que desenvolve as ações do NOSS.**

Nossa equipe é composta por duas professoras de Biologia: eu, Regina, e a Prof.<sup>a</sup> Maria de Fatima Ferrari, e três instrutores surdos: Fernanda Araújo de Machado, Paulo André Martins de Bulhões e Vanessa dos Santos Alves Souza Lesser.

Todos os profissionais têm capacitação para agente multiplicador de informações em prevenção de DSTs/Aids e experiência profissional em projetos pedagógicos na área de Educação em Saúde.

## Como surgiu o NOSS?

Este trabalho teve origem em 1995, com um Projeto de Iniciação Científica para Surdos desenvolvido por mim e pela Prof<sup>a</sup>. Fátima, que culminava com a participação dos alunos na Mostra Nacional da Ciranda da Ciência, promovida pela Fundação Roberto Marinho/Hoescht. Naquele ano, escolhemos o tema “AIDS”, tendo em vista que nossos alunos eram jovens e adultos em plena atividade sexual e em construção de sua sexualidade. Consideramos, ainda, a vulnerabilidade da pessoa surda, que não tem acesso às campanhas de prevenção veiculadas pelos meios de comunicação, às informações e aos serviços, por estarem estes voltados para as demais pessoas, preconizando o uso de Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

## Qual a proposta e projetos de trabalho do Núcleo?

É um projeto de Educação em Saúde numa abordagem bilíngüe, que tem como finalidade a redução de riscos aos quais a pessoa surda se encontra mais vulnerável, tais como: gravidez precoce e/ou indesejada, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) —em especial a AIDS, uso de drogas relacionado à transmissão de DSTs e diferentes formas de violência.

Para atingirmos nossos objetivos, realizamos atividades de escola, recebendo a orientação adequada e dinâmicas participativas. Após triagem, os casos pertinentes são encaminhados para sociodiagnóstico e atendimento no Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, da UFRJ. Além de desenvolvermos intervenção comportamental na OFICINA DE SAÚDE, como capacitação de agentes multiplicadores de informações sobre saúde reprodutiva e sexual, temos “a sala de conversa”, onde o surdo expõe suas dúvidas e vivências problematizadas para o profissional, realizamos, ainda, um estudo comportamental: “Sinalizando a Sexualidade — Saúde Reprodutiva, Relações de Gênero e DSTs/AIDS, o Olhar do Surdo”, bem como palestras, workshops, consultorias, assistência técnica e produção de material didático-informativo.

---

**“No referido ano, escolhemos o tema “AIDS”, tendo em vista que nossos alunos eram jovens e adultos em plena atividade sexual e em construção de sua sexualidade.”**

---

## **A Oficina de Saúde está voltada para alunos a partir de que série? A oficina é opcional, ou todos os alunos das séries participam?**

A Oficina de Saúde é um serviço do núcleo responsável pelas atividades de intervenção comportamental. Essas atividades estão direcionadas aos alunos do CAP/INES e da comunidade que participam dos cursos profissionalizantes da Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional — DIEPRO — e que não se encontram vinculadas à escolaridade.

Em 2006, pretendemos estender nossas ações a surdos da comunidade em geral. Nosso público-alvo é de jovens e adultos com idade a partir de 10 anos, pois, segundo o Fundo de População das

Nações Unidas — UNFPA, essa idade caracteriza o início da população jovem. Até o momento, atendemos os alunos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio; porém, temos intenções de desenvolver um trabalho para a Educação Infantil, por entendermos que a sexualidade é construída desde o nascimento, na relação com o outro e consigo mesmo, desde o primeiro contato com a mãe.

---

**“...a sexualidade é construída desde o nascimento, na relação com o outro e consigo mesmo, desde o primeiro contato com a mãe.”**

---

Com o propósito de atender às necessidades de nossos alunos, e seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as dinâmicas participativas estão inseridas nas atividades escolares, por meio de cronograma definido com as Chefias de Serviço, existindo, portanto, a obrigatoriedade presencial, o que não é um problema, tendo em vista que os alunos apresentam uma grande satisfação em participar destas atividades. Nesse atendimento, podemos apresentar um filme em LIBRAS, com atores surdos e ouvintes promovendo debates que esclareçam dúvidas, motivando-os a refletir, elaborar, confrontar e respeitar opiniões. Participam também de workshops, palestras e dinâmicas de grupo, objetivando a construção de conhecimentos sobre a temática da sexualidade.

Oferecemos, também, como atividades opcionais, um Curso de Agentes Multiplicadores de Informações sobre Saúde Reprodutiva e Sexual e sala de conversa, anteriormente referida. A primeira requer motivação interna, responsabilidade e compromisso; a segunda desejo e confiança nos profissionais do NOSS.

**Fale-nos sobre a participação de profissionais surdos neste projeto, e se estes trazem sua própria experiência como agentes facilitadores do processo de aproximação entre o aluno e o NOSS.**

Como o aspecto sociocultural é uma das dimensões consideradas na construção e reconstrução da sexualidade, priorizamos a relação do par competente com os alunos. Essa relação se dá pela identidade e cultura surda, por meio da atuação de profissionais surdos como instrutores e mediadores em todo o processo de construção do conhecimento formal e informal.

**O que seduz o aluno para que procure orientação do Núcleo? Como acontece esse processo?**

O trabalho que esta equipe vem desenvolvendo há mais de dez anos na temática da sexualidade, e a ética e o respeito com que tratamos destas questões, conquistou a credibilidade e a confiança de nossos alunos e da comunidade de surdos. Entretanto, acreditamos que o que mais seduz os alunos a procurarem a orientação do NOSS seja a presença dos profissionais surdos capacitados e a utilização de material didático-informativo em Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS.

**O INES produziu material didático-informativo em LIBRAS tratando do tema sexualidade sob a orientação do Núcleo. Como foi essa experiência?**

Na verdade, essa experiência é a culminância de um trabalho de 10 anos em projetos de prevenção de DSTs/AIDS para surdos. As interações e trocas no convívio social e nos relacionamentos amorosos do ambiente escolar nos possibilitaram, por intermédio do olhar observador de pesquisador, detectar as ansiedades, dúvidas, tabus e credices dos jovens surdos em relação a assuntos sobre sexualidade. A história de ficção científica narrada no filme sobre o relacionamento amoroso de dois jovens casais surdos e suas implicações emocionais e sociais contextualiza as vivências problematizadas dos surdos a partir da nossa análise e de observações.

---

**“Durante a elaboração do roteiro e das filmagens, as abordagens apresentadas sobre os valores, atitudes e sentimentos sensibilizaram e emocionaram, em alguns momentos, toda a equipe, inclusive os técnicos da produção.”**

---

Durante a elaboração do roteiro e das filmagens, as abordagens apresentadas sobre os valores, atitudes e sentimentos sensibilizaram e emocionaram, em alguns momentos, toda a equipe, inclusive os técnicos da produção. Acreditamos que tal fato seja conseqüência da nossa visão holística do homem, por entendermos que o que mais aflige a alma humana é o que está no subjetivo, seja o sexo ou não.

### **Como vêm sendo recebidas as reflexões desenvolvidas sobre as questões abordadas neste vídeo (“Sinalizando a Sexualidade”)?**

---

**“Adoraram o filme e estão ansiosos por novas atividades e materiais didático-informativos.”**

---

Neste primeiro filme, procuramos abordar uma gama de conteúdos sobre a temática da sexualidade. Como apresenta cenas, ambientes e atores do cotidiano dos alunos, ficam estes extremamente interessados e atentos durante a apresentação do filme, quase imóveis. Quando a cena se torna marcante, tecem pequenos comentários entre eles, mas, imediatamente, retomam a atenção. Percebemos que reconhecem situações vivenciadas por eles e se identificam com as personagens, os comportamentos, os sentimentos e as soluções apresentadas no filme. Percebemos ainda que, quanto mais baixa a faixa etária, os alunos apresentam mais dúvidas, esboçam risinhos, e se sentem muito à vontade para questionar o instrutor. Durante a dinâmica de grupo são muito participativos, mas a grande maioria não apresenta muitas informações ou as apresenta de forma incorreta ou incompleta. Adoraram o filme e estão ansiosos por novas atividades e materiais didático-informativos.

### **Quais as expectativas do NOSS diante dos desafios a serem enfrentados com esses projetos?**

Contribuir para a promoção da saúde sexual do surdo numa visão holística de bem estar-físico, mental e social, favorecendo mudanças conceituais e comportamentais, referentes às relações de gênero, saúde reprodutiva e práticas sexuais seguras.

## Aconteceu

# Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez

---

**C**omo vem acontecendo desde a década de 1990, mensalmente, o INES promove o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez.

Esses encontros, com palestras nacionais e internacionais, têm como princípio reunir educadores, pais, técnicos e pessoas surdas para refletirem e discutirem assuntos relacionados às áreas.

São, em realidade, 8 (oito) fóruns anuais, de março a novembro, à exceção do mês de setembro, que é dedicado ao Congresso Internacional e ao Seminário Nacional promovidos pelo INES.

Os fóruns são realizados no auditório deste Instituto, com a participação efetiva de 270 (duzentas e setenta) pessoas, oriundas dos mais diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A entrada é franca e o participante recebe, ao término do evento, uma declaração de participação, e, também, por meio da mala direta, a revista Fórum, que reúne as palestras apresentadas a cada semestre.

Os assuntos abordados são de grande relevância para aqueles que se dedicam às áreas da surdez, da linguagem e da educação, com enfoques teóricos e práticos.

Os temas dos meses de outubro e novembro próximos são: Distúrbios do Desenvolvimento da Linguagem: aspectos formativos; Sinalizando a Sexualidade.

Os interessados deverão acessar, para maiores informações, a página do INES na internet: [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br).









## Para publicação na revista Arqueiro:

- interessado(s) deve(m) enviar artigo(s) para a Comissão Editorial;
- Artigos deverão ter título e identificação de autor ou autores. Devem ser acompanhados de disquete, obedecendo às seguintes normas:
  - Formatação: papel tamanho A4; margens superior e inferior com 4,5 cm; margens direita e esquerda com 3,0 cm.
  - Cada matéria deverá ter, no máximo, 6 (seis) páginas e cada página 30 linhas;
  - Corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos, justificado;
- Trabalhos enviados serão submetidos à apreciação e, quando aprovados, serão revisados pela Comissão Editorial.



Realização

**INES**  
**Instituto Nacional de**  
**Educação de Surdos**

**Secretaria**  
**de Educação**  
**Especial**

**Ministério**  
**da Educação**

