

# ESPAÇO

ISSN 0103-7668

## **Espaço Aberto:**

A avaliação neuropsicopedagógica  
de crianças surdas

## **Debate:**

A educação de surdos no Rio Grande do Sul

INFORMATIVO

TÉCNICO

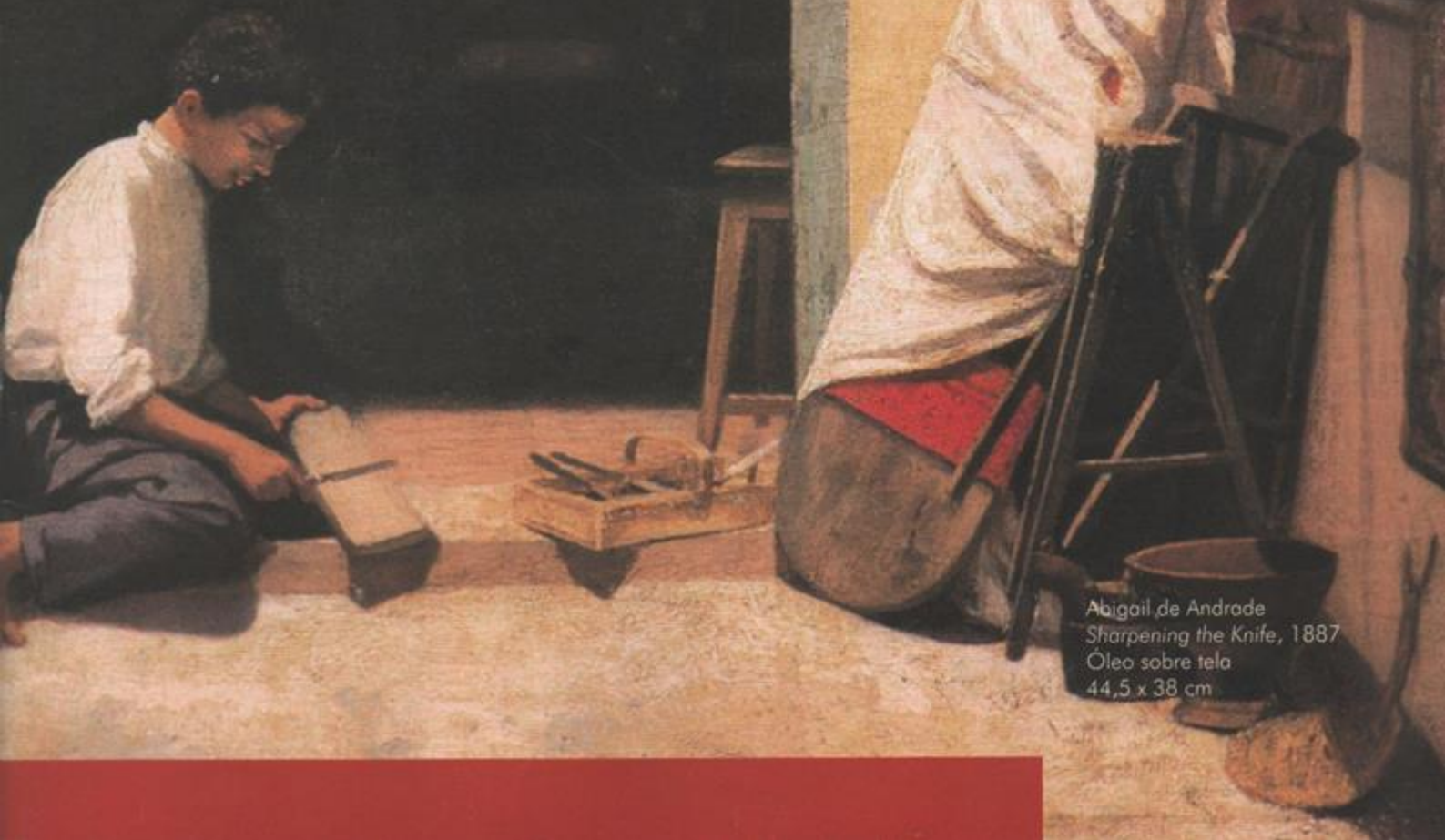
CIENTÍFICO

DO INES

DOSSIÊ:  
ETNOGRAFIA E  
EDUCAÇÃO

Nº 29

JAN/JUN/2008



Abigail de Andrade  
Sharpening the Knife, 1887  
Óleo sobre tela  
44,5 x 38 cm



# SUMÁRIO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

## EDITORIAL / EDITORIAL 03

## ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

### A avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas: o estudo dos processos corticais simultâneos de sucessivos, visuo-motores e verbais através de testes neuropsicológicos 05

*Neuropsychopedagogic evaluation of deaf children: a study of simultaneous visual, motor and verbal skills of the cortical brain functions by using neuropsychological tests*

Carla Verônica Machado Marques

## DEBATE / DEBATE

### A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: delineando as primeiras análises 21

*Deaf Education in Rio Grande do Sul: delineating the first analyses*

Maura Corcini Lopes

Betina S. Guedes

## ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

### Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas? 32

*About ethnography and education: perspectives and dilemmas*

Tania Dauster

### A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade da informação 42

*Self discovery: reading and writing practices of university students in the information society*

Tania Dauster

Anderson Tibau

Lucelena Ferreira

### O texto etnográfico em questão 55

*The ethnographic text in question*

Pedro Benjamim Garcia

### A escola na fronteira intercultural: práticas pedagógicas e o campo da didática 61

*The school in the intercultural border: pedagogical practices and the field of didactics*

Kelly Russo

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

### Piadas surdas como uma prática de resistência 71

*Deaf jokes as a resistance practice*

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

### Inclusão da pessoa surda: a arte e os mitos como possibilidade mediadora 80

*The deaf person inclusion: the art and the myths as a mediating possibility*

Graça Maria Silva

## VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

### Atuação da primeira mulher surda como repetidora no período de 1864/1868 86

*The first woman working as a repetitor - 1864/1868*

Solange Maria da Rocha

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.

nº 29 (jan/jun)

Rio de Janeiro

INES, 2008

v. Semestral

ISSN 0103/7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de

Educação de Surdos (Brasil). II. Título: Informativo

técnico-científico do INES

CDD-371.92

CDU-376.33

94-0100

# SUMÁRIO

## PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

### História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural 87

*History of the deaf people in Porto Alegre: images and signs of a cultural trajectory*

Gisele Maciel Monteiro Rangel

### O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes 88

*Philosophy in the deaf child's art: constructions and knowledges*

Ana Luiza Paganelli Caldas

## RESENHAS DE LIVROS / REVIEWS

### Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar 89

*Inclusive Education: culture and school daily routine*

Maurício Rocha Cruz

### Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas 91

*Multiculturalism: cultural differences and pedagogical practices*

Kelly Russo

## MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO / TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

### O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos 94

*INES and the education of the deaf in Brazil: some aspects of the 150-year trajectory of the National Institute for the Education of the Deaf*

## AGENDA / AGENDA 95

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION 96

## ESPAÇO

ISSN 0103-7668

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos, organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministério da Educação Fernando Haddad  
Secretaria de Educação Especial Claudia Pereira Dutra  
Instituto Nacional de Educação de Surdos Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti  
Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico Leila de Campos Dantas Maciel  
Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos Alvanei dos Santos Viana  
Divisão de Estudos e Pesquisas Maria Inês Batista Barbosa Ramos  
Edição Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES Rio de Janeiro - Brasil

#### Conselho Executivo

Prof<sup>ª</sup> Ms. Janete Mandelblatt - Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monique Franco

#### Conselho Editorial

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento - MEC/INES) - Dr<sup>ª</sup> Cristina Lacerda (UNIMEP) - Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Macedo (UERJ) - Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEBF) - Prof<sup>ª</sup> Ms. Janete Mandelblatt (INES/ISBE) - Dr<sup>ª</sup> Leila Couto Mattos (INES) - Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevideo) - Dr<sup>ª</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Dr<sup>ª</sup> Monique Mendes Franco (INES/UERJ) - Dr<sup>ª</sup> Regina Maria de Souza (UNICAMP) - Dr<sup>ª</sup> Sandra Corraza (UFRGS) - Dr<sup>ª</sup> Tânia Dauster (PUC/RJ) - Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa)

#### Conselho de Pareceristas Ad Hoc

Dr<sup>ª</sup> Azoilda Loretto (SME/RJ) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (FIOCRUZ) - Dr<sup>ª</sup> Eliane Ribeiro (UNIRIO) - Dr<sup>ª</sup> Estela Scheimvar (UERJFFP) - Dr<sup>ª</sup> Iduina Chaves (UFF) - Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) - Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília Bevilacqua (USP) - Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Pereira (DERDIC) - Dr<sup>ª</sup> Maria da Graça Nascimento (SME-RJ/ISBE) - Dr<sup>ª</sup> Marlucy Paraíso (UFMG) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) - Dr<sup>ª</sup> Nídia Regina Sá (UFBA) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr. Pedro Benjamim Garcia (UCP) - Dr<sup>ª</sup> Ronice Müller de Quadros (UFSC) - Dr<sup>ª</sup> Rosa Helena Mendonça (TVE-BRASIL) - Dr<sup>ª</sup> Tanya Amara (UFP) - Dr<sup>ª</sup> Vanda Leitão (UFC)

ORGANIZADORA DO DOSSIÊ ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: Dr<sup>ª</sup> Tânia Dauster (PUC/RJ)

DIAGRAMAÇÃO: Virtual Publicidade • IMPRESSÃO: EXPRESSO GRÁFICA & EDITORA • TIRAGEM: 5.000 exemplares • REVISÃO: Maria Margarida Simões  
VERSÃO PARA INGLÊS: Janete Mandelblatt • REVISÃO TÉCNICA: Janete Mandelblatt - Monique Franco  
ORGANIZADORAS DESTE NÚMERO - Janete Mandelblatt e Monique Franco

REVISTA ESPAÇO - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaeditorial@ines.gov.br

## ETNOGRAFIA & EDUCAÇÃO: NECESSÁRIO DIÁLOGO

Acompanhar o debate em torno da Educação de Surdos e da Educação Especial é tarefa da Revista Espaço. Mas essa tarefa se amplia quando assumimos uma concepção de Educação Especial que reflete constantemente sobre o fazer educacional na sua dimensão mais ampla, ou seja, no embate com os temas e preocupações, com as pesquisas e desafios que o campo apresenta.

Essa é a expressão do que trazemos neste número, que inaugura um novo modelo editorial. Doravante, a Revista Espaço manterá suas seções de demanda espontânea, necessárias e importantes para o diálogo com a comunidade acadêmica, e introduzirá o trabalho com dossiês temáticos, na seção **Atualidades em Educação**. A idéia surgiu da necessidade de produzir documentos mais coesos, ainda que expressando a diversidade de posicionamentos e abordagens, com a apresentação de uma linha mestra, proporcionando aos nossos leitores um maior aprofundamento sobre cada tema.

Abrimos esta nova etapa com chave de ouro. O Dossiê **Etnografia & Educação** nos oferece uma vigorosa discussão acerca do papel e importância dos estudos etnográficos na compreensão da realidade educacional da atualidade. Dois estudiosos consagrados desse campo – Tania Dauster e Pedro Benjamim Garcia – nos oferecem uma verdadeira aula sobre o tema.

O artigo *Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas?* traz a marca da trajetória e experiência profissional da antropóloga Tania Dauster, que fala com propriedade do papel e importância dos usos da antropologia no campo da educação, sobretudo quando esses estudos contribuem para romper com atitudes etnocêntricas, ou seja, “quando ajudam a produzir uma atitude de estranhamento, por parte do pesquisador de educação, segundo o qual outros sistemas de referência que não os seus próprios, fossem por ele percebidos” (p. 34). Além disso, Tania discute as possibilidades e limitações da antropologia fora das ciências sociais. Rico em aspectos conceituais e metodológicos, o artigo aborda desde o refinamento do conceito de cultura até o detalhamento do trabalho realizado pela professora e pesquisadora, incluindo o ensino, a pesquisa e as orientações desenvolvidas.

A compreensão desse processo se torna mais clara com a leitura do texto que se segue: *A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitários na sociedade da informação*. Escrito pela antropóloga em parceria com Anderson Tibau e Lucelena Ferreira, o artigo demonstra a atualidade da abordagem antropológica e discute as representações de leitura e escrita de alunas do curso de Pedagogia, com distintas condições socioculturais, no contexto da sociedade da informação, “buscando compreender o processo de descoberta de si vivenciado a partir de suas práticas”. (p. 42)

É com a serenidade e beleza de sempre que Pedro Benjamim Garcia traz novas tramas para esse enredo e nos apresenta *O texto etnográfico em questão*. A reflexão sobre o significado da escrita e sua legitimidade no registro do trabalho de campo do antropólogo busca dialogar com o debate proposto pelos “‘antropólogos pós-modernos’, que indicam uma supervalorização da escrita na produção etnográfica em contraponto aos que ‘naturalizam’ a escrita, como se ela fosse um mero descritivo da prática” (p.55).

No curso da apresentação deste dossiê, Kelly Russo, no artigo *A escola na fronteira intercultural: práticas pedagógicas e o campo da didática*, nos oferece um belo estudo de como a educação indígena vem sendo desenvolvida no país e analisa a relação entre professores e o sistema público de educação.

Tem mais! É valioso o estudo da fonoaudióloga Carla Verônica Marques sobre a *Avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas*, na seção **Espaço Aberto**. Elaborada em conjunto com uma equipe de colaboradores e bolsistas, com certeza a pesquisa terá papel multiplicador e oferecerá suporte a especialistas da área.

Maura Corcini Lopes brilhanta com competência e seriedade a seção **Debate**. A pesquisadora,

## EDITORIAL

cada vez mais comprometida com pesquisas no campo dos estudos pós – estruturalistas e da surdez, traz, juntamente com Betina Guedes, o artigo *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: delineando as primeiras análises*, no qual se discute a situação lingüística e de comunicação dos alunos surdos existentes nas regiões que compreendem desde o Vale dos Sinos até a Serra Gaúcha.

A seção **Reflexões sobre a Prática** apresenta o divertido, mas não menos importante e conceitual, *Piadas Surdas como uma prática de resistência*, de Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, em que a autora conclui que tais piadas pertencem a um rico acervo originado dos saberes surdos e da vivência visual deles. E o artigo, prata da casa, *A inclusão da pessoa surda: a arte e os mitos como possibilidade mediadora*, de Graça Maria Silva, nos oferece a visão de qualidade do trabalho desenvolvido no INES quando o assunto é arte.

Dois importantes livros, cada qual com sua especificidade, são apresentados ao leitor na seção **Resenha**. A conhecida pesquisadora Rosana Glat traz ao seu fiel público da Educação Especial a coletânea *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*, resenhado por Maurício Cruz. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, organizado pelos queridos mestres Antonio Flavio Barbosa e Vera Candau, é resenhado por Kelly Russo. Ambas as leituras são essenciais para todos os que pretendem atualizar seus conhecimentos no campo da educação na interface com as políticas da diferença.

A seção **Produção Acadêmica** vem demonstrar o quanto de seriedade e competência o campo da educação de surdos vem produzindo com os trabalhos *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*, de Ana Luiza Paganeli Caldas, e *Histórias do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*, de Gisele Maciel Monteiro Rangel.

Nas seções **Visitando o Acervo do INES** e **Material Técnico-Pedagógico**, passado e presente se atualizam. *A atuação da primeira mulher surda como repetidora no período de 1864 a 1868*, apresentado mais uma vez pela historiadora Solange Rocha, vem demonstrar que o INES preserva a sua memória sem abrir mão de oferecer, constantemente e com qualidade, suporte para educação e pesquisa na área da surdez e da educação especial.

Boa leitura! Aguardamos vocês por aqui com sugestões, artigos, dúvidas.

Nosso endereço eletrônico mudou.

Você nos encontra em [comissaoeditorial@ines.gov.br](mailto:comissaoeditorial@ines.gov.br).

A **Revista Espaço** pretende, com a sua colaboração e diálogo, continuar representando academicamente, com seriedade e atualidade, os caminhos trilhados pela educação de surdos inserida neste conflituoso e produtivo cenário educacional geral.

Monique Franco  
Conselho Executivo & Editorial

## **A AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS SURDAS: O ESTUDO DOS PROCESSOS CORTICAIS SIMULTÂNEOS DE SUCESSIVOS, VISUO-MOTORES E VERBAIS ATRAVÉS DE TESTES NEUROPSICOLÓGICOS**

*Neuropsychopedagogic evaluation of deaf children: A study of simultaneous visual, motor and verbal skills of the cortical brain functions by using neuropsychological tests*

Carla Verônica Machado Marques\*

\*Mestre em Antropologia (EBA/UFRJ); Neuropsicóloga; Psicopedagoga; Arte-Educadora. Prof.<sup>a</sup> da Faculdade de Medicina – Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal – da UFRJ; professora convidada do Mestrado – Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) – UFRJ; professora do INES – Departamento de Desenvolvimento Humano Ciência e Tecnologia. Orientadora científica do Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências (NEUROLAB) – INES/IBC. Pesquisadora participante da FIOCRUZ – Instituto Fernandes Figueira – Laboratório de Neurofisiologia Clínica. Coordenadora de projetos com crianças com deficiência e vítimas de privação – UNIC-RIO – ONU.

E-mail: abrapacarla@hotmail.com

### **Orientadores e colaboradores convidados:**

Maria Luiza Teixeira de Assumpção Seminério<sup>1</sup>, Ivan Da Costa Marques<sup>2</sup>, Giancarlo Summa<sup>3</sup>, Ageu Cavalcanti Pacheco Junior<sup>4</sup>, Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira<sup>5</sup>, Claudia Motta<sup>6</sup>, Marcos Borges<sup>7</sup>, Jayme Luiz Szwarcfiter<sup>8</sup>, Leonardo Azevedo<sup>9</sup>, Vladimir Lazrev<sup>10</sup>, Rachel Niskier Sanchez<sup>11</sup>, Jorge Moll Neto<sup>12</sup>, Fernanda Tovar Moll<sup>13</sup>, Beatriz Lefevre<sup>14</sup>, Rosângela Martins Alcantara Zagaglia<sup>15</sup>, Deize Vieira dos Santos<sup>16</sup>, Aniela França<sup>17</sup>, Eloisa Mota Saboya Pinheiro<sup>18</sup>, Jesus Landeira<sup>19</sup>, Darcy Roberto Lima<sup>20</sup>, Maria Aparecida Mamede<sup>21</sup>, Alexandre Farbiarz<sup>22</sup>, Luís Antônio Coelho<sup>23</sup>, Esteban Walter Gonzalez Clua<sup>24</sup>, Guilherme De Almeida Xavier<sup>25</sup>, Alessandra Capovilla<sup>26</sup>, Fernando César Capovilla<sup>27</sup>, Heloisa Brasil<sup>28</sup>, Lúgia Elliot<sup>29</sup>, Nilma Fontanive<sup>30</sup>, Josefino Cabral Melo Lima<sup>31</sup>, Adriano Joaquim de Oliveira Cruz<sup>32</sup>, Paulo Henrique de Aguiar Rodrigues<sup>33</sup>, Jose Antonio dos Santos Borges<sup>34</sup>, Fabio Protti<sup>35</sup>, Marcos da Fonseca Elia<sup>36</sup>, Fabio Ferrentini Sampaio<sup>37</sup>, Miguel Jonathan<sup>38</sup>, Sueli Bandeira Teixeira Mendes<sup>39</sup>, Luis Alfredo Vidal de Carvalho<sup>40</sup>, Felipe Maia Galvão França<sup>41</sup>, Flávia Maria Santoro<sup>42</sup>, Leila Cristina Vasconcelos de Andrade<sup>43</sup>, Simone Bacellar Leal Ferreira<sup>44</sup>, Rosa Maria Esteves Moreira da Costa<sup>45</sup>, Elio Monteiro<sup>46</sup>, Geraldo Marcos Nogueira Pinto<sup>47</sup>, Alexandre Antunes<sup>48</sup>, Isabel Bordin<sup>49</sup>, Vanessa Oliveira Batista<sup>50</sup> e Luciana Boiteux<sup>51</sup>.

### **Parcerias:**

Centro de Informação das Nações Unidas (UNIC-RIO); Núcleo de Computação Eletrônica (NCE), da UFRJ; Faculdade de Letras da UFRJ; PUC-Rio – Faculdade de Psicologia; PUC-Rio – Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD); PUC-Rio – Curso de Graduação e Mestrado em Desenho Industrial; UFRJ – Instituto de Psicologia; Instituto Fernandes Figueira (IFF) – FIOCRUZ; Rede LABS D'OR; Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem (ABRAPA); UFRJ – NeuroLog REDE – Laboratório de Neurociências e Informática – NCE.

**Material recebido em julho de 2007 e selecionado em agosto de 2007.**

# ESPAÇO ABERTO

## RESUMO

O presente trabalho apresenta o Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências da Surdez do INES (NEUROLAB – INES), projeto desenvolvido em parceria com o Centro de Informação das Nações Unidas (UNIC Rio) e com o NCE-LABASE-UFRJ. O NEUROLAB-INES vem implementando dez plataformas informatizadas para a prestação de serviços, capacitação técnica e incentivo à pesquisa. As plataformas têm o objetivo de oferecer meios de facilitação ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico de crianças com deficiência através da ludicidade e da informática. As plataformas oferecerão um banco de dados com uma seleção objetiva de itens que permitem a construção de um sistema integrado de avaliação neuropsicopedagógica. Esta base funciona como uma engrenagem de matrizes superpostas, passíveis de serem tratadas estatística e heurísticamente. Estes dados são reveladores no estudo de populações de crianças e adolescentes com deficiência, apontado diretamente para a necessidade da criação de novas metodologias educacionais no interior das escolas. As plataformas também envolvem, para efeito de intervenção psicoeducativa, as salas metacognitivas, com jogos computadorizados, abrangendo basicamente o desenvolvimento de áreas fundamentais da cognição: representação, imaginário, lógica, linguagem, percepção, memória, atenção, funções executivas, desenvolvimento moral, construção do sujeito epistêmico, incluindo áreas de ensino, tais como alfabetização, letramento, matemática e conhecimentos gerais.

**Palavras-chave:** Neuropsicologia. Surdez. Avaliação.

## ABSTRACT

*The current work presents the NEUROLAB – INES (Cognitive Neuropsychology and Deafness Neurosciences Laboratory at the National Institute of the Deaf – INES), a project developed in partnership with the United Nations Information Center in Rio de Janeiro (UNIC-Rio) together with the Electronic Computing Nucleus at the Federal University of Rio de Janeiro (NCE-LABASE-UFRJ). NEUROLAB-INES has been implementing ten computerized platforms for services, applications and technical training as well as for incentive to research on these areas. These platforms aim to provide technical elements for the improvement and development of cognitive-linguistic skills of handicapped children. The platforms will have a data base including a selected list of items that allow the construction of an integrated system of psychopedagogic evaluation. The data base works as a superposed matrices tool, where it is possible to perform statistical and heuristic analysis. The data reveal important aspects of the handicapped children and adolescents studied, thus directly showing the necessity and providing guidance for the creation of new educational methodology for specialized schools and professionals. The platforms also include out-patient meta-cognitive rooms with computerized games for psychoeducative intervention. This structure allows the development of basic cognition areas such as logics, imaginary, representation, language, perception, memory, attention, executive functions, moral development and epistemic subject construction. This also involves teaching areas such as reading, writing, mathematics and general knowledge.*

**Keywords:** Neuropsychology. Deafness. Evaluation.

## A PLATAFORMA NEUROLAB-INES



Esta plataforma especializada nas Neurociências da surdez promove o acesso à comunicação integrativa, à aprendizagem colaborativa entre pesquisadores e profissionais, além de estar voltada para a capacitação técnica. Possui o objetivo de oferecer meios teórico-práticos para o desenvolvimento de programas neuropsicopedagógicos computadorizados para crianças surdas, incluindo situações de comorbidades, patologias ou atrasos no desenvolvimento.

Este laboratório de pesquisa busca, além do benefício direto sobre a avaliação neuropsicopedagógica, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem de crianças surdas. Para isso, pretendemos organizar estratégias de avaliação neuropsicológicas comparadas a investigações neurofisiológicas, neuromorfológicas e neurofuncionais, com o intuito de promover conhecimentos acerca do estilo cognitivo próprio do canal informacional básico da aprendizagem dos surdos: o viso-motor. Estes conhecimentos servirão de suporte material para a elaboração de estratégias neuropsicopedagógicas específicas, isto é, para a estruturação de matrizes ou mapas cerebrais que sirvam de modelos para o desenvolvimento de programas de intervenção baseados no uso de processos cognitivos simultâneos e/ou sucessivos (visuais ou verbais) voltados para a aprendizagem de regras generativas que promovem a construção de objetos de conhecimento diversos. Está aqui prevista a inclusão de qualquer área de ensino. Para executar este trabalho,



foram desenvolvidas dez plataformas computadorizadas visando a reunir contribuições científicas e tecnológicas para prestar serviços.

A surdez na criança pode vir associada a outras patologias clínicas, neurológicas ou psiquiátricas. A prevalência desses e outros transtornos também é um dos objetivos dos nossos estudos.

Em termos sociais – especificamente – busca-se contribuir, através do desenvolvimento cognitivo, para uma autêntica redistribuição da inteligência. Busca-se a distribuição dos recursos intelectuais, pré-requisitos para qualquer ascensão social. O baixo nível de desenvolvimento cognitivo das crianças oriundas de camadas carentes da sociedade as coloca numa posição de franca impotência frente a competição que hoje dela se exige. O pré-requisito para se eliminarem – ou pelo menos reduzirem – as diferenças entre as classes sociais não seria, em nosso entender, econômico e sim cognitivo, por ser este o determinante efetivo das transformações e da produtividade em qualquer nível. Espera-se, portanto, que estas novas técnicas, além de beneficiarem todas as crianças, possam promover um desenvolvimento cognitivo mais acentuado em crianças carentes, compensando as limitações de recursos informacionais dos seus ambientes. (Franco Lo Presti Seminério).

## O RECONHECIMENTO DA ONU



O Centro de Informação das Nações Unidas (UNIC-Rio), em parceria com o NEUROLAB INES/IBC, vem desenvolvendo estudos e pesquisas em Direitos Humanos, Educação, Saúde, Justiça e Assistência social, com crianças entre sete e doze anos de idade, promovendo o Projeto Juventude Pela Paz.

O enfoque está nas atividades desenvolvidas por muitos colaboradores e orientadores, especialistas, atuando na construção de uma cognição social, através de um projeto interdisciplinar, contribuindo com a ONU através do suporte oferecido por instituições conceituadas. Esta rede de cientistas produz a fundamentação teórico-prática dos trabalhos executados por coordenadores, alunos e estagiários de pesquisa em diferentes áreas, de modo a incrementar a educação para a diversidade, para a paz e para a consciência global.

## PESQUISAS QUE SE TORNAM SOFTWARES

Inferir a natureza de eventos neuropsicológicos a partir do comportamento observável não é uma questão simples.

Comumente se observa, nos serviços públicos que oferecem o diagnóstico diferencial na área de cognição e linguagem a crianças e adolescentes em situação de fracasso intelectual, uma carência de material técnico inovador e atualizado para a avaliação e intervenção de ordem cognitivo-lingüística. Observamos a necessidade de mais opções e maior adequação dos instrumentos em relação à diversidade de fatores a serem analisados em cada criança no contexto de sua problemática.

As atividades educacional, clínica, de assistência social e de proteção jurídica à criança exigem do profissional uma atuação altamente pragmática e um raciocínio rápido, aplicado a situações definidas que utilizem de maneira estratégica os referenciais teóricos disponíveis. Essa tarefa, não podendo decorrer da improvisação, impõe a sistematização de conhecimentos teóricos através da aplicação,

tradução, adaptação e construção de instrumentos organizados com finalidades específicas, voltados para objetivos precisos.

A observação dos fenômenos envolvidos no fracasso intelectual, ou seja, o raciocínio, a linguagem, a memória, a percepção, a aprendizagem e o conhecimento, requerem inferência e, portanto, condições específicas de oportunidades para a coleta de informações e indicadores sutis a serem interpretados de modo sistemático. Para organizar essas condições são necessárias ferramentas estruturadas previamente com o intuito de investigar diferentes formas ou quantidades de habilidades, controlando estímulos para compreender o processo de pensamento do sujeito ao se deparar com um objeto de conhecimento ou uma situação-problema.

Inferir a natureza de eventos neuropsicológicos a partir do comportamento observável não é uma questão simples. Os fenômenos psicológicos não existem isolados, e suas interações tornam a interpretação do comportamento muito difícil. Por isso, constata-se uma contínua demanda de instrumentos cada vez mais atualizados e apropriados à análise detalhada de compreensão da inter-relação que ocorre no seu processamento total.

## LINHAS DE PESQUISA



O NEUROLAB INES, em conjunto com o NeuroLog REDE, pode receber profissionais de todo o Brasil, da América do Sul e dos países de língua portuguesa da África, com formação nas áreas de Neurologia, Psiquiatria, Neuropsicologia, Pediatria,

# ESPAÇO ABERTO

Oftalmologia, Otorrinolaringologia, Radiologia, Biologia, Engenharia Biomédica, Fonoaudiologia, Serviço Social, Educação, Design, Artes Plásticas, Desenho, Música, Psicologia, Lingüística, Letras, Antropologia, Lógica, Matemática, Ciências da Computação, Psicopedagogia e Direitos Humanos, para a realização de trabalhos de pesquisa de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

O objetivo é a elaboração e a aplicação de resultados teóricos na criação, construção, adaptação e validação de material técnico – escalas, testes, protocolos e jogos computadorizados de avaliação/diagnóstico – utilizável nos serviços de atendimento à criança. Esses *softwares* servem de base para oportunizar um campo de produção de conhecimento, assistindo e investigando com mais riqueza os principais problemas cognitivo-lingüísticos de crianças e adolescentes.

## LINHA 1 - LABIRINTO: NEUROCIÊNCIAS DA COGNIÇÃO E INFORMATIZAÇÃO DE DADOS



Esta linha de pesquisa objetiva a adaptação de formulários, anamneses (questionários), *checklists* e fichas de resultados ou crivos de análise referentes a avaliações neuropsicológicas e psicossociais transformados para a linguagem computacional. Esses trabalhos tratam a informação sob um modelo computável de coleta e análise de dados na área de neuropsicologia, psicologia, serviço social, pedagogia, pediatria, psiquiatria, neurologia, fonoaudiologia e outras áreas afins.

As pesquisas desenvolvem ferramentas para a indexação de respostas, preparadas sistematicamente para a correlação com resultados quantitativos de testes e habilidades cognitivo-lingüísticas.

Esta proposta oferece paradigmas para o desenvolvimento de diferentes *softwares* educacionais que poderão servir de modelos, tornando mais acessível e prática a elaboração de avaliações e intervenções neuropsicopedagógicas, especialmente para crianças com deficiência, abrigadas e com problemas de aprendizagem.

## LINHA 2 - PULO DO GATO: NEUROCIÊNCIAS DOS JOGOS COMPUTADORIZADOS



Esta linha de pesquisa, ainda em fase de elaboração, objetiva a aplicação, a médio prazo, de programas computadorizados de acesso a dados de imagem médica e de análise de processamento de sinais (inicialmente, ressonância magnética e EEG Quantitativo), gerenciados por sistema de PACS (imagem digital) desenvolvido pelo Serviço de Informática Médica da Rede LABS – D'Or e pelo IFF-FIOCRUZ.

Tais dados, obtidos em protocolos de investigação clínica (por necessidade médica) ou de investigação científica, são extremamente volumosos e complexos. Uma plataforma baseada em Web será criada para abrigar todos os dados colhidos, permitindo acesso remoto. O sistema permitirá total integração com os dados clínicos, demográficos, neuropsicológicos e neuropsicopedagógicos.

Estes procedimentos possibilitarão a coleta de dados a serem utilizados na engenharia reversa de modelos cerebrais de aprendizagem em contextos diversos: surdez, deficiência visual, situação de privação, abuso ou negligência, altas habilidades, problemas de aprendizagem e naturalmente em modelos de aprendizagem em geral.

## LINHA 3 - OLHO VIVO: AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA COMPUTADORIZADA



A realização de pesquisas técnico-científicas na área da avaliação neuropsicológica especializada vai ao encontro de objetivos que se pretendem alcançar numa avaliação extensiva, proporcionando a identificação de áreas comprometidas (debilidades na cognição e na linguagem).

Portanto, a adaptação de ferramentas computadorizadas de avaliação cognitivo-lingüística delimita situações variadas, em características e dificuldades, que dão acesso a diferentes modos de realização, conhecimentos, operações e estratégias que se colocam em jogo para elucidar o nível de eficácia do próprio pensamento e linguagem, que superam o mecanismo de aprendizagem. Estas ferramentas requerem o domínio de pressupostos teóricos que sustentem critérios para a escolha e seleção de capacidades a serem investigadas, para o levantamento de dados relevantes e seu tratamento interpretativo.

O desenvolvimento de programas de avaliação neuropsicológica abrange a representação, o imaginário, a lógica, a linguagem, a percepção, a memória, a atenção, as funções executivas, o desenvolvimento moral e a metacognição.

## LINHA 4 - COLHER DE CHÁ: PROGRAMAS DE AUTOMATIZAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS



Estes programas têm o objetivo de automatizar a elaboração de planos de avaliação neuropsicológica, reabilitação, laudos e relatórios de orientação médica, terapêutica, pedagógica, social, jurí-

dica e familiar. Possibilitam ainda a formulação automatizada de planos neuropsicopedagógicos singularizados para agilizar a inclusão da criança e do adolescente nas redes sociais de atendimento especializado, além de gerarem oportunidades de inserção sociocultural.

A partir disso, é possível instrumentalizar o médico, a família, a escola e a equipe técnica empenhada na reabilitação para percorrerem uma trajetória idealizada na reestruturação clínica, psicoafetiva, de reinserção e adequação social, escolar ou laborativa.

## LINHA 5- SALAS METACOGNITIVAS: NEUROPEDAGOGIA, METACOGNIÇÃO E JOGOS INFORMATIZADOS



Esta linha de pesquisa se ocupa do desenvolvimento de jogos computadorizados, para avaliação neuropsicológica (jogos que evoluem habilidades e competências específicas) e de intervenção neuropedagógica, grupados em salas metacognitivas, compostas por diversos módulos de tipos de jogos, abrangendo basicamente o desenvolvimento de áreas fundamentais da cognição: a representação, o imaginário, a lógica, a linguagem, a percepção, a memória, a atenção, as funções executivas, o desenvolvimento moral, incluindo áreas de ensino fundamental, tais como alfabetização, letramento, matemática e conhecimentos gerais.

O ponto crucial dessa engrenagem de programas é o uso da metacognição na aprendizagem. A condição essencial para isso é a presença de algoritmos que sustentam um processo oculto na engenharia dos *softwares* para fazer a cognição operar por saltos. Esses

processos estão previstos na organização dos dados a serem coletados, fundamentados nas neurociências, para facilitar o tratamento e aplicação de informações emergentes, resultantes da interação da criança com modelos cognitivos (meta-regras). Tais procedimentos estão baseados no princípio de modelação de Bandura, e no desafio da discussão e análise de metacognições extraídos de significados implícitos nos jogos (“elaboração dirigida”).

## LINHA 6- CAIU NA REDE É PEIXE: APRENDIZAGEM COLABORATIVA E NEUROCIÊNCIAS



Esta linha inclui projetos de desenvolvimento de ambientes virtuais de trabalho científico colaborativo e formação de redes sociais, para reunir pólos de pesquisa embasados no estrito interesse pela melhoria da Educação, da Saúde, da Assistência Social e da Justiça para crianças. Articula-se à produção acadêmica e aos princípios da cooperação interinstitucional.

Este projeto volta-se para a criação de plataformas de prestação de serviços, capacitação técnica e incentivo à pesquisa. As plataformas foram elaboradas sobre uma infra-estrutura de redes cognitivas, compostas pelo trabalho de pesquisadores de diferentes áreas, o que permite o desenvolvimento prático de *softwares* inteligentes baseados nas neurociências. As plataformas servem de base à construção de um imaginário científico-social organizado em contínuo caráter experimental, objetivando propor a busca de novas soluções para questões de conhecimento que resultem na

disponibilização de artefatos tecnológicos para crianças em situações específicas de aprendizagem.

Tal procedimento cria meios, através da interseção de campos epistêmicos, de propiciar o desenvolvimento de projetos políticos e estratégias institucionais que possibilitem a comunicação pública da ciência e da tecnologia e seus processos de transferência, difusão e apropriação, apoiando trajetórias locais de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos ao uso combinado do conhecimento da experiência em relação ao conhecimento especializado, trazendo à tona o trabalho interinstitucional para articular o diálogo entre o conhecimento local e o universal.

## LINHA 7 - BOLA DE GUDE: JOGOS COMPUTADORIZADOS E DESIGN SOCIAL



A função principal desta pesquisa é traduzir conceitos teóricos das Ciências da Cognição para a sintaxe visual do pensamento plástico.

O *design* de jogos tende à transdisciplinaridade assim como o *web design*, uma vez que a construção de plataformas de jogos requer, além do desenho industrial propriamente dito, subsídios de diversas áreas técnicas, como programação, sonoplastia, computação gráfica, 3D, etc.

## LINHA 8 - PÉ NA TÁBUA: PROGRAMAS DE ACELERAÇÃO COGNITIVA



O material lúdico a ser elaborado parte de pesquisas que objetivavam dar sustentação à atuação da criança no desenvolvimento e operacionalização consciente de

# ESPAÇO ABERTO

princípios e procedimentos cognitivos que ultrapassam o tratamento dos conteúdos curriculares.

A aceleração cognitiva busca a integração da aprendizagem com as funções metacognitivas do pensamento. As pesquisas desta linha se propõem a construir algoritmos sobre classificações e sequenciações ontológicas para a aplicação personalizada e estratégica de avaliações e de intervenções lúdicas neuropsicopedagógicas computadorizadas que resultem em um padrão de excelência na estimulação cognitivo-lingüística.

## PESQUISAS EM ANDAMENTO



*Metodologia aplicada às pesquisas de adaptação de instrumentos de avaliação neuropsicológica cognitiva para crianças surdas – NEUROLAB-INES.* Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira, Eloisa Saboya, Emmy Uehara Pires, Gisele Silva Ceciliano, Linete Pinho F. Bezerra e Camilla Pinho F. Bezerra.

*Avaliação da memória em crianças surdas utilizando o children's memory scale (cms) como paradigma-base.* Emmy Uehara Pires, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya.

*Adaptação computadorizada das provas operatórias de Jean Piaget com acessibilidade para surdos.* Gisele Silva Ceciliano, Verônica Tosta, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya.

*A retrotradução para o uso do itpa-3 na avaliação psicolingüística em libras.* Natália Guimarães de Almeida, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de

Oliveira e Eloisa Saboya.

*Rastreamento neurológico utilizando o quick neurological screening test (qnst-ii) em crianças com surdez.* Renan Cardoso D'Aquino, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya.

*Construção de uma sala de jogos metacognitivos de atenção, computadorizados, utilizando o canal morfogenético audiofonético.* Aline Machado Gomes Antunes, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanoel Tolla e Eloisa Saboya

*Uso do design metacognitivo em um modelo neuroinformático para construção de uma sala virtual de jogos, para crianças com surdez severa e profunda, como um instrumento de auxílio aos problemas de atenção.* Paula Andréa Prata Ferreira, Cleonice Weber Souza, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya.

*Construção de uma ontologia da diversidade textual focalizada para a educação de crianças surdas.* Débora Ramalho Barros, Lívia Monnerat Castro, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya.

*Construção de uma ferramenta computadorizada para produção escrita e diversidade textual com crianças surdas.* Lívia Monnerat Castro, Debora Barros, Carla Verônica Machado Marques, Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira e Eloisa Saboya

*Ferramenta de produção de texto colaborativo com base na modelação cognitiva.* Angela M<sup>a</sup> Nunes de Mendonça, Carla Verônica Machado Marques e Claudia Lage Rabello da Motta.

*Construção de uma solução para agilizar a virtualização de jogos metacognitivos.* André Luiz Antunes de Moraes, Diogo da Silva Magalhães Gomes,

Sabrina Barbirato Lobo Bettini, Carla Verônica Machado Marques e Carlo Emmanoel Tolla de Oliveira.

*Plataforma colaborativa para aquisição de conhecimento utilizando storytelling.* Luiz Francisco Dias, Carlos Eduardo Ferrão, Marcio Reis Pereira, Carla Verônica Machado Marques e Claudia Lage Rebello da Motta.

*Modelo de negócio do projeto de virtualização de jogos metacognitivos.* Gilbert Huber, Ana Márcia Quitério Varela, Carla Verônica Machado Marques e Claudia Lage Rebello da Motta.

A SEDE ACADÊMICA DO NEUROLAB-INES: NÚCLEO DE COMPUTAÇÃO ELETRÔNICA (NCE – UFRJ) E NEUROLOG REDE – LABORATÓRIO DE NEUROCIÊNCIAS E INFORMÁTICA



O objetivo do NeuroLog REDE, em parceria com a ONU, é fundamentar a educação de milhões de crianças de acordo com o paradigma das Ciências da Cognição e da Metacognição, através da informatização de meios mediacionais inovadores (jogos metacognitivos), aplicados e correlacionados a pesquisas em neurociências. O projeto inclui o objetivo de oferecer meios de facilitação ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico de crianças com atrasos no desenvolvimento, privação cultural, deficiência ou patologias psiconeurológicas, através da ludicidade e da informática. As estratégias de programação de *softwares* agrupam-se de acordo com os seguintes módulos de trabalho:

avaliação histórica e psicossocial; avaliação clínica, neurológica e psiquiátrica; avaliação neuropsicológica; avaliação neurofisiológica (EEG Quantitativo) e neurofuncional (MRI); programação da reabilitação cognitivo-lingüística e neuropsicopedagógica: jogos computadorizados, neurocognição e metacognição.

As pesquisas implicam a construção, continuamente experimental, de plataformas informatizadas interinstitucionais que pretendem conter mil jogos representativos das grandes áreas do processamento cognitivo-lingüístico. Estas plataformas especializadas também promovem o acesso à comunicação integrativa, estimulando a aprendizagem colaborativa entre pesquisadores e profissionais, além de estarem voltadas para a prestação de serviços, capacitação técnica e incentivo à pesquisa, incluindo as interfaces com as áreas de Educação, Serviço Social, Saúde, Justiça e Direitos Humanos.

São dez plataformas computadorizadas interinstitucionais, com o apoio da ONU, executadas pelo NCE/UFRJ, que trabalha com a colaboração de cinquenta doutores e a participação de instituições diversas: INDC, IPUB, IFF-FIOCRUZ, USP, HC-USP, UNIFESP, UFF, UNIRIO, UERJ, COPPE, IBC, INES, SEE, SME, PUC-Rio, USF, FUNDAÇÃO CESGRANRIO, REDE LABS D'OR e ABRAPA.

## A PLATAFORMA INES – A INTERFACE COM A CRIANÇA SURDA, PROFESSOR E TÉCNICO



A Plataforma INES tem como missão a *avaliação neuropsicológica e a neu-*

*ropsicopedagogia lúdica* (desenvolvimento, habilitação e reabilitação cognitivo-lingüística através de jogos) com crianças surdas, entre sete e doze anos de idade. Tais avaliações e jogos inteligentes estão voltados para a produção de pesquisas sobre os *processos corticais simultâneos e sucessivos, visuo-motores e verbais*, através de testes neuropsicológicos formais e jogos computadorizados fundamentados nas neurociências e na metacognição.

## A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A COMPUTAÇÃO CLÍNICA NA PLATAFORMA INES

A neuropsicopedagogia estuda a interação entre o cérebro, a mente e o aprendizado, possibilitando, através de métodos rigorosamente científicos, o planejamento de intervenções precisas que promovam o desenvolvimento de sujeitos epistêmicos.

Há cerca de cinco anos, um grupo multidisciplinar de cientistas se debruçou sobre o problema dos jogos para buscar as respostas que a ciência poderia dar a esta questão. Eles se agregaram em uma ONG – a Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem –, que foi chancelada pela ONU para este fim.

A metodologia construída por esses cientistas consiste em um conjunto de cerca de mil jogos neuropsicopedagógicos e metacognitivos, construídos de acordo com um modelo lúdico isomórfico às funções mentais superiores e aos sistemas de processamento da consciência. Este modelo permite construir um perfil cognitivo do sujeito, identificando as áreas de força e de fraqueza das habilidades e competências cognitivas e verbais. A partir desse perfil, os mesmos jogos

foram desenvolvidos para serem aplicados através de um procedimento chamado “elaboração dirigida”, para provocar a metacognição, promovendo a diminuição de decalagens entre as funções prejudicadas e as preservadas. A metodologia tem obtido desde então inúmeros resultados positivos na recuperação de muitas de crianças.

O objetivo corrente do NEUROLAB-INES é dar acesso a esses novos paradigmas, servindo de modelo educacional para inovar a Educação de crianças surdas, através da informatização de todo o processo de mediação e interação social realizada através de meios mediacionais ricos e complexos (jogos neuropsicopedagógicos e metacognitivos).

Isso implica a construção de dez plataformas informatizadas interinstitucionais e a informatização de cem jogos paradigmáticos, representativos das grandes áreas do processamento cognitivo. As plataformas constituem um ambiente de ensino integrado, indo desde a construção da cognição e conhecimento individuais até a construção de redes sociais de atendimento institucional nas áreas de Serviço Social, Saúde, Justiça, Educação e Direitos Humanos. A informatização dos jogos deve congruar os esforços de cientistas das mais variadas áreas, na construção de modelos do pensamento e criação de problemas estruturalmente semelhantes aos processos intelectuais, que devem ser rastreados e reconstruídos.

Essas plataformas especializadas também promovem o acesso à comunicação integrativa, promovendo a aprendizagem colaborativa entre pesquisadores e profissionais, além de estarem voltadas para a prestação de serviços, capacitação técnica e incentivo à pesquisa. Possuirão o objetivo de oferecer meios de facilitação ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico

# ESPAÇO ABERTO

de crianças com deficiência, patologias ou atrasos no desenvolvimento, através da ludicidade e da informática.

O ponto crucial dessa engrenagem de programas é a fundamentação neurocientífica acompanhada do uso da metacognição na aprendizagem. A aquisição do conhecimento exige a superação de modelos reprodutivistas, calcados na acumulação de fragmentos desconexos de informação. Os objetos reais de conhecimento exigem a elaboração de algoritmos e processos de tomada de consciência desses algoritmos. O conhecimento construído se transforma em pensamento recursivo, gramatical, lógico, sistêmico, conexo e articulado, ou seja, cria sujeitos epistêmicos participantes da sociedade letrada.

O projeto de neuropsicoeducação metacognitiva ultrapassa a questão dos problemas de aprendizado. Todas as crianças podem-se beneficiar. As plataformas abraçam a Educação em geral, a conscientização humanitária e a reformulação epistêmica e política do modelo acadêmico.

Este trabalho aponta também para necessidade da criação de disciplinas e cursos científico-tecnológicos de mestrado e doutorado que consigam dar conta da interdisciplinaridade dos fundamentos teórico-práticos que apresenta este vasto e novo campo de conhecimento: a neuropedagogia, que traz em sua dimensão prática toda a complexidade da demanda social que aguarda por esta solução.

## A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A NEUROINFORMÁTICA

A neuropsicopedagogia informatizada permite a modelação de habilidades mentais de forma classificatória e seriatória, sendo planejada e medida por critérios objetivos que

determinam o grau de mudança cognitiva e das respectivas alterações na configuração cerebral, permitindo quantificar materialmente a aprendizagem.

A neuropsicopedagogia informatizada estuda os processos cognitivos que estão envolvidos nas tarefas escolares e nos conteúdos curriculares, em toda a sua complexidade, procurando obter informações de todas as ciências que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem correlacionada à atividade do cérebro. Formulários, testes e avaliações médicas, sociais, psicológicas, educacionais devem ser reconstruídos para que toda essa informação, em sua maioria qualitativa e subjetiva, possa ser adquirida, manuseada e compreendida por sistemas computacionais. Técnicas de estatística avançada, lógicas bayesianas, nebulosas e outros recursos da inteligência computacional estão sendo empregados para este propósito. As altas funções cerebrais podem ser mapeadas nesse trabalho através de modelos funcionais da mente. Esse modelo será validado por meio de exames de ressonância magnética funcional e eletroencefalograma quantitativo. A neuropsicopedagogia informatizada permite a modelação de habilidades mentais de forma classificatória e seriatória, sendo planejada e medida por critérios objetivos que determinam o grau de mudança cognitiva e das respectivas alterações na configuração cerebral, permitindo quantificar materialmente a aprendizagem. Este modelo mental, transformado em algoritmos e implantado em um sistema computacional, permite a construção automatizada de intervenções personalizadas que reconstrua a integralidade do indivíduo como sujeito aprendente e epistêmico.

Este modelo científico pode oferecer o acesso de crianças, a uma rede inteligente de plataformas de geração de metaconhecimentos que estejam disponíveis para grandes massas sociais, que poderão fazer uso contínuo dessas competências.

A neuropsicopedagogia explica que somente a acumulação de conhecimento é insuficiente para garantir que algum benefício seja usufruído. O conhecimento eficaz deve ser articulado, operante, metacognitivo, capaz de ser utilizado para a solução de problemas que surgem diante do indivíduo. Para atingir esse objetivo, a neuropsicopedagogia associa a construção do conhecimento às funções neuropsicológicas cognitivas e metacognitivas. A neuropsicopedagogia informatizada amplia o alcance dessas competências a todos as crianças que em qualquer situação tenham o acesso a um computador. Neste ponto, a neuropsicopedagogia metacognitiva não se limita a oferecer um acesso aparente ao conhecimento, mas um acesso real ao processamento cognitivo consciente através do automonitoramento, de forma que esse conhecimento possa ser garantidamente uma ferramenta do pensamento autônomo, reflexivo, recursivo, complexo e abstrato em sua modelação lógica e gramatical.

Este modelo científico pode oferecer o acesso de crianças a uma rede inteligente de plataformas de geração de metaconhecimentos que estejam disponíveis a grandes massas sociais, que poderão fazer uso contínuo dessas competências. Para tanto, pesquisadores da computação no NCE-UFRJ estão agregando ao projeto toda a tecnologia mais recente, fruto de pesquisas e teses de mestrado já defendidas e em andamento na área de desenvolvimento

**O paradigma da metacognição e o da existência da mente dependente da atividade cerebral necessitam ser reconhecidos e implantados nas práticas escolares.**

de software fidedigno, sistemas WEB 2.0, sistemas distribuídos peer to peer, persistência distribuída, plataformas móveis, computação nomádica e convergência tecnológica. Todo o desenvolvimento dos sistemas neuroinformáticos está calcado em um processo de construção de software fidedigno. Esse processo tem sido aplicado há mais de quatro anos na construção do software administrativo da universidade e ensinado em cursos de graduação e mestrado. A construção dos sistemas consolidará as práticas que garantem a fidedignidade do software com o desenvolvimento baseado em testes automatizados, programação em pares, refatoração continuada e comunicação direta com o cliente. Esse modelo fidedigno estará embutido no modelo de construção e expansão do sistema, persistindo em todo o seu desenvolvimento e sendo propagado para todos os colaboradores que queiram consolidar a sua pesquisa agregando novas funcionalidades ao sistema. Um dos principais intuítos desse sistema é atingir toda a população infantil, surda ou não, em fase escolar. Para tanto se espera que a ubiqüidade da computação atinja a todos os tipos de criança, como os programas que destinam um computador para cada aluno (UCA/OLPC – Classmate). Como modelo de computação univalente, está sendo adotada a computação soberana, que inclui o caráter social dos sistemas computacionais respeitando os direitos e a individualidade

da pessoa humana. O modelo de ubiqüidade soberana que está sendo implementado prevê um middleware que integra sistemas peer to peer com servidores de aplicação WEB através de protocolos leves da WEB 2.0 REST e JSON. A ubiqüidade, a disponibilidade e a segurança da informação são suportadas pela migração nomádica adaptativa de dados e códigos baseada em informações segmentadas e replicadas nos moldes do protocolo bittorrent. Cada usuário identificado no sistema adquire um contexto ubíquo que o acompanha em cada dispositivo computacional com que ele tenha contato.

## A NEUROPSICOPEDAGOGIA DOS JOGOS CRIA CONTO: O PRIMEIRO JOGO COMPUTADORIZADO (O PROTÓTIPO PRINCIPAL)

A apresentação do *layout* deste protótipo encontra-se disponibilizado no sítio do *You Tube*, para acesso livre.

O primeiro protótipo elaborado pela equipe do mestrado (NCE-UFRJ), durante a disciplina de Neuropedagogia e Informática, foi o jogo Cria Conto. Propusemos, através de um jogo, a viabilidade do atendimento personalizado em grande escala, direcionado a crianças de sete a doze anos de idade, para mediar o desenvolvimento do imaginário por meio do processamento metacognitivo. Nesse projeto, desenvolvemos a

implementação, que contou com o apoio de profissionais das áreas tecnológicas, artísticas e neurocientíficas, reunidos pelo trabalho colaborativo. Desde a elaboração da arquitetura ao fechamento do protótipo, a programação foi conduzida por equipes de trabalho interdisciplinar.



Figura 1: Tela de abertura do jogo Cria Conto

O jogo também tem como objetivo a avaliação das estruturas cognitivas do imaginário, descrevendo o perfil da criança, além de servir de intervenção neuropsicopedagógica em habilidades e competências envolvidas na construção de metamodelos que promovem saltos qualitativos no conhecimento.

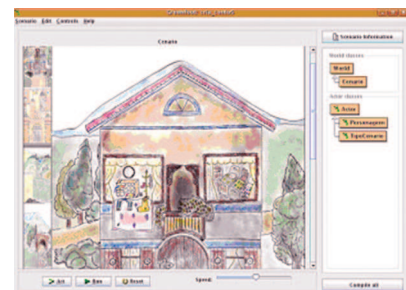


Figura 2: Tela de construção do protótipo Cria Conto

Este protótipo tornou-se um paradigma de solução, a ser aplicado em centenas de novos jogos, a serem

# ESPAÇO ABERTO

apresentados ao usuário e disponibilizados em plataformas Web portáteis, que são independentes do sistema operacional utilizado, possibilitando o uso em larga escala. O processo de aplicação oferece uma interface para o jogador (criança) e outra para o aplicador (técnico ou professor). Tal procedimento é viabilizado pela tecnologia P2P, que torna possível que jogador e aplicador possam estar em ambientes distintos e o procedimento seja realizado através de videoconferência.



Figura 3: Colocação de personagens

## O IMAGINÁRIO: OBJETIVO GERAL DE TODOS OS JOGOS

A escolha do imaginário como tema do paradigma principal é estratégica na elaboração da infra-estrutura teórica. Essa estrutura permite o desenvolvimento prático dos jogos neuropedagógicos e metacognitivos por serem todos, obrigatoriamente, elementos de promoção da atividade básica e contínua do pensamento.

De acordo com Seminério,

Partimos do pressuposto de que haja uma plataforma cognitiva para o imaginário, constituída pelo nexos inato da causalidade, capaz de interligar os conteúdos desse fluxo. Esse seria em nosso entender o eixo sintagmático ou combinatório – por

analogia com os termos da lingüística – capaz de reunir os componentes episódicos num encadeamento 'temporalizado'. Por outro lado, os contextos ou mitos constitutivos dos conteúdos imaginários representariam os paradigmas do processo, o eixo seletivo da imaginação. Este modelo metodológico foi elaborado em equivalência às etapas do desenvolvimento da lógica postuladas por *J. Piaget* (1946/1978).

Portanto, o imaginário parece ser a condição fundamental intrínseca a todos os jogos, pelo fato de estes estarem sempre inseridos em contextos mais amplos de conhecimento, significação e cultura.

O ponto crucial da proposta é a estimulação do imaginário articulado à metacognição para desenvolver funções mentais superiores (atenção, memória, percepção, funções executivas e linguagem) durante a experiência com os objetos lúdicos. A condição essencial para isso é a organização dos jogos por fases sucessivas de elaboração dirigida, divididas por tipos diferentes de interação, em partes progressivas de mediação de regras e transmissão de modelos (meta-regras), baseados no princípio de modelação de Bandura.

O objetivo final é capacitar multiplicadores (técnicos e professores), a partir da elaboração de um manual técnico capaz de instrumentalizá-los na operacionalização sistemática destes tipos de jogos em sala de aula.

## MATERIAIS E MÉTODOS: CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA POPULACIONAL DAS PESQUISAS EM ANDAMENTO

Este esforço de adaptação de novos conhecimentos científicos à produção de metodologias pedagó-

gicas produzirá reflexos indiscutíveis na organização da atividade cerebral e dos processos intelectuais da criança, observáveis no comportamento expressivo e simbólico, dependendo, contudo, do grau, extensão e natureza da deficiência, como ainda da idade em que a deficiência apareceu.

Sujeitos:

1 - grupos de crianças separadas por idade, escolaridade, graus e tipos de surdez e de deficiência visual, por níveis de domínio da língua de sinais (LIBRAS) e ainda pela idade da perda e da entrada na escola;

2 - seiscentas crianças surdas, entre sete e doze anos de idade, estudantes do INES, incluindo também grupos específicos com identificação de problemas de aprendizagem, possíveis comorbidades em relação a suspeitas de transtornos clínicos gerais, psiquiátricos e neurológicos, envolvendo o comprometimento quantitativo e qualitativo das áreas:

- neurocognitiva
- neurolingüística
- neuropsicopedagógica
- comportamental

## A NEUROPSICOPEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO NEUROLAB-INES

O paradigma da metacognição e o paradigma da existência da mente dependente da atividade cerebral necessitam ser reconhecidos e implantados nas práticas escolares.

O trabalho fundamental deste projeto envolve serviços à comunidade geral e escolar, através de um laboratório de neuropsicologia cognitiva aplicado à criança surda, disponibi-



lizando recursos e instrumentos para oferecer a possibilidade de uma nova área de pesquisa pedagógica.

Após a “escola nova”, a escola construtivista e sociointeracionista, pretende-se contribuir para a experimentação investigativa da escola neuropsicopedagógica incluindo os procedimentos das neurociências e estratégias da aprendizagem metaprocessual ou metacognitiva.

O salto de paradigma – como “revolução científica” que as neurociências e a metacognição vêm estabelecendo no plano epistemológico – pode assinalar um avanço correspondente nas reflexões acerca das atividades pedagógicas.

O paradigma da metacognição e o da existência da mente dependente da atividade cerebral necessitam ser reconhecidos e implantados nas práticas escolares.

A metacognição promove uma elaboração ampla e complexa, na atividade cognitiva da criança, na medida em que modelos e principalmente metamodelos são transmitidos como fonte de dedução e heurística subsequente.

A veiculação de regras e meta-regras, devidamente elaboradas no contato com jogos computadorizados que promovam a elaboração dirigida (Seminário, 1988), instiga o raciocínio, provocando e acelerando sucessivos saltos de escala.

Espera-se poder constituir um passo significativo para estimular a experimentação desse modelo de atividade pedagógica no ensino fundamental, para estudar o problema das funções mentais superiores e suas formas de processamento cognitivo-lingüístico simultâneo e sucessivo, em surdos, com o intuito de auxiliar meios de comunicação, de compreensão e de ensino para essa população.

As investigações realizadas sobre o desenvolvimento neuropsicológico da criança surda podem alcançar resultados conclusivos.

Espera-se a divulgação de um manual técnico, sistematizando as regras essenciais deste campo de pesquisa.



Figura 6: Primeiro livro com trabalhos teóricos dos orientadores do NEUROLAB-INES/NeuroLog REDE

## AS PLATAFORMAS

AMPLIANDO AS PLATAFORMAS A OUTRAS ÁREAS DE DEFICIÊNCIA E A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO



Figura 7: Conjunto de dez plataformas computadorizadas interinstitucionais

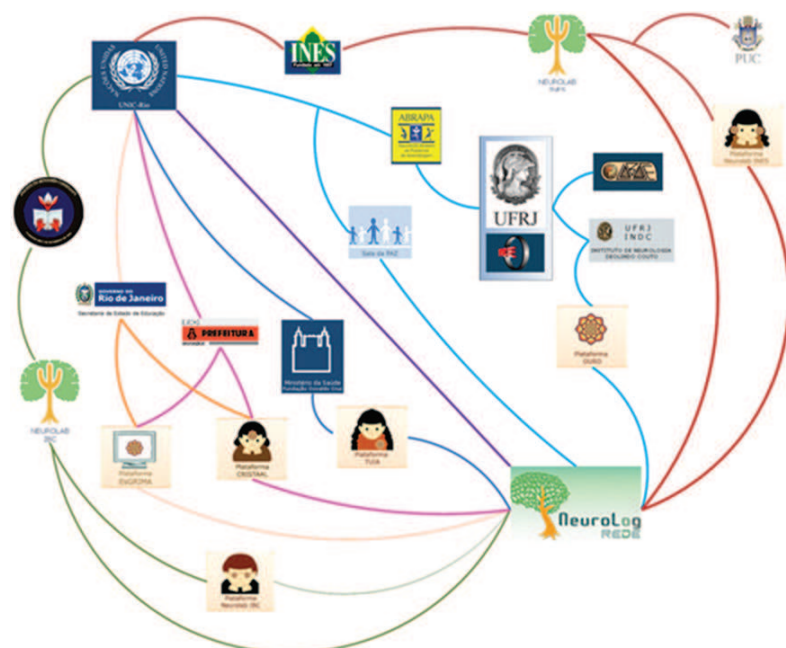


Figura 4: Mapa de plataformas computadorizadas e instituições colaboradoras.

# ESPAÇO ABERTO

São dez plataformas computadoras interinstitucionais, com a ONU, e executadas pelo NCE/UFRJ, que trabalhará com a colaboração e participação de instituições diversas: INDC, IPUB, IFF-FIOCRUZ, USP, HC-USP, UNIFESP, UFF, UNIRIO, UERJ, COPPE, IBC, INES, SEE, SME, PUC-RJ, USE, FUNDAÇÃO CESGRANRIO, REDE LAB'S DOR e ABRAPA.

A Plataforma NEUROLAB-IBC – Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Neurociências da Deficiência Visual – avaliação neuropsicopedagógica de crianças com deficiência visual (o estudo dos processos corticais simultâneos e sucessivos, visuo-motores e audiofonéticos através de testes neuropsicológicos)

## A PLATAFORMA NEUROLAB-IBC



Esta plataforma, especializada nas neurociências da deficiência visual, também promove o acesso à comunicação integrativa, à aprendizagem colaborativa entre pesquisadores e profissionais, além de estar voltada para a capacitação técnica. O objetivo é oferecer meios teóricos para o desenvolvimento de programas computadorizados para crianças com deficiência visual, incluindo situações de co-morbidades, patologias ou atrasos no desenvolvimento.

## A PLATAFORMA IBC



A Plataforma IBC contribuirá para um maior conhecimento da produção de pesquisas de nível internacional, possibilitando o apoio a crianças com deficiência visual e seu acesso direto a

novos softwares educativos fundamentados nas ciências da cognição e nas neurociências, dentro de uma visão de desenvolvimento inclusivo.

Inclusão social é o desejo das pessoas com deficiência, assim como o direito ao brincar é o de todas as crianças. Este trabalho apóia-se na legislação nacional e internacional para construir meios de acesso ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico de crianças deficientes visuais através da ludicidade e da informática, principal tarefa desta plataforma.

## A PLATAFORMA NEUROLAB-IBC



A Plataforma CRISTAAL oferece apoio à computação na reabilitação intelectual e aos sistemas de testagem para a aprendizagem acelerada das linguagens, visando à promoção da convenção, instituída pela ONU, sobre os direitos das crianças com deficiência intelectual.

## A PLATAFORMA TUIA



A Plataforma TUIA é um sistema computadorizado de informação, para suporte à Educação, à Saúde e aos cuidados sociojurídicos à criança vítima de violência, abuso e negligência.

Este trabalho consiste na construção de um instrumento que sirva de referência no planejamento das ações de combate à violência contra a criança, nas práticas dos profissionais e na articulação dessas práticas. Para isso, verificou-se a validade de protocolos de avaliação, construídos por especialistas de áreas diversas, que selecionaram um grupo específico de questões referen-

tes ao grau de intensidade, ao tipo e duração do abuso, questões essas que possuem alta relevância e co-relação com as alterações psiconeurobiológicas identificadas em testes e avaliações comportamentais e clínicas.

## A PLATAFORMA ESGRIMA – PARA A PROMOÇÃO DO DIREITO DE APRENDER E DO DIREITO DE BRINCAR



O Centro de Informação das Nações Unidas (UNIC-Rio), com o apoio da ABRAPA e do NCE-LABASE-UFRJ, implementou a Plataforma EsGRIMA como sistema de apoio à decisão em Educação, através da prestação de serviços de capacitação de profissionais e incentivo à pesquisa.

A Plataforma EsGRIMA possibilita o acesso direto de milhares de crianças a *softwares* educativos inovadores, fundamentados nas ciências da cognição, metacognição e nas neurociências, dentro de uma visão de desenvolvimento social inclusivo. Também envolve, para intervenção psicoeducativa, jogos de avaliação e salas metacognitivas, que se constituem de diversos módulos de jogos computadorizados, abrangendo basicamente o desenvolvimento de áreas fundamentais da cognição.

## A PLATAFORMA OURO – DE APOIO À DECISÃO MÉDICA



A Plataforma OURO, para a promoção da integração comunicativa e aprendizagem colaborativa na construção social do conhecimento em neurociências, facilita a divulgação científica e a disseminação democrática de tecnologias especializadas, de alta relevância para o ensino universitário, além de propiciar grande impacto

**O pré-requisito para se eliminarem – ou pelo menos reduzirem – as diferenças entre as classes sociais não seria, em nosso entender, econômico e sim cognitivo, por ser este o determinante efetivo das transformações e da produtividade em qualquer nível. Espera-se, portanto, que estas novas técnicas, além de beneficiarem todas as crianças, possam promover um desenvolvimento cognitivo mais acentuado em crianças carentes, compensando as limitações de recursos informacionais dos seus ambientes.**

social dos resultados na qualidade do atendimento das instituições de saúde prestado à população.

O desenvolvimento do projeto é essencialmente da plataforma *web* de gerenciamento e das ferramentas de *streaming*/armazenamento de dados/segurança de dados médicos/processamento remoto/integração de dados radiológicos, clínicos e neuropsicológicos.

## A SALA DA PAZ



A Sala da Paz foi criada especialmente com o objetivo de disponibilizar material para favorecer a aprendizagem na área de Direitos Humanos, com busca e consulta de informações por alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino. A professores e técnicos servirá como ferramenta

para o desenvolvimento de pesquisas científicas, permitindo a divulgação de dados e a publicação de artigos, auxiliando na capacitação de professores e colaborando com a construção de materiais pedagógicos que possam ser utilizados para o desenvolvimento de conteúdos interdisciplinares e em temas transversais, em direção às práticas colaborativas envolvidas em projetos de participação social, cidadania e abertura de uma visão mais abrangente do mundo.



A Plataforma ESCOLA DA PAZ assenta-se nos princípios e valores promovidos pelas Nações Unidas – tais como Direitos Humanos, Paz e Segurança Internacional, Desenvolvimento Social, Defesa dos Direitos das Mulheres e das Crianças, entre outros

–, “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, incluindo-se o respeito a diferentes identidades, direito à expressão livre, à educação e ao acesso a bens culturais.

O projeto consiste em preparar jovens voluntários, sensibilizando-os para se tornarem multiplicadores destes princípios e valores, enriquecendo suas atuações nas diversas áreas. Essa preparação baseia-se na formação de estagiários, através do desenvolvimento de atividades relacionadas a esses temas, com treinamento e suporte teórico-prático dado pelo Unic-Rio em parceria com a UFRJ. Dessa forma, o projeto contribui para uma consciência global e para um mundo mais pacífico e sustentável.



## Referências Bibliográficas

- SEMINÉRIO, F. L. P. ; ANSELMÉ, C. R. ; CHAHON, M. Metacognição: um novo paradigma. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 51, n. 1, 1999, p. 110-126.
- \_\_\_\_\_. Novos Rumos na Psicologia e na Pedagogia. Metacognição: uma nova opção. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 3, 1997, p. 5-22.
- \_\_\_\_\_.; ARAUJO, T. C. F. et al. *Metaprocesso*: a chave do desenvolvimento cognitivo. uma realização da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- \_\_\_\_\_. A natureza sistêmica das linguagens na cognição humana: uma visão kerigmática do real. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 34, n. 1, 1983, p. 3-10.
- \_\_\_\_\_. Ação e cognição: uma convergência em marcha. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38, n. 4, 1986, p. 40-50.
- \_\_\_\_\_. Atuação do psicólogo na reabilitação. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 35, n. 3, 1984, p. 156-161.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da eficácia do método de modelação lógico-elementar e imaginativa no ensino pré-escolar. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 39, n. 2, 1987, p. 138-140.
- \_\_\_\_\_. Códigos morfogênicos da cognição. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 47, n. 1, 1995, p. 3-45.
- \_\_\_\_\_. *Elaboração dirigida*: um caminho para o desenvolvimento metaprocessual da cognição humana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; ISOP, 1987.
- \_\_\_\_\_. Cognição: códigos, limites, fronteiras. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 46, n. 1/2, 1994, p. 3-12.
- \_\_\_\_\_. *Diagnóstico Psicológico*. São Paulo: ATLAS, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Infra-Estrutura da cognição* (Ii): linguagens e canais morfogênicos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Infra-Estrutura da cognição*: fatores ou linguagens. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.
- \_\_\_\_\_. Linguagens na cognição humana: uma pesquisa piloto sobre morfogênese. *Anais do IV Encontro Nacional de Psicólogos e Profissionais de Ciências Sociais*, 1985, p. 306-309.
- \_\_\_\_\_. O imaginário cognitivo: uma fronteira entre consciência e inconsciente. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 4, 1997, p. 94-107.
- \_\_\_\_\_. Origem dos universais na cognição. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 46, n. 3/4, 1995, p. 3-17.
- \_\_\_\_\_. Metacognição e seus usos. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 47, n. 3, 1996, p. 3-30.
- \_\_\_\_\_.; ANA, F. V. et al. O imaginário cognitivo. Rio de Janeiro, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 4, 1998, p. 5-22.

- 1 Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Teixeira de Assumpção Lo Presti Seminário. UFRJ.
- 2 Dr. Ivan da Costa Marques UFRJ-NCE. Pós-Doutorado em New School for Social Research, N.S.S.R., Estados Unidos. Doutorado em Electrical Engineering And Computer Science. University Of California At Berkeley, U.C. BERKELEY.
- 3 Dr. Giancarlo Summa. Dretor UNIC-Rio – ONU.
- 4 Dr. Ageu Cavalcanti Pacheco Junior. NCE – UFRJ. Doutorado em Ciência da Computação no Queen Mary College London.
- 5 Dr. Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira. NCE–UFRJ. Doutor em informática pela UCL – Universidade de Londres.
- 6 Dr.<sup>a</sup> Claudia Motta. NCE–UFRJ. Doutora em Informática. Programa de Pós-Graduação em Informática (PPGI - IM/NCE) – COPPE/UFRJ.
- 7 Dr. Marcos Borges. NCE-UFRJ. Pós-Doutorado pela Universidade Politécnica de Valencia, UPV, Espanha. Pós-Doutorado em Santa Clara University, SCU, Estados Unidos. Doutorado em Sistemas de Informação pela University of East Anglia, ANGLIA, Inglaterra.
- 8 Dr. Jayme Luiz Szwarcfite. Livre-Docência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado pela Université de Paris XI (Paris-Sud), U.P. XI, França. Pós-Doutorado pela University of Cambridge, CAMBRIDGE, Inglaterra. Pós-Doutorado pela University of Califórnia – U.C., Estados Unidos. Doutorado em Ciência da Computação pela University of Newcastle Upon Tyne, TYNE, Inglaterra, em Teoria da Computação.
- 9 Dr. Leonardo Azevedo. IFF-FIOCRUZ. Doutor em Neurobiologia pela UFRJ.
- 10 Dr. Vladimir Lazrev. IFF-FIOCRUZ. Ph.D. em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da URSS, Moscou. Pesquisador Sênior em Psicofisiologia, da Comissão Superior de Classificação do Conselho de Ministros da URSS. Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Estatal de Moscou.
- 11 Dr.<sup>a</sup> Rachel Niskier Sanchez. Médica pediatra – IFF-FIOCRUZ.
- 12 Dr. Jorge Moll Neto. REDE LABS D'OR. Pós-Doutorado – NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH, NIH, Estados Unidos. Doutorado em Ciências na USP.
- 13 Dr.<sup>a</sup> Fernanda Tovar Moll. REDE LABS D'OR. Doutora em Ciências Morfológicas pela UFRJ.
- 14 Dr.<sup>a</sup> Beatriz Lefevre – HCUSP. Neuropsicóloga. Presidente do conselho Consultivo da ABRA-NEP.
- 15 Dr.<sup>a</sup> Rosângela Martins Alcantara Zagaglia. Doutora em Direito pela Universidade Museo Social Argentino. Decana do Centro de Ciências Sociais da UERJ.
- 16 Dr.<sup>a</sup> Deize Vieira dos Santos. Doutora em Linguística pela UFRJ.
- 17 Dr.<sup>a</sup> Aniela França. Doutora em Linguística pela UFRJ.
- 18 Dr.<sup>a</sup> Eloisa Mota Saboya Pinheiro. Doutora em Saúde Mental pelo IPUB – UFRJ.
- 19 Dr. Jesus Landeira – PUC-. Doutorado em Neurociências e Comportamento pela University of California at Los Angeles, UCLA.
- 20 Dr. Darcy Roberto Lima – INDC – UFRJ. Pós-Doutorado em História da Medicina pela Royal Society of Apothecaries and British Medical Association, London.
- 21 Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Mamede – PUC. Doutora em Educação.
- 22 Dr. Alexandre Farbiarz – PUC. Doutor em Design.
- 23 Luís Antônio Coelho – PUC. Pós-Doutorado pela University Of Reading, UR, Grã-Bretanha.
- 24 Esteban Walter Gonzalez Clua – UFF. Doutorado em Informática pela PUC.
- 25 Dr. Guilherme de Almeida Xavier. Mestre em Design pela PUC.
- 26 Dr.<sup>a</sup> Alessandra Capovilla. Pós-Doutorado em Psicologia pela USP.
- 27 Dr. Fernando César Capovilla. PHD em Experimental Psychology pela Temple University, T.U., Estados Unidos. Livre-Docência na USP.
- 28 Dr.<sup>a</sup> Heloísa Brasil – UFRJ. Doutora em Psiquiatria pela UNIFESP.
- 29 Dr.<sup>a</sup> Lúgia Elliot – FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Doutora em Educação pela UCLA. Pós Doutorado na UFRJ.
- 30 Dr.<sup>a</sup> Nilma Fontanive – FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Doutora em Educação pela UFRJ.
- 31 Dr. Josefino Cabral Melo Lima – UFRJ. Doutorado e Pós-Doutorado pela Université Pierre et Marie Curie – UPMC, França.
- 32 Dr. Adriano Joaquim de Oliveira Cruz. Doutorado em Electronic Engineering, na University of Southampton, Inglaterra.
- 33 Dr. Paulo Henrique de Aguiar Rodrigues – UFRJ. Doutorado e Pós-Doutorado na University of California – UCLA.
- 34 Dr. Jose Antonio dos Santos Borges – NCE-UFRJ. Mestre em Informática pela COPPE-UFRJ.
- 35 Dr. Fabio Protti. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 36 Dr. Marcos da Fonseca Elia. Doutorado em Science Education pela University of London, UL.
- 37 Dr. Fabio Ferrentini Sampaio – UFRJ. Doutorado em Science and Technology pela University of London, UL.

# ESPAÇO ABERTO



- 38 Dr. Miguel Jonathan. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 39 Dr.<sup>a</sup> Sueli Bandeira Teixeira Mendes – UFRJ. Doutorado em Mathematical Logic pela Stanford University.
- 40 Dr. Luis Alfredo Vidal de Carvalho. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 41 Dr. Felipe Maia Galvão França – UFRJ. Doutorado em Neural System Engineering pelo Imperial College Of Science Technology And Medicine, IC, Inglaterra.
- 42 Dr.<sup>a</sup> Flávia Maria Santoro – UNIRIO. Doutorado pela UFRJ. Pós-Doutorado na Université Pierre et Marie Curie – Paris VI, UPMC, França.
- 43 Dr.<sup>a</sup> Leila Cristina Vasconcelos de Andrade – UFF. Doutorado em Informática pela UFRJ.
- 44 Dr.<sup>a</sup> Simone Bacellar Leal Ferreira – UFRJ. Doutorado em Informática pela PUC.
- 45 Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Esteves Moreira da Costa – UERJ. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 46 Dr. Elio Monteiro – UFF. Doutorado em Neurocirurgia pela University Of London, UL.
- 47 Dr. Geraldo Marcos Nogueira Pinto. Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Museo Social Argentino.
- 48 Alexandre Antunes – Teatro Municipal do Rio De Janeiro. Doutorado em música pela Michigan State University.
- 49 Dr.<sup>a</sup> Isabel Bordin – UNIFESP. Doutora em Psiquiatria pela USP.
- 50 Dr.<sup>a</sup> Vanessa Oliveira Batista – UFRJ. Doutora em Direito pela UFMG.
- 51 Dr.<sup>a</sup> Luciana Boiteux – UFRJ. Doutora em Direito pela USP.

## A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL: DELINEANDO AS PRIMEIRAS ANÁLISES

*Deaf education in Rio Grande do Sul: delineating the first analyses*

Maura Corcini Lopes\*

Betina S. Guedes\*\*

\* Educadora Especial. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Entre suas publicações destacam-se: o livro *Surdez & Educação*, publicado pela editora Autêntica em 2007; capítulos dos livros de que também é organizadora: *A Invenção da Surdez e A Invenção da Surdez II*, ambos publicados pela editora EDUNISC, entre outros. E-mail: maurac@pq.cnpq.br

\*\* Fonoaudióloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). E-mail: guedes@gmail.com

**Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007.**

### RESUMO

Este trabalho discute a situação lingüística e de comunicação dos alunos surdos matriculados nas escolas regulares e nas escolas de surdos existentes nas regiões que compreendem o Vale dos Sinos até a Serra Gaúcha. Compreendendo um total de 26 municípios, essa investigação integra uma pesquisa maior intitulada A educação dos surdos no Estado do Rio Grande do Sul, financiada pelo CNPQ. Mapeamos, nas regiões acima citadas, 330 alunos surdos matriculados em 62 escolas, sendo que, destas, 53 possuem alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, oito escolas possuem classe especial e uma escola é específica para alunos surdos. Dezessete intérpretes de Língua de Sinais trabalham em 10 escolas, sendo que nove atuam em sala de aula, um realiza, no mínimo, uma vez por semana algum tipo de atendimento aos alunos surdos e os

demais atuam como intérpretes eventualmente nas instituições. Diante da situação educacional e comunicativa dos alunos surdos levantada perante as Coordenadorias de Ensino, Secretarias Municipais de Educação e escolas, questionamos as condições de inclusão, de comunicação e, articuladas a essas, as condições de ensino e de aprendizagem em que os alunos se encontram. Conceitos trabalhados nos campos dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais e nas teorizações foucaultianas, tais como identidade, comunidade, inclusão, comunicação e diferença surda, são centrais no texto e usados como ferramentas analíticas para que outras formas de pensar e de fazer educação de surdos sejam mobilizadas, não só pelas instâncias políticas competentes, como também pelas escolas que atuam diretamente com os alunos surdos.

**Palavras-chave:** Aluno surdo. Língua de Sinais. Identidade surda. Inclusão. Comunidade.

### ABSTRACT

*This paper discusses the linguistic and communication situations of the deaf students enrolled in both regular and deaf schools in 26 towns in Sinos Valley and Rio Grande do Sul Highlands. This investigation is part of a more comprehensive research called Deaf Education in Rio Grande do Sul, funded by CNPQ. We have traced 330 deaf students enrolled in 62 schools in the regions studied. Fifty-three out of these schools have deaf students included in the regular teaching network, eight schools provide special classes, and one school is specifically directed to deaf students. Seventeen Sign Language interpreters work in ten schools; nine of them work in the classroom; one performs some activities with deaf students at least once a week, and the others occasionally work as interpreters in those institutions. Considering the educational and communicative situation of deaf students,*

## DEBATE

*according to Teaching Coordinations, Education Secretaries, and schools, we have questioned their inclusion and communication conditions, and articulated with those, both their teaching and learning conditions. Some concepts from the Deaf Studies and Cultural Studies fields and from Foucauldian theorizations, such as identity, community, inclusion, communication, and deaf difference, are central to this text and have been used as analytical tools, so that other ways of thinking and making deaf education may be mobilized, not only at competent political levels, but also by schools that work directly with deaf students.*

**Keywords:** Deaf student. Sign Language. Deaf identity. Inclusion. Community.

### O CONTEXTO DA PESQUISA

Este artigo traz para a problematização parte dos dados produzidos em duas regiões que integram a pesquisa realizada pelos componentes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPQ), através da pesquisa intitulada *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, patrocinada pelo CNPQ. Os dados sobre a situação educacional e lingüística dos surdos nas escolas que estão entre as regiões de abrangência da Universidade do Vale do Rio dos Sinos nos possibilitam problematizar a situação lingüística, de comunicação, de aprendizagem e de ensino e de inclusão em que os alunos se encontram nas escolas.

Antes de entrarmos especificamente em nossas análises pensamos ser importante contextualizar a pesquisa na qual estamos inseridas. Compomos um grupo de pesquisa, credenciado no CNPQ, denominado Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadoras que atuam em distintas Universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Em cada uma das seis universidades onde atuam uma ou duas das pesquisadoras<sup>1</sup> do GIPES, núcleos de pesquisa são constituídos, integrados por professores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica, aos quais se atribui a responsabilidade de investigar a situação educacional dos surdos da região de abrangência das Universidades a que estão vinculados os componentes desses núcleos. As universidades que integram a pesquisa são: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). O objetivo maior que mobiliza o grupo amplo de pesquisa é o de conhecer as condições lingüísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas estaduais e municipais, e em escolas particulares conveniadas à rede pública, localizadas nas regiões do Rio Grande do Sul.


A pesquisa subdivide-se em duas fases. A primeira compreende o

levantamento de dados numéricos sobre as matrículas, os intérpretes, a formação de professores e a análise de documentos das escolas. A segunda fase corresponde às etapas de visitas a escolas e de análise dos materiais levantados nessas unidades e nas Secretarias e CRE.

Na primeira fase, já em conclusão, está sendo feito um levantamento geral de dados sobre as escolas, os professores e os alunos surdos, especificando-se: o âmbito da escola (municipal, estadual, federal ou particular), a modalidade de ensino (escola de surdos, classe especial ou inclusão), o número de alunos matriculados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), o número de professores (ouvintes e surdos) e o de intérpretes. Em relação aos alunos surdos especificamente, estão sendo coletadas as seguintes informações: as séries de ensino em que se encontram, a condição de repetentes ou não e de usuários ou não da Língua de Sinais. Nessa primeira fase também está prevista a análise de projetos político-pedagógicos das escolas, bem como o registro das políticas de educação de surdos disponibilizadas pelas secretarias de educação, dos currículos escolares e de eventuais cursos de capacitação de professores em andamento nas instituições. Na segunda fase (já em processo em muitas regiões), nas escolas que possuem surdos em classe especial, incluídos em turmas de alunos ouvintes e em escolas de surdos, estão sendo realizadas observações e entrevistas com alunos, professores e intérpretes.

<sup>1</sup> As professoras pesquisadoras que integram o núcleo do GIPES são: Dr.<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes (Coordenadora do GIPES e da pesquisa credenciada no CNPQ/UNISINOS); Dr.<sup>a</sup> Márcia Lise Lunardi (Vice-Coordenadora do GIPES/UFSM); Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein (Vice-Coordenadora da Pesquisa/UFPEL); Dr.<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma (UFRGS); Dr.<sup>a</sup> Lodenir Karnopp (UFRGS); Dr.<sup>a</sup> Tatiana Bolivar Lebedeff (UPF) e Dr.<sup>a</sup> Liliane Ferrari Giordani (FACOS).





Com as análises dos dados da pesquisa busca-se: conhecer a situação educacional dos alunos surdos, a situação profissional, lingüística e de formação dos professores que atuam em escolas onde existam alunos surdos matriculados; subsidiar, com os dados produzidos, os órgãos estaduais, municipais e de representação da comunidade surda; analisar a situação educacional dos surdos no RS, tomando como referência as condições históricas, sociais e culturais da comunidade surda e da comunidade acadêmica, a partir da segunda metade da década de 1990.

Essa demarcação temporal deve-se à grande mobilização política da comunidade surda que ocorreu no Brasil, principalmente durante a mencionada década de 90. Grande parte das reivindicações referiram-se à oficialização da LIBRAS (Lei n.º 10.436, de 24/04/2002), seu reconhecimento político e inserção no contexto escolar. Mais especificamente em relação ao Rio Grande do Sul, houve uma grande mobilização política conduzida por pesquisadores da área da educação, corroborando a constituição do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)<sup>2</sup>, que realizou e articulou pesquisas acadêmicas, formação de professores e militância nos movimentos surdos, criando espaços de problematização e de proposições na educação de surdos.

Cabe salientar que diversos cursos de formação estavam sendo realizados nessa época, subsidiados, de uma forma geral, por concepções clínico-terapêuticas de surdez. A principal questão que emergia desses contextos de formação era o ensino da língua de sinais, que nem sempre era concebida como elemento fundamental na educação dos surdos. Seu uso se artificializou nas escolas e muitas vezes foi caracterizado equivocadamente pelas instituições como a materialização de uma educação bilíngüe<sup>3</sup>.

Afirmamos que os contextos educativos, por estarem utilizando sinais, mas nem sempre a língua de sinais, eram equivocadamente caracterizados como bilíngües devido ao lugar e ao *status* que a língua dos surdos ocupava nas escolas. Na grande maioria das instituições de ensino, a língua de sinais era reconhecida como importante para facilitar a comunicação; como elemento que possibilitaria aos alunos um desenvolvimento parecido com o do ouvinte; como um método de ensino do português e como segunda língua. Conforme análise de Skliar, a língua de sinais era incluída nas instituições como “(...) experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, seqüências preestabelecidas, modelos lingüísticos e humanos estereotipados, etc”. (SKLIAR, 1999, p.9) Podemos dizer que raras eram as instituições de ensino

no Estado do RS que entendiam a Língua de Sinais como expressão da cultura surda e primeira língua dessa comunidade.

Com movimentos de inclusão de surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destinados a fazê-los participar de grupos de pesquisa, de discussões acadêmicas e das investigações que vinham sendo realizadas, a comunidade surda se aproximou dos pesquisadores que estavam na universidade qualificando substancialmente as produções de ambos os grupos. Acreditamos e caracterizamos como um marco, na história dos surdos e das pesquisas nos campos da Educação e da Lingüística, a aproximação surda da universidade. Desde então a comunidade surda, articulada aos militantes da causa surda e aos pesquisadores, começaram uma luta política objetivando a divulgação da Língua de Sinais na esfera pública e sua implantação nos currículos das escolas em que houvesse alunos surdos. Reivindicou-se também a admissão de professores surdos nesses contextos. De uma forma geral o objetivo da militância surda nesse período, meados da década de 1990, era garantir aos surdos o direito de se comunicarem e aprenderem na sua Língua.

Todo um movimento político foi posto em funcionamento em prol da divulgação e da oficialização da LIBRAS, partindo-se do entendimento de que essa conquista embasaria a

<sup>2</sup> O NUPPES constituiu-se em 1997, sob a coordenação do professor Carlos Skliar. Era vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2006 os pesquisadores do NUPPES encerraram oficialmente suas atividades. Com o fim do NUPPES, mas com a continuidade das pesquisas e dos trabalhos que o grupo realizava, sete das pesquisadoras que o compunham decidiram formar o atual GIPES e credenciá-lo no CNPQ. O GIPES é coordenado por Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e Márcia Lise Lunardi, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>3</sup> Skliar (1999, p.7) salienta que a educação bilíngüe para surdos é algo mais do que o domínio de duas línguas. De acordo com o autor, a proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como “(...) uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

## DEBATE

discussão e a elaboração de políticas educacionais que atendessem as especificidades lingüísticas e culturais das pessoas surdas. Com isso, operou-se uma mudança de perspectiva em relação às possíveis formas de narrar os surdos e a surdez, enfocando a possibilidade de se “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural”. (LOPES, 2007, p.9)

Após todo esse período de mobilização política intensa, as conquistas foram gradativamente sendo consolidadas, tais como: a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o fortalecimento da comunidade surda, a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, o aumento da produção de pesquisas na área da educação de surdos, a implantação da Língua de Sinais na educação de surdos e a revisão do currículo das escolas.

Frente a essa rápida contextualização histórica e às atuais condições de possibilidade, que se estabeleceram em relação à Língua de Sinais e à educação dos surdos, gestadas principalmente pelas políticas inclusivas, propusemo-nos analisar dados referentes à situação educacional e lingüística dos surdos matriculados em escolas estaduais, municipais e particulares, localizadas entre as regiões do Vale do Rio dos Sinos até a Serra Gaúcha. Com nossas análises queremos problematizar a relação entre aluno surdo, Língua de Sinais e intérprete, entendendo essa relação como uma tríade fundamental, para que a educação de surdos possa ser pensada com qualidade e com garantia de respeito às diferenças culturais e à igualdade de condições de aprendizagem resguardando as diferenças lingüísticas e culturais dos surdos.

### EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE O ESPECIAL E O INCLUSIVO

A Educação Especial, em um sentido amplo, surgiu no final do século XIX e início do século XX, quando as possibilidades de educação dos sujeitos considerados deficientes começaram a ser problematizadas. No Brasil, as primeiras instituições destinadas ao atendimento escolar dos portadores de deficiência surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa de Dom Pedro II. Tais como as instituições européias essas escolas destinavam-se aos deficientes auditivos e visuais, por acreditar-se que eles necessitavam de adaptações de procedimentos pedagógicos mais simples em relação às demais deficiências (LUNARDI, 2003).

Foi na França do século XVIII que a educação pública para surdos começou a surgir, juntamente com uma comunidade que se articulou ao redor da primeira escola fundada em 1761 em Paris. Nessa escola a Língua de Sinais era reconhecida e usada nos procedimentos pedagógicos. Em meio ao surgimento dessa Instituição Escolar Imperial situa-se também a proposta educacional desenvolvida pelo abade Charles Michel de L'Épée (1712–1789), que, devido aos resultados metodológicos positivos, veio a influenciar na fundação de inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, com profissionais surdos e ouvintes. Cabe ressaltar que, no decorrer de todo esse movimento, a Língua de Sinais passou a ser reconhecida como uma das formas de comunicação apropriada para a educação de surdos. E juntamente com os recursos visuais utilizados servia como base para uma pedagogia especial, na qual a religião, a moral

e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo, fazendo com que a Língua de Sinais e os surdos que dela faziam uso adquirissem certa visibilidade para a sociedade (LULKIN, 2000).

Após a Revolução Francesa, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de todas as crianças, estabelecendo como objetivo principal o acesso à cidadania. Nesse viés a educação de surdos passou ao domínio público, sendo julgada por diferentes perspectivas, que compartilhavam a noção de que não havia motivos suficientes para se investir na educação de sujeitos incapazes. Alguns representantes políticos defendiam que o ensino de surdos não servia a ninguém, nem mesmo aos surdos, por serem sujeitos rejeitados pela natureza e impossibilitados de superar a sua condição considerada inferior. Diante do projeto político e econômico de tornar todos os cidadãos úteis, inclusive os surdos, houve uma necessidade crescente de profissionalização, enfatizando-se os ofícios manuais. Em decorrência dessas circunstâncias, as prioridades na educação de surdos mudaram, e a fala tornou-se imprescindível para inserir o surdo “cidadão e trabalhador” nesse novo contexto social. (LULKIN, 2000). A negação da Língua de Sinais teve seu ápice em 1880, no Congresso de Milão, que promulgou a extinção da língua surda de todos os contextos educacionais, e a partir daí outros movimentos foram sendo articulados.

A educação de surdos buscou subsídios em diferentes teorias e vertentes de pensamento. E a Língua de Sinais, em meio a todo esse movimento histórico, transitou entre distintas posições, sendo negada, tolerada e nos dias atuais exaltada. Exaltada pela

inclusão escolar, eleita nesse contexto como instrumento de integração e de aproximação da comunidade escolar com os surdos, e sendo utilizada pelas políticas inclusivas como elemento de acessibilidade dos alunos surdos à escola regular. Significada dessa forma nesse espaço inclusivo, vê-se a surdez sendo mantida na condição de deficiência, a educação de surdos permanecendo compensatória e a língua de sinais tendo seu *status* lingüístico e cultural reduzido a um meio de acesso aos conteúdos escolares. Frente a isso, muito se tem questionado sobre a viabilidade e os efeitos da inclusão dos surdos no ensino regular, em relação ao espaço constituído na escola especial, que, devido à aproximação dos surdos com seus pares, possibilitou a identificação cultural e a consolidação da comunidade surda.

Diante de todas as deficiências que a educação inclusiva se propõe comportar, a surdez, ao se colocar em consonância com a militância surda, mostra um deslocamento em relação a essa esfera patológica, passando a ser constituída em outras tramas, o que lhe possibilita ser lida e entendida a partir de outros lugares e adquirir outras possibilidades de significação ao ser narrada pelo viés da diferença cultural. Disso resultam outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda no contexto pedagógico que até então fora estabelecido, fundamentalmente, na escola especial para surdos, não como uma forma de isolamento, mas como uma possibilidade de aproximação surda e, mais recentemente, de melhores condições de aprendizado em decorrência do acesso à Língua de Sinais.

Ancoradas nesse aspecto lingüístico do movimento político-cultural

dos surdos, as atuais políticas de inclusão em vigor no país deliberam que todos os alunos das escolas ou classes especiais sejam incluídos no ensino regular, inclusive os surdos. Com base em adaptações arquitetônicas, tecnológicas, curriculares, e, no caso dos surdos, lingüísticas, as políticas inclusivas propõem-se transformar a escola em um espaço que acolhe as diferenças e com elas convive.

Nas campanhas publicitárias, a inclusão escolar tem sido promovida, e, especificamente em relação aos surdos, as estratégias de aceitação têm sido atreladas à celebração da Língua de Sinais na escola. A mídia anuncia que a Língua de Sinais agora faz parte do cotidiano das escolas, circulando de forma “harmônica” entre professores e alunos. Com base nas políticas públicas e na difusão midiática, o chamado aos alunos surdos para a escola inclusiva tem-se apoiado no principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, a Língua de Sinais. A ênfase dada à Língua de Sinais tem mobilizado pessoas de segmentos distintos a buscarem cursos de extensão para que possam aprender a se comunicar com pessoas surdas. É interessante observar os públicos que buscam tal aprendizado, pois eles parecem ter interesses e objetivos diferentes. Em nossa experiência na universidade com cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais, podemos ver que o que mobiliza professores a buscarem o curso é a necessidade de ensinar e se comunicar com os alunos; já o que tem motivado familiares é a necessidade de compreensão e educação dos filhos, enquanto o que parece mobilizar outros interessados que não possuem ligação direta com pessoas

surdas é a curiosidade e, também, a possibilidade de transformar o domínio da LIBRAS em mais uma fonte de renda.

Se a Lei n.º 10.436/2002, que oficializou a LIBRAS, e o Decreto n.º 5.626, de 22/12/2005, garantem toda a estrutura pedagógica e profissional para a inclusão do surdo no ensino regular, a presença do intérprete em todos os momentos pedagógicos deveria ser inquestionável e garantida. Um dos objetivos da pesquisa que embasa este texto é verificar a presença desses profissionais nas escolas onde há surdos matriculados, por acreditarmos que a interação entre o aluno surdo, a Língua de Sinais e o intérprete caracterize condição primordial para que a educação de surdos possa ser pensada em termos de práticas pedagógicas e demais elementos curriculares. Língua de Sinais e reconhecimento da necessidade de um intérprete na escola regular que possui um aluno surdo incluído são condições fundamentais para que a comunicação e o respeito às diferenças seja garantido. Quando nos referimos à condição fundamental, estamos pensando na situação de os surdos poderem reconhecer-se como tais, ou seja, de poderem compartilhar com seus pares a construção de uma identidade surda. Lopes (2007, p.9), ao argumentar sobre a surdez como uma diferença primordial, salienta:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a

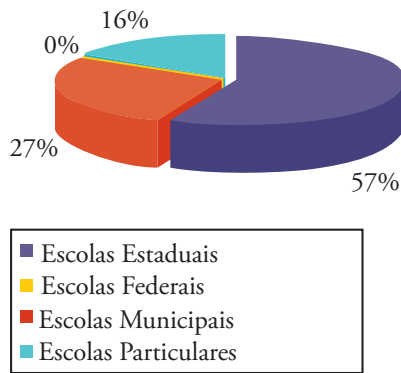
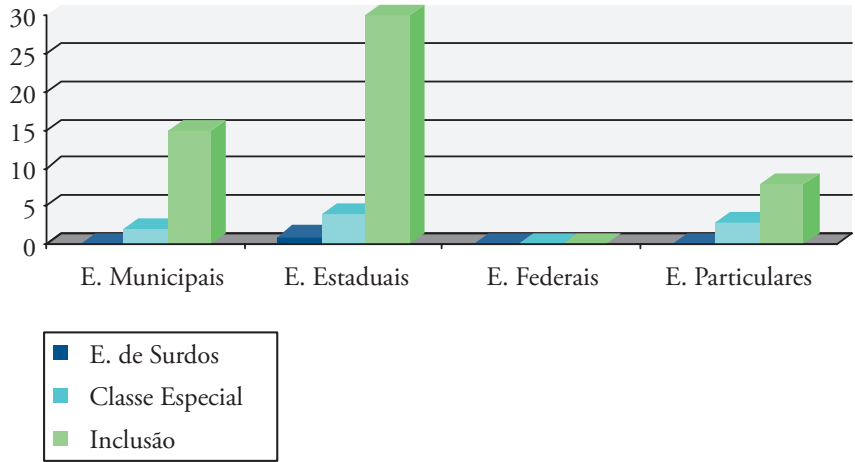
# DEBATE

constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial. (LOPES, 2007, p.9)

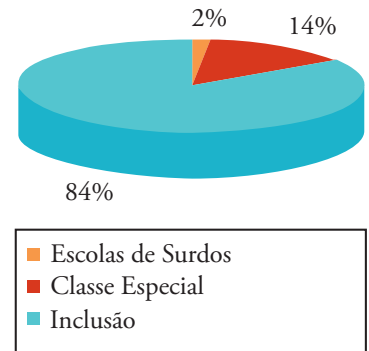
As reivindicações da comunidade surda para que a escola de surdos seja preservada vai na direção da necessidade da convivência surda com seus pares. Em nada se relaciona a um princípio de exclusão dos ouvintes das relações surdas, mas sim com a luta surda pela preservação de uma cultura e pela necessidade de convivência entre surdos para que eles identitários sejam estabelecidos.

Partindo da crença da necessidade do conviver com seus pares surdos para que a cultura seja recriada e mantida e da possibilidade de a escola ser um dos principais espaços de articulação entre surdos, principalmente aqueles que não participam de outros espaços surdos devido à pouca idade, passamos a olhar para os dados de nossa pesquisa nas escolas. Tais dados nos deixam preocupadas com as atuais condições educacionais e lingüísticas a que os alunos estão submetidos, principalmente os matriculados em escolas e turmas de ouvintes. Dos 26 municípios levantados nas 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 16.<sup>a</sup> Coordenadorias de Educação, 62 escolas foram apontadas como tendo alunos surdos matriculados, entre as quais uma é escola de surdos. No total desses municípios somamos 330 alunos surdos, sendo que destes 78 estão na escola de surdos.

Das 62 escolas pesquisadas, 17 são municipais (27%), 35 estaduais (57%) e 10 particulares (16%). Até então, não houve nenhuma referência a escolas federais. Em relação à modalidade de ensino, foram quantificadas uma escola de surdos, 8 classes especiais e 53 escolas com surdos incluídos. Vale chamar a atenção para o número de escolas

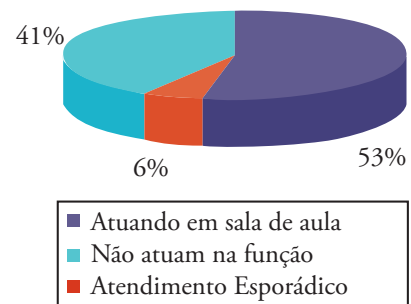


Âmbito de ensino



Modalidade de ensino

com alunos surdos em classe regular (84%). Tais dados nos mobilizam a perguntar pelas condições educativas e lingüísticas desses alunos nas escolas em que estão matriculados, pois sabemos que o número de intérpretes existentes para atender tais escolas é insuficiente. Atualmente contamos, para os 26 municípios, com 17 profissionais intérpretes, porém nem todos exercem suas funções, ou seja, 9 atuam como intérpretes em 10 escolas, um presta atendimento esporádico e 7 intérpretes capacitados estão atuando como professores. Nesses casos a função de intérprete fica restrita à tradução em eventos ou na escola, quando há reuniões, dias festivos, etc.



Intérpretes

Há situações em que os intérpretes atuam uma vez por semana nas escolas onde há surdos matriculados. Em um dos maiores municípios do Vale do Rio dos Sinos, há referência a um intérprete que participa três

vezes por semana, traduzindo as aulas de uma turma de alfabetização de jovens e adultos (EJA), em um Núcleo de Atendimento Pedagógico do Município. Essa turma tem também aula de informática uma vez por semana com intérprete. Em outro município foi referida a presença de intérprete em uma escola apenas em reuniões específicas. Há menção, também, a uma escola que conta com um monitor surdo auxiliando na educação infantil. O restante dos intérpretes presentes nas instituições, apesar de provavelmente qualificados para a função, atuam como docentes.

Entre as escolas pesquisadas, 5 apontaram que os professores ouvintes utilizam a Língua de Sinais nas aulas. Apenas 4 escolas contam com professores surdos em seu corpo docente, totalizando 6 profissionais.

No que se refere aos 330 alunos surdos matriculados nessas escolas, 18 estão na Educação Infantil, 239 no Ensino Fundamental, 44 no Ensino Médio e 29 no EJA. Cabe chamar a atenção para a desigualdade e o desequilíbrio das matrículas nos diferentes níveis de escolarização. Entre a Educação Infantil e o Ensino Médio há um aumento considerável do número de alunos matriculados, dado que sugere a falta de acesso das

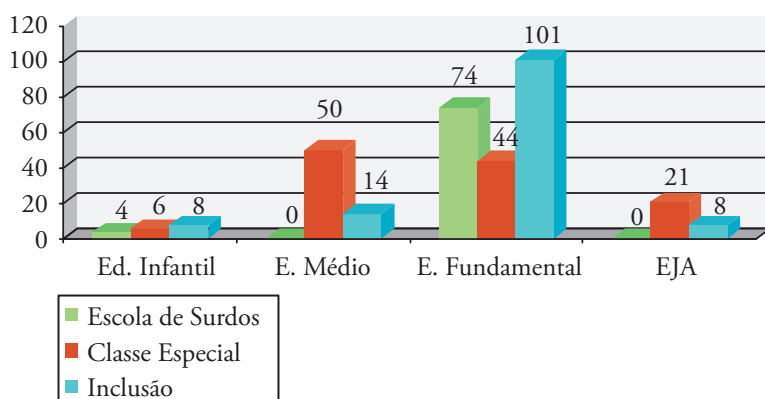
**Muito mais urgente do que inserir a Língua de Sinais nos currículos e disponibilizar intérpretes nas escolas, é garantir aos surdos o acesso à Língua de Sinais na educação infantil, para que a aquisição dessa primeira língua ocorra o mais precocemente possível. Com base nessa condição primeira, podem-se então passar a discutir condições de inclusão dos surdos no ensino regular, condições de comunicação na escola e condições de ensino e de aprendizagem, tanto na escola inclusiva quanto na especial.**

crianças surdas à educação nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, os dados que chamam mais atenção referem-se à relação que se estabelece entre os Ensinos Fundamental e Médio. Entre esses dois níveis de ensino há uma redução considerável no número de alunos surdos que permanecem freqüentando a escola nos anos finais da educação básica. Frente a isso, há que se questionar que fatores estão influenciando nessa suposta evasão escolar, ou seja, que elementos estão contribuindo para que os surdos abandonem a vida escolar em alguma das etapas do período em questão. Considerando-se

o contexto dessa pesquisa, uma das justificativas mais prováveis para essa evasão dos alunos surdos refere-se às condições lingüísticas que lhes são oferecidas na escola.

Os dados até então produzidos, concernentes à Região do Vale dos Sinos e à Serra Gaúcha, mostram que o contexto escolar em que os alunos surdos estão imersos permite-nos levantar questões que necessitam ser observadas de perto. Referimo-nos às condições de comunicação, de formação dos professores, de ensino e de aprendizagem e, por fim, às condições dos próprios sujeitos surdos que se encontram isolados de sua comunidade surda. Diante do grande número de alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, vale perguntar quantos deles dominam e quantos não dominam a Língua de Sinais, e quantos professores usam sinais para se comunicarem com os alunos.

Estabelecendo uma relação entre os dados apontados anteriormente, percebe-se que há uma grande quantidade de alunos surdos incluídos, ou mesmo em classe especial, que



## DEBATE

não contam com a atuação de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, traduzindo os conteúdos escolares fornecidos pelo professor ouvinte em língua portuguesa. Diante da constatação de que não há professores que dêem conta da língua de sinais, e da constatação de que muitos alunos surdos incluídos em escolas de ouvintes não conhecem nem utilizam sinais convencionados na comunidade surda, levantamos um dos maiores problemas – a falta de condições entre alunos e professores para definirem um código comum de comunicação que lhes permita interagir.

Soma-se a essa questão a atual celebração da língua de sinais pela mídia, que, ao promover o espaço escolar como um ambiente que acolhe as diferenças e com elas convive, vem produzindo a redução da diferença surda a questões de acessibilidade. Nesse contexto a Língua de Sinais não é entendida como o principal elemento cultural que dá visibilidade à cultura surda, mas como um meio de acesso ao conhecimento, sendo mantida numa relação de subordinação à Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. E nesse movimento midiático em relação à Língua de Sinais nas escolas, fica evidente outra contradição, que vem de encontro aos usos que estariam sendo feitos da Língua de Sinais na escola regular: a quantidade insuficiente de intérpretes atuando em sala de aula. Se não há intérpretes suficientes nesses contextos, há que se considerar a possibilidade de que os professores estejam tentando promover aulas “bilíngües”. Algo como uma tradução simultânea, algo como uma banalização do *status* lingüístico da Língua de Sinais, dessa forma reduzida a um *português sinalizado*.

Frente a isso, são extremamente preocupantes as formas pelas quais a educação dos surdos está sendo articulada nos dias atuais, em relação: a) às condições lingüísticas e de aprendizado que estão sendo oferecidas aos surdos; b) à menor probabilidade de aproximação com seus pares pelos surdos na escola regular; c) à importância desse encontro para que eles identitários se estabeleçam; d) às reduzidas possibilidades de identificação com um modelo lingüístico surdo, considerando-se a pequena quantidade de professores surdos em face do número de alunos quantificados na pesquisa.

Somando-se a isso, verificamos ainda o número reduzido de surdos que têm acesso à escola durante a educação infantil, e mais reduzido ainda dos que têm acesso a escolas com professores surdos, salientando-se que, de uma forma geral, é nesse contexto que a criança surda (geralmente filha de ouvintes) estabelecerá os primeiros contatos com a Língua de Sinais, com os pares surdos e com a cultura surda.

Essa situação educacional é ainda mais preocupante se pensarmos nos surdos sem fluência em Língua de Sinais e sem domínio mínimo da língua portuguesa (tanto em sua modalidade oral como escrita). Estando em uma escola regular entre ouvintes e sendo interpelados por meio de uma língua que não dominam, esses surdos ditos incluídos têm ainda mais reduzidas as suas possibilidades de convivência e aprendizado, considerando-se que nem mesmo o auxílio de um intérprete lhes seria suficiente. Isso deixa claro que a discussão que envolve a educação dos surdos não se resolve apenas na questão do intérprete. O intérprete é fundamental para surdos que já

tiveram a oportunidade prévia de estabelecer contato com a comunidade surda e com a língua de sinais. Considerando-se que grande parte dos surdos são filhos de ouvintes e que em decorrência disso o contato com a cultura surda acaba sendo tardio em relação ao processo de escolarização, a questão do ensino e da aprendizagem dos surdos acaba se distanciando da inserção da Língua de Sinais na escola e da necessidade de tradução do intérprete.

Ao analisarmos a situação escolar e lingüística dos surdos dessa forma, não estamos depositando na escola especial a condição de contexto ideal para a educação dos surdos. Por mais que a escola especial favoreça a aproximação surda e todas as questões culturais e de identidade, ela também é fortemente permeada e constituída por discursos clínico-terapêuticos. Não há um contexto escolar, seja ele especial ou inclusivo, que se mantenha imune a esses atravessamentos.

Muito mais urgente do que inserir a Língua de Sinais nos currículos e disponibilizar intérpretes nas escolas, é garantir aos surdos o acesso à Língua de Sinais na educação infantil, para que a aquisição dessa primeira língua ocorra o mais precocemente possível. Com base nessa condição primeira, podem-se então passar a discutir condições de inclusão dos surdos no ensino regular, condições de comunicação na escola e condições de ensino e de aprendizagem, tanto na escola inclusiva quanto na especial.

Frente a esse contexto delineado em relação aos dados produzidos pela pesquisa em questão, encaminhamos para a última seção deste texto, na qual nos lançaremos ao exercício de estabelecer algumas relações entre



os elementos discutidos até então e propor alguns fechamentos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Diante dos dados apresentados pela pesquisa, está-nos sendo possível delinear os contextos escolares que constituem a educação dos surdos na Região do Vale dos Sinos e da Serra Gaúcha. Frente às recorrências e semelhanças observadas nas produções bibliográficas de outros Estados e na abrangência nacional das políticas de inclusão, pensamos ser possível estender nossas constatações a outros Estados do País, propagando a necessidade de que a discussão proposta aqui seja desdobrada em outros contextos.

Iniciamos nossas considerações finais, indicando que podemos estar diante de um processo de enfraquecimento da Língua de Sinais e da cultura surda promovido pela sua celebração midiática e sua inserção no contexto escolar inclusivo. Ao verificar a falta de adequações curriculares e pedagógicas nas escolas para receber esses alunos, constatamos a carência de intérpretes e de professores surdos em sala de aula, bem como os lugares lingüísticos que professores ouvintes vêm ocupando nesses contextos, quando se autorizam, por exemplo, a avaliar a fluência de surdos na Língua de Sinais e depositam nesse argumento as possíveis dificuldades de aprendizagem dos surdos, desdobrando essas supostas limitações em tantos outros aspectos. Dessa forma, desprovidos do acesso adequado à língua, ou tendo a Língua de Sinais subjugada ao aprendizado do Português, o surdo, apesar de ter sido deslocado do lugar da deficiência pelos discursos culturalistas,

é situado em lugares que remetem agora a deficiências lingüísticas, o que produz renovadas estratégias de normalização que têm como base um processo de patologização de cunho lingüístico.

Dessa forma, o principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, ao tornar-se meio de inclusão do surdo, pode estar produzindo gradativamente um enfraquecimento da cultura e da língua surda, ao ser inserida na escola sem a atuação permanente de intérpretes, restando como elemento isolado que embasa o direito à acessibilidade, utilizada como recurso pedagógico e justificativa para a reafirmação da condição de deficiência do surdo. Dessa forma, a inclusão é resumida à igualdade de acesso, não condizendo com igualdade de permanência no espaço escolar, nem com igualdade de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o surdo está tendo a sua diferença pulverizada em estratégias políticas de normalização. Paralelamente a esse processo, a causa política surda pode estar sendo gradativamente desarticulada.

Já as condições de aprendizado dos surdos que não são fluentes em Língua de Sinais nos remetem a um outro fator recorrente na educação desses sujeitos, citado anteriormente: a falta de acesso das crianças surdas à Educação Infantil em contextos escolares que contemplem a Língua de Sinais. Soma-se a isso a falta de professores surdos nas escolas, principalmente nesses momentos iniciais. Para os surdos que não são fluentes na Língua de Sinais, a atuação do intérprete não produz muitos resultados, considerando-se que, mesmo com a tradução, a compreensão dos conteúdos per-

manecerá limitada. Com base na situação desses surdos, outro amplo campo de discussão se abre para nós, pesquisadores e educadores da área da surdez. Por mais que seja garantida a presença de intérpretes em todos os momentos pedagógicos, não podemos depositar na atuação desses profissionais, pensada de forma isolada, o aprendizado e o desenvolvimento escolar do surdo. Não basta traduzir conteúdos utilizando-se a Língua de Sinais; é preciso que os currículos também sejam repensados. E isso vale tanto para a escola inclusiva quanto para a especial.

Salientamos que repensar o currículo não quer dizer esquadriñar e categorizar em uma estrutura de determinações pedagógicas a diferença surda, resumida nos currículos, frequentemente, às disciplinas de Língua de Sinais e história surda. A diferença surda é inapreensível; ela sempre nos escapa nas tentativas de determinação ou de apropriação em diagnósticos clínicos e/ou pedagógicos, por mais que tentativas de captura sejam operadas no sentido de determinar uma identidade surda padrão, com a qual todos os surdos culturais deveriam identificar-se. Entendemos o currículo como algo muito mais amplo do que grades de horários, determinações de séries e turmas, e de conteúdos a serem cumpridos. Sugerimos que o currículo seja pensado como “aquilo que nos acontece dentro de um universo pensado e impensado de experiências escolares cotidianas”. (LOPES, 2006, p.39)

Trazendo para a relação as articulações possíveis de serem pensadas entre a tríade surdo, língua de sinais e intérprete, como condição fundamental para que a educação de surdos possa ser pensada em

## DEBATE



**Por mais que seja garantida a presença de intérpretes em todos os momentos pedagógicos, não podemos depositar na atuação desses profissionais, pensada de forma isolada, o aprendizado e o desenvolvimento escolar do surdo. Não basta traduzir conteúdos utilizando-se a Língua de Sinais; é preciso que os currículos também sejam repensados. E isso vale tanto para a escola inclusiva quanto para a especial.**

diferentes contextos, tanto especiais quanto inclusivos, deixamos também em destaque a necessidade de as crianças surdas terem contato com a Língua de Sinais o mais precocemente possível. Salientamos que a escola especial também não está isenta de ser problematizada, pois, apesar de constituir um terreno que propicia a aproximação surda, constituindo e mantendo a comunidade, não deve ser lida como um tipo de instituição livre de tensionamentos e instabilidades. Ressalte-se que a origem da Educação Especial está vitalmente atrelada aos discursos da Medicina e da deficiência, e vinculada fortemente a pedagogias corretivas. Sendo assim, acreditamos que só é possível repensarmos a educação dos surdos se os olhares em relação a eles também forem repensados e permanentemente problematizados.

O desafio é, então, partir de outros lugares que possibilitem lançar outros olhares aos surdos e à surdez. É dar ao surdo o direito de viver a surdez, sem colocá-lo em uma perpétua fronteira entre a surdez e os ditos padrões de normalidade. É conceber a aquisição da Língua de Sinais como um direito da criança surda, seja na escola ou em outros contextos sociais. É desvincular a surdez das lentes da deficiência,

possibilitando outras leituras, outras experiências, outros currículos, outras práticas pedagógicas. Não localizamos em nenhuma modalidade de ensino específica a condição ideal de aprendizado para os surdos. Tanto a escola regular quanto a escola de surdos podem constituir ambientes que contemplem a diferença surda e produzam condições favoráveis de ensino e de aprendizagem. Desde que se disponham a repensar suas práticas. Desde que se disponham a usar outras lentes para olhar esses sujeitos e para significar a surdez dentro desse amplo campo de significações que constitui a diferença cultural.

Sem a intenção de esgotar a discussão que propomos, encerraremos este texto deixando em aberto as reflexões que desenvolvemos até aqui, tendo como base a pesquisa que estamos realizando no Estado do Rio Grande do Sul, enfocando a Região do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha. Indo de encontro a outras possibilidades de significar a surdez e os surdos no âmbito educacional, sem localizar e restringir a discussão ao campo de análise determinado pela pesquisa, nossa intenção é deixar essas problematizações em aberto para que continuem sendo pensadas em outros espaços em que os surdos se fizerem presentes.





## *Referências Bibliográficas*

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 33-49.

LUNARDI, Márcia. A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

32

## SOBRE ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: QUAIS AS PERSPECTIVAS E DILEMAS?

*About ethnography and education: perspectives and dilemmas*

Tania Dauster\*

\* Professora Emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Fundadora da Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Educação.

E-mail: tdauster@puc-rio.br

**Material recebido em novembro de 2007 e selecionado em dezembro de 2007.**

### RESUMO

O objetivo deste texto é discutir as utilizações da etnografia na investigação e nas práticas educativas. E também discutir as possibilidades e limitações da etnografia fora das ciências sociais.

**Palavras-Chave:** Etnografia. Pesquisa. Prática educacional.

### ABSTRACT

*The aim of this text is to discuss the uses of ethnography in research and in educational practices and ethnography's possibilities and limitations outside the social sciences.*

**Keywords:** Ethnography. Research. Educational practice.

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a contribuição do fazer etnográfico na pesquisa e na prática educacionais através de minha trajetória e experiência profissionais.

Na qualidade de professora, pesquisadora e orientadora, incorporei as discussões sobre as práticas etnográficas ao campo da pesquisa educacional. As considerações em torno da "leitura" e das relações sociais concretas, assim como acerca de seus significados, a etnografia, o trabalho de campo, a observação participante, a captação e escuta das categorias nativas foram dimensões trabalhadas com os estudantes a partir do confronto com a literatura do campo antropológico.

Sempre julguei esta "démarche" enriquecedora para o pesquisador da área da educação. Ao mesmo tempo acredito que o professor, na sua prática de ensino e de sala de aula, se enriquece com o conhecimento da abordagem antropológica, pois passa a olhar seu alunado com outras lentes, estando apto para analisar a heterogeneidade e a diversidade socioculturais em uma sala de aula. Por outro lado, tinha como hipótese

que os conhecimentos antropológicos permitiriam que o professor desenvolvesse uma visão crítica em face de suas possíveis posturas etnocêntricas que, por vezes, o levariam a considerar as diferenças de estilos e de histórias de vida dos estudantes como uma manifestação de circunstâncias de inferioridade, incapacidade ou "privação cultural".

Os trabalhos investigativos que, desde então, vêm sendo realizados no âmbito da pós-graduação em Educação da PUC-Rio passam-se no meio urbano e estão marcados pela ótica sintetizada nas palavras de Gilberto Velho:

A possibilidade de partilharmos patrimônios culturais com os membros de nossa sociedade não nos deve iludir a respeito das inúmeras descontinuidades e diferenças provindas de trajetórias, experiências, e vivências específicas. Isto fica particularmente nítido quando fazemos pesquisa em grandes cidades e metrópoles onde a heterogeneidade provinda da divisão social do trabalho, a complexidade institucional e a coexistência de numerosas tradições culturais expressam-se em visões de mundo diferenciadas e até contraditórias. Sob uma perspectiva mais tradicional poder-se-ia mesmo dizer que é exatamente isto que permite ao antropólogo realizar

**Do contraste entre o um e o múltiplo, ou entre o mesmo e o “outro”, nasce a problemática da cultura, contribuição relevante da Antropologia para as ciências humanas e sociais, na busca de interpretar as diferenças sociais e culturais entre os grupos humanos.**

investigações na sua própria cidade. Ou seja, há distâncias culturais nítidas internas no meio urbano em que vivemos, permitindo ao “nativo” fazer pesquisas antropológicas com grupos diferentes do seu, embora possam estar basicamente próximos. (VELHO, 1980)

A opção por essa abordagem ocorreu em função da necessidade de produzir uma atitude de “estranhamento” por parte do pesquisador da educação, segundo a qual outros sistemas de referência que não os seus próprios fossem por ele percebidos. Ou seja, o pesquisador, a partir desse exercício, estaria sensível para compreender outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano. Em outras palavras, o especialista desenvolveria os seus potenciais para apreender maneiras de sentir, pensar e fazer distintas daquelas que são suas.

Sintetizando, no que tange ao ensino e à pesquisa, através dos enfoques acima mencionados, exerci meu ofício docente, buscando formar um profissional, fora da área das ciências sociais, apto, entre outros aspectos, a ultrapassar estereótipos, preparado para compreender a *diferença* e a *especificidade* de um determinado universo social. Tal perspectiva, a meu ver, faz parte dos usos da Antropologia no campo da Educação e, certamente,

do instrumental que a etnografia oferece, mesmo considerando-se que existem diferentes concepções sobre a sua prática.

Para desenvolver essas reflexões, passo a apresentar, a seguir, outros aspectos conceituais e metodológicos da disciplina antropológica e a forma pela qual entendo a contribuição da etnografia para o campo da educação. Todos esses ângulos estão profundamente enraizados nas minhas maneiras de ensinar e pesquisar.

Começarei meus comentários pelo conceito de cultura, tendo como ponto de vista que as dimensões de que falo neste trabalho constituem-se como partes de um todo e, portanto, a compreensão do que aqui apresento depende desta articulação.

## CULTURA – CONCEITO EMBLEMÁTICO DA ANTROPOLOGIA

Tenho agora como objetivo focalizar o termo *cultura* a partir do enfoque antropológico. Busco, entre outros pontos, situá-lo, tendo em vista a questão dos valores e a sua relevância quando se quer entender o dilema constitutivo da Antropologia, que assim pode ser resumido: compreender a unidade biológica da espécie humana e a sua

diversidade cultural, percebida através da pluralidade de costumes, atitudes, concepções, práticas, em suma, de múltiplos modos de vida.

Assim sendo, do contraste entre o um e o múltiplo, ou entre o mesmo e o “outro”, nasce a problemática da cultura, contribuição relevante da Antropologia para as ciências humanas e sociais, na busca de interpretar as diferenças sociais e culturais entre os grupos humanos.

Cultura é termo polissêmico. Não se trata, evidentemente, de percebê-lo dentro da lógica do senso comum, que dá margem a declarações sobre os grupos que diferem de nós, em tons que podemos identificar nas seguintes expressões: “eles não têm cultura, são selvagens, sem moral, têm costumes bárbaros”. (DA MATTA, 1986) Essas são afirmações reveladoras de posturas etnocêntricas.

A menção ao etnocentrismo merece explicação. Afinal, qual o significado desse termo?

Conforme a própria palavra revela, trata-se da centração nos próprios valores e na própria cultura ou etnia. Tal tendência, se bem que universal, é a lente que pode constituir obstáculo a olhar o “outro” na sua dignidade e positividade; é o véu que alimenta as ideologias sobre a carência cultural como explicações sobre os modos de vida alheios.

A primeira definição científica de cultura foi cunhada por E. Tylor em 1871:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, apud LARAIA, 1986, p. 25):

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Esse conceito inaugural, investido da teoria evolucionista do século XIX, nos seus desdobramentos, enfatizava mais a unidade do que a diferença entre os agrupamentos humanos. Frisava, ainda, a idéia de que a cultura, enquanto artefato criado pelo homem, se distinguia da natureza.

Sem dúvida desde sempre, a visão antropológica abria-se para a compreensão dos modos de vida em todos os seus aspectos: as maneiras de comer, vestir, andar, as técnicas corporais, e as formas de nascer e morrer. Sendo que essas dimensões particulares expressam os significados e as visões de mundo dos sujeitos nos seus contextos de existência.

Entretanto, o conceito de cultura, pela sua própria força e disseminação, difundiu-se, mostrando inúmeras definições de acordo com posturas teóricas no campo disciplinar. Daí a importância de fazer escolhas, e mostrar com que definição de cultura se está trabalhando. Assim sendo, na segunda metade do século XX, o antropólogo americano Clifford Geertz escreveu sobre a relevância de delimitá-lo.

Escolhendo o caminho da semiótica, Geertz vê o homem como um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, e a cultura, como essas teias (1978, p. 15). Desenvolvendo seu pensamento, declara que a cultura é pública e que o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado (1978, p. 20). Por sua vez, o papel da cultura na vida humana, segundo o mesmo autor, aproxima-se da idéia de um “programa” ou “sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana” (1978, p. 58).

Mas, em tempos de globalização, como fica a discussão sobre a cultura?

De acordo com Geertz (1999), a diversidade cultural faz parte da sociedade complexa, considerando-se tanto os grupos étnicos como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo, em função de geração, de gênero e de classe.

Geertz propõe a idéia de que o significado é socialmente construído. Confrontando o enigma da diversidade cultural e seus usos, ele indica que estamos hoje desafiados a pensar a diversidade por outra ótica. Por quê? No lugar de pensarmos em termos de espaços sociais e fronteiras bem delineadas, confrontamos um mundo com maneiras de viver distintas, que se misturam e se interpenetram tal qual uma *colagem*, cujas bordas são irregulares e moventes. Essa imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbana e cotidiana.

Para o antropólogo americano, vive-se, então, em uma imensa *colagem*, ou seja, em um mundo de texturas e símbolos variados e superpostos, que pode ser percebido nas expressões da mídia, no acesso freqüente às linguagens outrora vistas como exóticas e distantes, na migração intensa de outras culinárias e gostos gastronômicos, assim como no consumo de artigos de vestimenta e mobiliário de distintas e longínquas regiões. Temos acesso a essa experiência no dia-a-dia: a vivência em uma *colagem* e a cultura da mistura.

Como interpretar seu significado? O mundo globalizado, para ser entendido, demanda um exercício discriminatório constante, tendo em vista situar os elementos que

configuram as colagens e suas intermediações. Esse contexto requer a percepção das relações entre os elementos, as mediações, assim como seus sentidos identitários, mesmo que fluidos. É um cenário que continua a exigir para a sua interpretação um olhar descentrado, que estranha os estereótipos, buscando um ponto de vista em relação aos significados do “outro” nos seus próprios termos.

Em outras palavras, o exercício antropológico situa os fenômenos na especificidade do social, o que significa *desnaturalizá-los*, ou seja, mostrar que, entre outros fatores, as atitudes, os comportamentos e os gostos são socialmente construídos e nada têm de *naturais*, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto. Trata-se de buscar significados, sistemas simbólicos e de classificação, em uma postura antropológica, que pressupõe a quebra de visão dissimuladora da homogeneidade.

Um outro aspecto merece atenção no que diz respeito a essa prática. Em suas análises, Velho (1981) alerta para o risco metodológico de ver segmentos sociais como se fossem unidades independentes, autocontidas e isoladas. Refletindo sobre o contexto urbano, o autor sinaliza para a heterogeneidade social que a noção de sociedade complexa comporta, lançando uma pergunta crucial: “Como localizar experiências suficientemente significativas para criar fronteiras simbólicas?” (ibidem, p. 16). Por outro lado, o que pode ser comunicado e partilhado, quais os valores, quais os limites das negociações simbólicas? (ibidem, p.18-19). Tais perguntas são igualmente relevantes para a prática educacional.

## ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO

Não se trata de uma área nova de trabalho. Assim vale registrar, de forma sucinta, a contribuição de autores consagrados e outros desenvolvimentos no campo.

Nos anos 30, a antropóloga americana Margareth Mead faz da educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da corrente Cultura e Personalidade. Sua obra clássica, intitulada *Growing up in New Guinea*, buscava entender como valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos

que a adolescência, com as características conhecidas por nós, é um fenômeno sociocultural e não uma questão fisiológica (ERNY, 1982). Ou seja, os comportamentos, as atitudes, as crises de crescimento não podem ser reduzidas a fatores biológicos, orgânicos ou hormonais.

Essa abordagem revelava não só a insuficiência de explicações ditadas pelas considerações ligadas à natureza, que pecam pelo essencialismo e pela argumentação reificadora, mas deslocava as explicações da construção de gênero, por exemplo, para o reino da cultura e das especificidades sociais. Ademais, Mead travou um intenso diálogo com a psicologia e a psicanálise, tendo em vista susten-

tais as relações entre Antropologia, Etnografia e Educação podem ser dimensionadas.

Nos idos da década de 50 do século passado, Claude Lévi-Strauss (1985), escrevendo sobre o lugar da Antropologia e problemas de seu ensino, teceu considerações sobre o projeto antropológico que, a meu ver, continuam relevantes, mesmo considerando-se as transformações histórico-teóricas no seu âmbito e que podem servir para as considerações feitas no caso em apreço.

Ao definir o que é Antropologia, Lévi-Strauss explica que ela emerge de uma forma específica de expor problemas, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, tendo-

**No lugar de pensarmos em termos de espaços sociais e fronteiras bem delineadas, confrontamos um mundo com maneiras de viver distintas, que se misturam e se interpenetram tal qual uma colagem, cujas bordas são irregulares e moventes. Essa imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbana e cotidiana.**

adultos com o objetivo de formá-los para viver dentro de sua sociedade. A autora investigou tanto os modos de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas, como a própria formação da personalidade e as formas de aprendizagem existentes. (BONTE; IZARD, 1991) Essa referência é particularmente importante, uma vez que a antropóloga demonstrou, ao lado da dimensão científica, a preocupação pedagógica, buscando, a partir de sua experiência etnográfica, influenciar as atitudes em face das crianças e dos adolescentes no seu país, no sentido de uma menor repressão. A pesquisadora mostrou

tar a existência de “personalidades culturais”.

Um outro enfoque localiza-se na vertente da Escola Sociológica Francesa. Pierre Bourdieu trabalha a noção de *habitus*, tendo em vista o processo educativo, que por intermédio de sua teoria surge de forma dinâmica, como inculcação de disposições duráveis, matriz de percepções, juízos e ações que configuram uma “razão pedagógica”, ou seja, como lógica e estratégias que uma cultura desenvolve para transmitir os seus valores.

Estas breves notas têm o intuito de apontar alguns ângulos através dos

se voltado, no seu desenvolvimento, para a investigação das sociedades complexas, objetivando entender a cultura e a vida social. Uma das vias para a construção desse conhecimento é a etnografia concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal. Segundo o autor, o antropólogo, a partir desse ponto de vista, ultrapassando suas próprias categorias, visa elaborar a ciência social do observado. Construindo um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro” do ângulo das suas razões positivas, e não da sua privação, buscando o

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências com aquelas do contexto observado.

## SOBRE ETNOGRAFIA

Eis aí, resumidamente, um dos legados da Antropologia para as Ciências Sociais e Humanas.

É esse outro olhar, essa forma alternativa de problematização dos fenômenos que busco evocar a princípio ao usar a Etnografia no campo da Educação.

Mas, convém penetrar um tanto mais no que vem a ser o fazer etnográfico ou pelo menos quais as minhas principais leituras sobre o assunto antes de dar continuidade a esta explanação.

O antropólogo francês François Laplantine (1998), preocupado com o ensino da Antropologia para públicos mais vastos que os estudantes das ciências sociais, ao comentar algumas das dificuldades de tal empreendimento, aponta para os usos de vários termos que compõem o vocabulário da disciplina. Toma de Lévi-Strauss a seguinte postura: tanto a Etnografia quanto a Etnologia e a Antropologia integram instantes de uma mesma perspectiva disciplinar. A Etnografia visa à coleta direta, minuciosa de fenômenos observados na vida social, através sucessivas aproximações e impregnação continuada. A Etnologia implica a percepção da lógica específica do universo estudado através dos dados etnográficos coletados em um primeiro movimento de abstração do material empírico. Já a Antropologia realiza a construção de modelos segundo os quais as

sociedades podem ser comparadas. (ibid., p. 25).

Dando continuidade a estas considerações, não poderia deixar de mencionar B. Malinowski (1884-1942), um dos “pais fundadores da Etnografia”. Este antropólogo marca a história da disciplina na medida em que é o criador da teoria do trabalho de campo, ou, em outras palavras, é quem teoriza pela primeira vez as regras da Etnografia e da observação participante. A concepção metodológica apresentada e publicada por Malinowski em 1922, na introdução ao seu livro *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, é leitura imprescindível e referência para o aspirante a etnógrafo, em que pesem as mudanças internas no corpo da disciplina.

A imersão do pesquisador no cotidiano do universo estudado, a relação direta com os sujeitos no campo, a maneira de coletar e interpretar os dados empíricos inaugura uma outra visão da sociedade observada, uma verdadeira revolução do olhar. A categoria “selvagem” é desconstruída na medida em que as chamadas sociedades primitivas passam a ser vistas como possuidoras de regras, códigos, princípios e costumes.

Tais descobertas etnográficas fundaram princípios metodológicos para apreender o ponto de vista do outro, em resumo: a busca da compreensão integral do universo estudado, a coleta exaustiva de dados concretos, a captação das regras e das regularidades, o entendimento das peculiaridades da vida social e das maneiras de pensar e sentir captadas através da linguagem e das assim chamadas categorias “nativas”.

Geertz ocupa um outro lugar do fazer etnográfico. É importante mencioná-lo na medida de sua apro-

priação pelo campo educacional. Ao falar em descrição das culturas, o autor enfatiza que estas são as descrições elaboradas pelos antropólogos e que, portanto, são aquelas que esse profissional imagina como sendo as construções feitas pelos sujeitos que está investigando. Ou seja, são interpretações de segunda e terceira mão (1989, p. 25), portanto, são *fições*, pois somente o *nativo* faz uma interpretação de primeira mão. Ademais, convoca o pesquisador a captar o fluxo do comportamento, ou melhor, as ações sociais, buscando o significado, o papel e o uso no padrão de vida estudado. Geertz resume sua descrição densa ou etnográfica em quatro características: ela é interpretativa, a interpretação busca o fluxo do discurso social, o antropólogo capta o significado e a descrição é microscópica.

Como pode ser depreendido da breve exposição já feita, são significativas as diferenças de enfoque nos exemplos apresentados, e, portanto, o mesmo termo – etnografia – possui significados distintos.

Tais tópicos, embora incompletos e provisórios, levam-me de volta ao meu tema: o uso ou o significado do fazer etnográfico na área educacional.

Como fazê-lo?

Não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas, sim, tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que já implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.

No meu entendimento, Peirano (1995) mostra que não existe dissociação entre pesquisa teórica e empírica, sendo a história da disciplina ao mesmo tempo história e teoria, e as

monografias instâncias constitutivas do próprio desenvolvimento da disciplina e da teoria antropológica.

Vale relembrar que a postura de base antropológica visa o entendimento das diferenças culturais ou da alteridade a partir de um projeto universalista. Como diz Peirano, nesse mesmo ensaio, a Antropologia pretende não só o conhecimento contextualizado de cada universo cultural. Nos seus horizontes universalistas, supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de forma distinta.

Essa discussão é relevante para o debate sobre a relação entre a Antropologia e o campo da Educação – relação essa que apresenta contornos desafiantes e problemáticos. A pergunta que segue é bastante reveladora das possíveis tensões interdisciplinares emergentes entre os dois campos. Senão, vejamos: como articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção na realidade? (NOVAES, 1992). A meu ver, tomando como um dado que a prática educacional é normativa e imbuída de um “dever-ser” pedagógico e de um projeto de transformação, como o educador poderá colocar-se na posição de produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas? Como esse profissional poderá estabelecer a “dúvida metódica” sobre seus próprios valores e crenças tendo em vista a construção de uma interpretação ou o possível conhecimento do “outro” nos seus termos?

Do ângulo do ensino da Antropologia na área da Educação, cabe a pergunta: Como o antropólogo poderá propor-se introduzir a “antropológica” em um contexto

em que muitos estudantes não têm informações sobre a disciplina antropológica? Um outro aspecto a ser levado em conta reside na incorporação dessa lógica em um contexto no qual se vive um outro clima acadêmico, gerado e alimentado por outras intenções e significados. Quais as tensões, limites e possibilidades que, por hipótese, podem emergir do encontro entre a Antropologia e a Educação no contexto de cursos superiores de educação?

É bom frisar que, se existem distâncias, no que diz respeito aos métodos, crenças, referenciais e “pais fundadores” entre as duas disciplinas, existem também proximidades, uma vez que ambas têm como objeto os modos de vida, os valores, as formas de socialização (GUSMÃO, 1997) e as sociabilidades, ou seja, as formas de interação entre os indivíduos.

Portanto, é estimulante perceber que, se existem diferenças significativas de abordagens entre as duas disciplinas, há, também, proximidades e pontes a serem construídas. Até porque ambas têm como solo as relações entre o indivíduo e a sociedade e tanto uma quanto outra tratam da existência humana.

Mesmo crendo, portanto, nessa aposta interdisciplinar como um caminho promissor e enriquecedor para ambos os lados, há dilemas que devem ser examinados.

## **SOBRE O ENSINO, A PESQUISA E AS ORIENTAÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Dando continuidade as questões apresentadas, volto a posicionar-me sobre o ensino de Antropologia na

área de Educação. Antes de qualquer outra coisa, reitero que o contato com a literatura antropológica permite que o educador venha a apreender outras relações e posturas. Trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita levantar questões acerca dos fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Geram-se possibilidades na área da produção de conhecimentos, que conduzem à des-construção de estereótipos (VELHO, 1980) a partir do encontro do educador com outros sistemas de referências, propiciando a busca do entendimento de um outro universo social nos seus próprios termos.

Segundo Geertz (1978), o entendimento do que é uma ciência passa pelo conhecimento de seu exercício. De acordo com essa orientação, tive como proposta de ensino o trabalho intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica, através do contato dos estudantes com autores e suas monografias, discutindo escolhas teórico-metodológicas e trabalhando conceitos forjados no âmbito da disciplina.

O mergulho na literatura antropológica e nas etnografias permite que o especialista da área de educação descubra outras lentes para observar os fenômenos educacionais. Esse profissional abre-se para perguntas inspiradas na Antropologia, fabricando outras versões e interpretações sobre fenômenos de seu interesse. Tenho classificado esta elaboração, que é produzida pelo educador nessa prática interdisciplinar, como um saber de fronteira, um saber híbrido entre a Antropologia e a Educação.

No que tange às atividades de orientadora, muitas das dissertações

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## Quais as tensões, limites e possibilidades que, por hipótese, podem emergir do encontro entre a Antropologia e a Educação no contexto de cursos superiores de educação?

e teses vincularam-se às pesquisas institucionais.

No contexto destas reflexões, preciso reconhecer que não tenho os mesmos objetivos que outros antropólogos; que são outras as relações que estabeleço com a disciplina, até porque o público estudantil ao qual me dirijo, e as relações que vivencio com os estudantes na minha trajetória, implicam um exercício de mediação<sup>1</sup> e uma busca de diálogo.

Passo agora a comentar a organização do trabalho da chamada pesquisa institucional, uma vez que se trata de um âmbito importante para o exercício dos orientandos enquanto pesquisadores e da própria orientação acadêmica.

O que vem a ser o trabalho de campo e a observação participante em termos de um trabalho de equipe no interior de uma pesquisa institucional? Estou refletindo sobre a prática investigativa que resulta de um projeto docente apoiado pelo CNPq por meio de bolsa de pesquisador e de bolsas de iniciação científica, sustentado, ainda, por outros recursos financeiros provenientes de órgãos de apoio ao desenvolvimento da pesquisa no país, como a FAPERJ. Refiro-me, ademais, a um contexto acadêmico no qual a relação ensino e pesquisa é um valor.

Tendo essas condições em vista,

pode-se dizer que as pesquisas institucionais são parte importante da orientação acadêmica e da formação de pesquisadores. Pelo estatuto da universidade, os mestrandos devem matricular-se durante um semestre, enquanto os doutorandos se integram durante um ano letivo em uma das pesquisas em curso no departamento, e os graduandos, por períodos determinados por suas bolsas de iniciação científica.

Meus critérios de seleção da equipe apresentam uma dose de subjetividade e levam em conta as afinidades intelectuais, como também pressupõem as necessidades da pesquisa e as trajetórias e interesses intelectuais dos alunos em qualquer dos níveis considerados.

As atividades a serem desenvolvidas pela equipe compreendem reuniões semanais, realização de leituras com elaboração de resumos críticos, levantamentos bibliográficos, participação na pesquisa de campo e na realização de entrevistas, participação na análise de dados do trabalho de campo, confecção de relatórios e artigos e participação em seminários. Em todos os momentos, a minha atuação se faz presente ao buscar construir um processo dinâmico no qual, e em função do qual, o objeto da pesquisa é coletivamente construído, mesmo levando-se em conta a

heterogeneidade dos estudantes.

Pesquisar, então, está longe de ser um ato de argonauta mitológico e solitário que faz um mergulho em mares desconhecidos. Trata-se de uma prática distante da concepção etnográfica como experiência eminentemente pessoal e aproxima-se de uma vivência complexa, em que o individual e o coletivo se misturam. Até que mestrandos e doutorandos façam o seu vôo solo a partir do momento em que, por suas escolhas e trajetórias exclusivas, mesmo guardando sintonia com os chamados projetos institucionais, precisam estabelecer um distanciamento da equipe para a necessária e irrevogável experiência “autoral”.

Venho desenvolvendo um programa de investigações sobre práticas e representações de leitura em diferentes contextos sociais. Ao pesquisar tais práticas, tenho, como proposta paralela, a transmissão do “ofício” do etnógrafo, isto é, o exercício de interpretação da vida social, a observação de sociabilidades, a captação dos sistemas de organização e classificação, apreendendo os valores e os sistemas de crença, buscando as lógicas e os significados, tendo em vista ir além da descrição empírica factual, na busca do suposto ponto de vista do “outro” nos seus termos.

Mas, quais os problemas? Limites

<sup>1</sup> Lembro a discussão de Gilberto Velho (2001) a propósito deste tema, quando supõe que nas sociedades complexas existem indivíduos que fazem o trânsito e assumem o papel de mediadores entre mundos socioculturais distintos, estabelecendo relações entre estilos de vida, *ethos* e experiências diversas.



de várias ordens se impõem considerando-se a questão do tempo ou as próprias dificuldades de apreensão e interpretação de dados etnográficos. Os limites estão postos quanto a uma vivência prolongada e quanto ao mergulho em profundidade que se espera do trabalho de pesquisa qualitativa. A investigação é fracionada pelas múltiplas atividades que aparecem no dia-a-dia. Vive-se uma outra fragmentação no grupo de pesquisa que, por regras e razões institucionais, passa por mudanças periódicas na sua composição, com a saída e a entrada sazonal de seus membros.

Esses constrangimentos são, em parte, compensados por uma observação flutuante, um estado de alerta permanente, no qual a equipe se coloca para captar os dados significativos no contexto de uma relação de alteridade. Ademais, as elaborações e interpretações de natureza antropológica durante as reuniões de equipe são um momento no qual os exercícios da oralidade, da argumentação e do debate constituem uma verdadeira produção social de conhecimento, que poderia ser entendida, quem sabe, como uma autoria coletiva.

As práticas de pesquisa institucional, pelas características que apresentam em congregar os três níveis de orientação no mesmo espaço e tempo acadêmico, possibilitam trocas intensas e fecundas entre os participantes. É, a meu ver, uma experiência formadora e, como disse, propiciadora do surgimento de temas particulares de investigação, recortes originais e específicos de dissertações e teses, embora associados ao projeto institucional do professor-orientador. Ao lado dessas tão fecundas experiên-

cias de produção de conhecimento, vejo que se operam transformações de visão de mundo, do olhar e da subjetividade e que pesquisadores vão sendo formados nos meandros da pesquisa etnográfica.

Além de propiciar um outro “olhar”, as leituras de Antropologia e a apropriação de suas formas de operar – o trabalho de campo – possibilitam a construção de um saber híbrido ou de fronteira quando da elaboração e da escrita de dissertações e teses, gerando-se um outro perfil para esses trabalhos acadêmicos no campo da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dilemas e limites comentados não podem servir de obstáculo para o fazer etnográfico no campo da Educação. Mesmo considerando-se que haja distâncias incomensuráveis entre as maneiras de apropriação de autores e escolas antropológicas, esteja o leitor situado em uma posição dentro ou fora das ciências sociais.

Lanço mão do conceito-chave de leitura de Roger Chartier para apoiar-me nesta argumentação sobre as apropriações de autores e de textos antropológicos fora do seu mundo

de referência.

Nas palavras desse historiador,

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (CHARTIER, 1990, p. 26)

Por outro lado, o mesmo autor mostra que as obras não têm um sentido único e intrínseco e que são apropriadas por práticas plurais e leitores concretos que lhes dão contraditória e diferencialmente significados segundo suas competências, posições e disposições. A meu ver, essas são as questões em jogo e que me apraz aprofundar: como migram autores e textos da Antropologia para outras áreas. O que se lê? Como se lê? Quando se lê?

Volto assim ao ensino de Antropologia na minha trajetória. Estudantes da graduação e pós-graduação tornam-se leitores de textos (mas não de obras) de antropólogos durante um semestre. Ao se tornarem meus orientandos, são então convidados a explorar intensamente a literatura da área.

**Apreender no trabalho de campo os significados inerentes e específicos vislumbrados nas práticas e nas narrativas dos sujeitos investigados. Lembrando, como diz Roberto Cardoso de Oliveira (1998), que informam o trabalho do antropólogo os atos cognitivos de “olhar, ouvir e escrever”.**

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Dar aula na graduação e na pós são experiências distintas no que pesam o volume e a intensidade de leituras e questões.

Fazendo um balanço e correndo o risco de generalizações, diria que ler Antropologia é uma experiência transformadora da subjetividade e das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento, no que concer-

ne à relação entre o profissional da Educação e essa literatura, mesmo considerando-se a heterogeneidade desse universo e distintos níveis de atuação possíveis. Em outras palavras, apreender no trabalho de campo os significados inerentes e específicos vislumbrados nas práticas e nas narrativas dos sujeitos investigados. Lembrando, como diz Roberto Cardoso de Oliveira (1998), que informam o trabalho do antropólogo

os atos cognitivos de “olhar, ouvir e escrever”.

O que foi dito mostra que existe um processo de migração da Antropologia para uma outra área fora das fronteiras das chamadas Ciências Sociais, no caso a Educação. Mesmo considerando-se as distâncias em termos de crenças, valores e atitudes entre esses dois campos disciplinares, as mediações vêm se realizando nas suas margens.

## Referências Bibliográficas

- BONTE, P.; IZARD, M. *Dictionnaire de l'Ethnologie et de L'Anthropologie*. Paris: PUF, 1991.
- CARDOSO DE OLIVERIA, R. O trabalho do antropólogo, UNESP/*Paralelo 15*, São Paulo, 1998, cap.1.
- CHARTIER, R. *A História cultural - entre práticas e representações - memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- DA MATTA, Roberto. *Ensaio de Sociologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_.; GROSSI, M.; GUEDES, S.Z.. Resumo da atividade. In *Forum 03*. O fazer antropológico e o processo de orientação: encontros e desencontros – V Reunião de Antropologia do Mercosul. Programas e Resumos. Antropologia em Perspectivas. 30/nov. a 03/dez. de 2003. Florianópolis, SC.
- \_\_\_\_\_. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da Educação. In DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação. *26ª Reunião Anual da ANPED*, CDROM, Poços de Caldas, outubro, 2003.
- \_\_\_\_\_. Um outro olhar, um outro objeto: a Antropologia no campo da Educação. Fórum de Pesquisa: Antropologia e Educação, ensino e pesquisa. *24ª Reunião Brasileira de Antropologia – ABA*. Recife, 2004.
- \_\_\_\_\_. Cultura e pobreza: um recorte antropológico. *Cadernos Educação*. Rio de Janeiro: Depto de Educação da PUC-Rio, 2002. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. Um outro olhar: entre a Antropologia e a Educação. In: *Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 1997.
- ERNY, P. *Etnologia da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- \_\_\_\_\_. Os usos da diversidade. In *Horizontes Antropológicos* n.º10. Diversidade Cultural e Cidadania. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.

- GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In *Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 1997.
- LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. Biblioteca Tempo Universitário. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NOVAES, R. Um olhar antropológico. In TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- SOARES, L. E. Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Orgs.). *As assim chamadas Ciências Sociais, formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- VELHO, G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In \_\_\_\_\_. (Coord.). *O desafio da cidade*. Novas perspectivas da Antropologia Brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.
- \_\_\_\_\_. Biografia, trajetória e mediação. In \_\_\_\_\_.; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Observando o familiar. In *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Relativizando o Relativismo. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Orgs.) *As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- ZALUAR, A. *O relativismo cultural na cidade?* Primeira versão. Campinas: IFCH/Unicamp, n.º. 39, 1991.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## A DESCOBERTA DE SI: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE UNIVERSITÁRIAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

*Self discovery: reading and writing practices of university students in the information society*

Tania Dauster\*  
Anderson Tibau\*\*  
Lucelena Ferreira\*\*\*

\*Antropóloga. Professora Emérita da PUC-Rio. Fundadora da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio. Pesquisadora do CNPq. Consultora da FAPERJ e Coordenadora do Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Educação (GEALE).

E-mail: tdauster@puc-rio.br

\*\*Doutor em Educação pela PUC-Rio. Consultor Pedagógico da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio. Pesquisador do Centro Regional de Fomento do Livro na América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (CERLALC/AECI). Pesquisador do GEALE. Professor de Antropologia e Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação pela USS. Professor de Liderança e Ética e Comunicação Empresarial pelo IBMEC.

E-mail: andersontibau@yahoo.com.br

\*\*\*Doutora em Letras pela PUC-Rio. Doutoranda em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Consultora da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio. Pesquisadora do GEALE. Professora da pós-graduação em Letras da PUC-Rio. Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA.

E-mail: lucelena@terra.com.br

**Material recebido em novembro de 2007 e selecionado em dezembro de 2007.**

### RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir as representações de leitura e escrita de alunas de Pedagogia no contexto da sociedade da informação, buscando compreender o processo de descoberta de si vivenciado a partir de suas práticas.

**Palavras-Chave:** Leitura-escrita. Representações. Sociedade da informação.

### ABSTRACT

*In this text we discuss the Pedagogy students' representations of reading and writing in the context of the information society, trying to understand the self discovery process generated from their own reading and writing experiences.*

**Keywords:** Reading-writing. Representations. Society of the information.

### INTRODUÇÃO

*No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (Chartier, R. 1990, p.26)*

*Eu escrevo, consigo descobrir muita coisa. De mim mesma. (Celeste, universitária)*

Este texto<sup>1</sup> resulta da pesquisa Escrita na Universidade – os universitários e as relações entre leitura e escrita<sup>2</sup>, desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita (GEALE), um grupo heterogêneo e interdisciplinar que, ao longo do tempo, passou por mudanças na sua composição. Atualmente, além da própria coordenadora, o GEALE reúne estudantes de pós-graduação, doutores, doutorandos, mestres e graduados pertencentes às áreas de Educação e Letras. Tais características marcaram toda a elaboração das interpretações.

Entretanto, aqui, a heterogeneidade do grupo foi suavizada pelo interesse comum em desvelar as representações de leitura e escrita de alunas de Pedagogia no contexto da sociedade da informação, buscando compreender o processo de descoberta de si que vivenciam a partir de suas práticas de leitura e escrita.

Para contextualizar as relações de estudantes universitárias com as tecnologias da informação e comunicação – TIC, tomamos como referência a noção de Martín-Barbero (2006, p. 01) sobre sociedade da informação:

*A lo que la noción de la sociedad de la información se refiere es a las mutaciones societales ligadas a la “revolución tecnológica” que atraviesa, por primera*

*vez, tanto nuestra idea como la realidad del mundo. Pues no se trata sólo de lo que le sucede a parte de la población conectada sino tanto o más a la desconectada, ya que ahondando en la vieja división internacional del trabajo o en las tradicionales y las modernas desigualdades sociales, el mundo padece hoy la más gigantesca operación de exclusión social, política y cultural de la historia humana. Lo que sociedad de la información significa entonces es algo no pensable en términos de “mera técnica” – instrumentos, máquinas, aparatos – ni tampoco en términos del espacio/tiempo de la sociedad, que ha sido hasta ahora la categoría central de las ciencias sociales<sup>3</sup>. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.1)*

Ao reportamo-nos às tecnologias da informação e comunicação (TIC), ou novas tecnologias, como também são conhecidas, nos referimos aos instrumentos técnicos e métodos de informação e comunicação surgidos no contexto da Terceira Revolução Industrial, cujo início remete à segunda metade do século XX. Dentre eles, podemos destacar o computador pessoal (*personal computer* – PC), *software*, *powerpoint*, *datashow*, impressora, câmera digital, *webcam*, aparelho de CD e DVD, disquete, CD-ROM, HD, cartão de memória, *pen drive*, telefone celular, Tv a cabo, correio eletrônico, Internet, acesso remoto (*wireless*), entre outros. Para Masseto (2006, p. 152), as novas tecnologias

em educação estão relacionadas mais freqüentemente aos usos do computador, Internet, hipermídia, multimídia, *chats*, e e-mail.

Nesse contexto, o enfoque do colombiano Jesús Martín-Barbero sobre sociedade da informação iluminará os dados empíricos coletados na investigação. Trataremos das relações das alunas com a leitura e a escrita e sua contribuição para o processo de descoberta de si, levando em conta a tensão gerada pela inserção das TIC no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Trabalhando com “*representações e práticas culturais de leitura e escrita*” (CHARTIER, 1990), buscamos o leitor concreto e a construção diferencial dos atos de ler e escrever. Para este autor a noção de representação está associada à prática cultural.

As atividades de representação são esquemas construídos, não são neutros e correspondem aos lugares sociais daqueles que os produzem, segundo seus interesses. Ademais, o conceito de representação conduz à vida social, às relações sociais concretas, pressupondo atividades de classificação e delimitação vistas como construções sociais.

Resumidamente, podemos dizer, por outro lado, que as relações dos sujeitos com o mundo são expressas em práticas sociais.

<sup>1</sup> Uma observação acerca do corpo do texto diz respeito ao modo de ler as categorias nativas, categorias teóricas, citações e outras expressões nele contidas. Para o primeiro caso adotou-se o uso do termo entre “aspas”. As categorias teóricas e citações foram escritas entre “aspas e *italico*”. As expressões e termos em outro idioma, bem como grifos dos autores estão identificados pela grafia em *italico*.

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida no PPGE/PUC-RIO pelo GEALE, com financiamentos do CNPq e FAPERJ.

<sup>3</sup> Tradução livre do autor: A noção de *sociedade da informação* se refere às mutações sociais ligadas à “revolução tecnológica” que atravessa, pela primeira vez, tanto nossa idéia, como a realidade do mundo. Pois, não se trata somente do que sucede à parcela da população *conectada*, senão, tanto ou mais à parcela *desconectada*, uma vez que o mundo padece hoje da mais gigantesca operação de exclusão social, política e cultural da história humana. O que a *sociedade da informação* significa então é algo não pensável em termos de “mera técnica” – instrumentos, máquinas, aparatos – nem tampouco em termos da relação espaço/tempo da sociedade nacional, que até aqui foi a categoria central das ciências sociais.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

**Resumidamente, podemos dizer, por outro lado, que as relações dos sujeitos com o mundo são expressas em práticas sociais.**

Para mantermos o foco na questão perguntamos: como essas estudantes se relacionam com a leitura e a escrita?

## O DESCENTRAMENTO DO OLHAR

A opção teórico-metodológica pela pesquisa etnográfica, assim como foi em nosso caso, implica observação participante, remete ao contato direto com o universo estudado e à busca do conhecimento *de dentro*, a partir do ponto de vista dos atores sociais em contextos específicos, estabelecendo situações de entrevista com os sujeitos investigados.

No campo interdisciplinar que vem sendo por nós construído, ou seja, na articulação entre a Antropologia, a História Cultural e a Educação, espera-se que o investigador opere um descentramento do olhar no exercício do entendimento da alteridade, isto é, simplifiadamente, das relações entre o *eu* e o *outro*.

Esta estratégia metodológica compreende a desnaturalização dos fenômenos, para percebê-los como histórica e socialmente construídos. O enfoque reside no *“estranhamento do familiar”* (VELHO, 1978), na busca da diferença e da diversidade sociocultural em uma perspectiva relativizadora. Em outras palavras, almeja-se a construção de um conhecimento que ultrapasse as categorias lógicas do investigador. Esta é, em

resumo, a problemática teórico-metodológica enfrentada tanto no trabalho de campo quanto na análise da empiria.

## AULANET: UMA PRÁTICA NA PRÁTICA

Foi escolhida como universo da pesquisa uma prática de ensino desenvolvida na disciplina Prática de Ensino I, da graduação em Pedagogia de uma universidade particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O planejamento da referida disciplina apresentou um formato original, pois articulou aulas no centro de informática e aulas presenciais nas salas convencionais da universidade. A *aulanet*, como era chamada a prática de ensino observada, tinha como horizonte formar professoras para o Curso Normal, estabelecendo uma parceria com a informática. Segundo os responsáveis pela disciplina, essa experiência tinha um duplo objetivo: habilitação na informática e apropriação de conteúdos pedagógicos. Em suma, fazer um uso pedagógico da informática. Para tal, permanentemente, havia três professoras em sala de aula com papéis diferentes, a saber: pedagógico, tecnológico e mediador.

Observou-se que, além de outras práticas de sala de aula (a concepção do tempo dedicado às atividades da disciplina – presenciais, monitoradas e a distância – regulava as relações das

alunas com os professores e com o conteúdo de ensino), novas categorias surgiam no vocabulário e no sistema de classificações dos sujeitos. A disciplina Prática de Ensino I passou a ser chamada simplesmente de *aulanet*; os textos a serem discutidos e que, em grande parte, eram disponibilizados via *web*, eram chamados de “documentação” e “conferências”, e “obrigatórios” ou “complementares”, os comentários *online* feitos pelos alunos sobre os textos relacionados em uma lista organizada pelos professores e mediadores durante a semana.

Uma parte do curso se passava no centro de informática, um espaço específico da universidade em que se encontram várias salas com computadores disponíveis para aulas, pesquisas e uso pessoal dos alunos. O centro de informática impacta o observador pelo clima de extrema segurança reinante, explicável na medida em que o grande número de máquinas disponíveis para a clientela universitária mostra o investimento financeiro da instituição para prover e democratizar o acesso aos recursos da sociedade de informação. É um espaço vigiado eletronicamente, gradeado, silencioso e um tanto cinzento, com regras estritas de uso, havendo, entre a entrada e o acesso às salas de computação, uma roleta que serve para disciplinar a passagem dos usuários. Estes são atendidos por um funcionário através de uma cabine gradeada. Por ele, são distribuídas senhas – mecanismos de segurança e controle – e feitos cadastramentos, segundo um sistema classificatório que discrimina os alunos de graduação e de pós-graduação. Portanto, de maneira semelhante ao que ocorre no espaço da biblioteca, o usuário deve possuir uma senha para identificar-se

e não pode carregar consigo água e alimento, uma das normas de uso das salas do centro de informática. Contudo, as alunas da *aulanet* tinham a sua passagem liberada, uma vez que a sua sala já estava previamente reservada.

Até aqui, foram apresentados aspectos da arquitetura do espaço, a ritualização da entrada e o clima silencioso e de segurança do centro de informática. Nota-se, também, um intenso uso do espaço, pois, em geral, as salas estão cheias de estudantes concentrados na execução de suas tarefas. Percebe-se um ambiente mais regrado em face do espaço externo mais informal, onde são vistos muitos estudantes com seus *laptops*.

## A HETEROGENEIDADE NO UNIVERSO FEMININO

Por se tratar de um grupo eminentemente feminino, nasceu a idéia de construir uma interpretação focada nas relações entre mulheres, cultura letrada e tecnologia nas suas diferentes manifestações. O universo feminino diretamente entrevistado foi composto por treze alunas em diferentes períodos do curso de Pedagogia.

Essa homogeneidade de gênero, quando examinada de perto, revelou consideráveis diferenças socioculturais. A faixa etária variava entre vinte e quarenta e cinco anos. Quanto ao estado civil, nove eram solteiras e quatro casadas. Considerando-se as representações colhidas nas entrevistas, seis julgavam-se ambigualmente “classe média economicamente desfavorecida” – sendo três moradoras em favelas –, três viam-se como classe média, uma definiu-se como média alta e as três restantes como

pertencentes à classe alta. Eram moradoras de bairros da zona sul, norte e oeste de nossa cidade. Sete cursaram escola pública e seis, escolas particulares. Na turma, apenas quatro eram mães. Quase todas tinham computadores em casa, exceto em dois casos. Somente uma entre todas tinha um computador exclusivamente para si. Quanto ao uso, tanto encontramos aquelas que desde a infância ou adolescência acessavam o computador como aquelas que só recentemente entraram no mundo da informática e que dependem exclusivamente das máquinas do centro de informática, tanto para fazer seus trabalhos acadêmicos, quanto para usar as diferentes ferramentas da Internet. É importante lembrar que duas dentre essas alunas, no início do semestre letivo, não sabiam ligar os computadores. Desse modo, todas as alunas estavam conectadas, embora em graus distintos.

Um fator de impacto imediato para o grupo pesquisado, e também para os alunos em geral dessa universidade, é a regra de que os trabalhos devem ser apresentados digitados. Isso faz com que o centro de informática disponibilize cem impressões por semestre para cada aluno. Se o número de impressões se esgotar antes do término do período letivo, é possível obter mais cem impressões ao preço de dez reais.

Tanto as estudantes com recursos econômicos maiores quanto as demais acessavam freqüentemente a Internet. Pode-se dizer que a cultura da informação era o solo comum para a pesquisa, mas a relação estabelecida entre indivíduos e máquinas apresentava-se de maneira diferencial e heterogênea.

As distintas condições sociocul-

turais observadas eram geradoras de dois grandes agrupamentos em sala de aula, propiciando arranjos de interação e relações. Tais relações preferenciais e de sintonia podiam ser observadas em escolhas para trabalhos em grupo, nas redes de convivência diária e nas formas de distribuição e proximidade espacial de ocupação das carteiras em salas de aula.

## O OFÍCIO DO ALUNO

Os objetivos da disciplina observada previam o uso pedagógico da informática a partir de uma lógica híbrida que tanto incluía a apropriação de conteúdos quanto a habilitação informática. Durante a observação participante, constataram-se outros procedimentos de sala de aula e um outro *ofício* a ser exercido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Isto causou divisões nas representações e práticas do grupo. Segundo posições na sociedade e trajetórias de vida, gostos, emoções e valores culturais, enfim, pelos modos de vida, as alunas foram afetadas diferenciadamente, em especial, pelas práticas culturais de leitura e escrita. O que entender por isso?

Estar “afetado” é estar atingido. Remete tanto a um processo cognitivo, como a distintas formas de relação com objetos circundantes, implicando razão, emoções, sentimentos, afetos e visões de mundo. Podemos evocar Roger Chartier (1990) sobre essa questão, quando diz que a apropriação dos discursos está associada à maneira pela qual o leitor é afetado e às suas próprias transformações em relação ao olhar sobre si mesmo e sua visão de mundo. Em outras palavras, o modo de ser

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

afetado pelos objetos circundantes implica outras formas de pensar e *ler o mundo*.

A organização da disciplina, como já foi mencionado, baseia-se em dois tempos no centro de informática e dois nas salas de aula convencionais, com três professores atuando tanto durante as aulas como nos bastidores, para a preparação e os encaminhamentos necessários, pois, mesmo nos feriados por exemplo, é possível realizar as atividades. Uma das três professoras disse em depoimento que “como é virtual, não existe feriado”. A própria ementa da disciplina associa essa experiência a uma “sala de aula sem paredes”. Isto vai implicar outras relações, considerando-se o tempo e o espaço, a comunicação e a mediação, as professoras e as alunas.

Em relação ao que denominamos *ofício do aluno*, isto é, o papel por ele exercido no cotidiano da sala de aula, pudemos observar algumas peculiaridades. Cada aluno tem que ter uma “senha” e um “login” para acessar o computador, a “documentação” referente a cada aula e às “conferências”. Em outras palavras, estar interativo *com e por meio* da Internet, para fazer comentários sobre os textos apresentados pelos coordenadores do curso e sobre os outros comentários feitos pelos pares. A “senha”, além de ser um mecanismo de segurança, significa que aquele que a possui faz parte da “comunidade”, foi aceito, identificado, reconhecido, mas, também, pode ser controlado.

Nesse sentido, por exemplo, embora faça parte da organização do curso que o aluno monitore a sua movimentação na “rede”, podendo buscar diversos “sites”, ficam-lhe proibidos o Orkut e “sites” sobre sexualidade. Faz parte, ainda, do

*ofício*, a “postagem” de trabalhos. Os comentários, que devem ser escritos, são, por sua vez, alvo das avaliações feitas pelos mediadores e professores.

Em suma, a julgar pela proposta, o *ofício do aluno* pressupõe participação ativa, entrada no ambiente *aulanet*, familiarização com os *links*, acesso à documentação, participação em conferências, envio dos comentários sobre os textos lidos, que por sua vez podem ser comentados pelos mediadores. Durante o trabalho de campo, houve a oportunidade de observar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas alunas.

Já que a linguagem digital é uma invenção e construção histórica e social, há que saber as regras que estão sendo geradas. O que está em jogo vai além da relação com o mundo digital e com a sociedade da informação, pois abrange a história da cultura letrada e o universo da oralidade. Ao abordar a questão da linguagem da Internet, coloca-se também a sua influência sobre o domínio da norma culta.

Um aspecto da relação com o computador é que o seu uso mascara, até certo ponto, a habilidade ortográfica do usuário. Para alguns estudantes, “aprende-se a escrever com a máquina”, que corrige eventuais erros de ortografia. Este recurso, acessível através do computador, constitui-se em um diferencial positivo da escrita digital em relação à manuscrita, no que diz respeito à elaboração da escrita “acadêmica”, aos olhos das alunas.

Por outro lado, a escrita digital das alunas revelou forte influência dos modos da comunicação oral. Dessa maneira, os textos produzidos no computador eram híbridos

e afastavam-se muito da escrita “acadêmica”, livres de pontuação. As alunas pareciam escrever como se estivessem dialogando. Mantinham um tom informal, usavam recursos gráficos para a expressão das emoções, apresentavam textos e comentários sintéticos, com excesso de uso de caixa alta – o que na comunicação pela Internet representa estar gritando. Nas abreviações, depreendia-se uma relação econômica com o tempo. Percebia-se uma escrita ambígua entre a oralidade e a escrita, com muitos erros de digitação, mesmo considerando-se a representação corrente de que o “computador ensina”. Portanto, foram percebidas falhas no domínio da norma culta e uma redação informal, apesar de serem as alunas pressionadas pelas monitoras a não usar o chamado *internetês*, linguagem escrita inventada a partir da relação com o computador.

## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A mediação entre o pedagógico e o tecnológico suscita, por um lado, o debate sobre comunicação e participação, e, por outro, uma atenção especial às novas tecnologias da educação, tendo em vista suas possibilidades e limites.

Esta análise é importante em nosso caso, porque, de forma recorrente, as alunas questionaram o papel do diálogo e do debate nas situações de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de articulação entre comunicar e participar. Nesse sentido, a comunicação figuraria como condição *sine qua non* do ensino e a mediação da



aprendizagem exigiria a participação do professor. Desse modo, o professor mediador se insere na “*cena fundamental*” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 14) da prática ao organizar e estabelecer entre os alunos e as novas tecnologias um cotidiano de interação, apropriação e uso não simulado. Se concordamos com Martín-Barbero (2003, p. 79) quando diz que “comunicar es compartir la significacion e participar es compartir la acción”, a aula é, então, a própria *cena fundamental da mediação*, o lugar da aprendizagem situado entre o significado e a ação.

Do ponto de vista das alunas o computador nem sempre facilitou a comunicação, o que justifica a preferência declarada pelas situações face a face para a troca de idéias. Para o universo pesquisado, o texto para uso pedagógico na Internet deveria ser diferente, em termos de escrita; a leitura de textos longos na tela é desconfortável, e não faz sentido imprimir textos pequenos; os textos tipicamente da Internet foram vistos como supérfluos e superficiais; o uso do computador aparece bloqueando a comunicação, em algumas situações.

Ao considerar as diferenças socioeconômicas do grupo pesquisado, o que significa, neste caso, constatar dissonâncias quanto ao acesso mais trivial às TIC, percebemos que o uso do computador e da Internet como conteúdo de ensino, para determinadas alunas, soa como algo de importância fundamental na sua formação pessoal e no trabalho

**Na representação sobre o processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos são afetados de modo distinto, o que provoca leituras e modos de conceber também distintos. Trata-se, em certa medida, de mais uma das contradições do processo.**

como futuras docentes, e ao mesmo tempo gera, em outras, a sensação de *déjà vu*.

A observação mostrou que, se algumas alunas lucraram com o formato da disciplina, outras consideraram desnecessária a ida ao centro de informática, pois, em se tratando de uma proposta deste gênero, bastava estar *online* para atender os requisitos da disciplina, podendo-se utilizar o espaço da informática apenas para aquelas com dúvidas a sanar. Foi percebida uma certa frustração em relação ao aproveitamento das próprias características da Internet na estrutura da *aulanet*, como uma escrita mais ágil e a construção de *blogs*. Ou seja, criar, dentro da Prática de Ensino I, situações de uso real da Internet, o que significaria evitar a subutilização dos recursos do computador e da Internet, construindo “situações de verdade” e evitando didatizar o uso das ferramentas. Se a Internet muda o jeito de aprender, como não transformar o jeito de ensinar?

Não raro, a economia do pensamento escolar formal faz crer que o processo de ensino-aprendizagem é uma ação *una*. Não obstante, profes-

sores e alunos orbitam nessa espécie de reificação das práticas educativas de forma controversa, o que justifica a visão recorrente de que o ensino é responsabilidade do professor, e a aprendizagem uma ação restrita ao aluno. Por mais que as teorias da aprendizagem e o cotidiano da sala de aula – na escola básica ou no nível superior, ambos submersos em “*automatismos verbais*”<sup>4</sup> – não deixem dúvidas quanto à necessidade de conceber o processo de ensino-aprendizagem em uma relação de reciprocidade, ainda é distante o horizonte de transformação das práticas.

Nesse sentido, vê-se que tanto professores quanto alunos concordam que a educação precisa melhorar, mas o exame de suas queixas revela a dificuldade bilateral em compartilhar a responsabilidade pelo mesmo processo. O fato é que ensino-aprendizagem deveria pressupor um processo de interação e intercâmbios.

Em outras palavras, se, em nossa pesquisa, as alunas, fora do *setting* de aula, reivindicam do professor situações de uso real da Internet durante a *aulanet*, não percebem o quanto o professor desconhece essa demanda provocada por ele mesmo e o quanto

<sup>4</sup> Segundo Bourdieu, “Os automatismos verbais e os hábitos de pensamento têm por função sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia de referência ao real” (1974, p. 209).

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

elas se ausentam do processo pela falta de comunicação.

Na representação sobre o processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos são afetados de modo distinto, o que provoca leituras e modos de conceber também distintos. Trata-se, em certa medida, de mais uma das contradições do processo. Por exemplo, se uma parcela das alunas quer evitar o didatismo no uso das ferramentas, propondo uma aula construída a partir de “situações de verdade”, não percebe o quanto a sugestão didatiza o próprio uso da Internet para aquela outra parcela de alunas que se satisfaz, pelo menos, em conhecer e dominar os procedimentos técnicos básicos. Desse modo, a “situação de verdade” relativiza-se em virtude de como as alunas distintamente experimentam a prática em aula. Nota-se um desacordo entre os objetivos do professor e de parte das alunas – sendo que estas, na diversidade, também apresentam objetivos distintos na busca de soluções para os dilemas do grupo, em que uns revelam insatisfações, enquanto outros sentem-se remediados de seu analfabetismo digital.

Daí configurar-se certa tensão entre o que a *aulanet* promete e oferece, e o que poderia ser uma tensão entre um pólo do universo de alunas para o qual estas práticas não oferecem novidade e o outro que usufruiu das possibilidades de aprendizagem do uso do computador. Como lidar com a diferença sem nivelar por baixo, risco que se apresenta ao docente quando enfrenta turmas heterogêneas em qualquer etapa do ensino?

O processo de ensino-aprendizagem, assim como há décadas, ainda se sustenta pela oposição *professor X aluno* na chamada construção do

conhecimento. Bourdieu e Passeron, ao analisarem o ritmo do tempo universitário dos estudantes de distintas camadas sociais de Paris, afirmam: “O professor tem sempre por tarefa criar a propensão ao consumo do saber e ao mesmo tempo satisfazer esse consumo e o estudante não contribui em nada para orientar a ‘produção’ ou a transmissão do saber” (1968, p. 74). Assim, se, mesmo com a inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem, o pressuposto é de que a Internet por si só muda o jeito de aprender e que, por consequência, está a cargo do professor a responsabilidade pela melhoria no modo de ensinar, é preciso relativizar em que termos isto se dá.

A mediação é o exato oposto da polarização. Nela não se concebe o professor de um lado e o aluno do outro, cada qual inerte em seus papéis. Na mediação pedagógica o aluno torna-se o agente do pensar pelo auspício docente e a aprendizagem se realiza no deciframento do sentido, o que em nosso caso se daria pela construção de um significado para o uso das novas tecnologias na educação.

## AS REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA: PESSOAL E ACADÊMICA

Para além da situação específica da disciplina semipresencial, pudemos perceber, pelas representações de leitura e escrita das alunas, duas categorias de escrita: uma classificada como “acadêmica” – realizada para atender às demandas da graduação em Pedagogia – e outra como “pessoal” – em que as alunas em geral expressavam suas emoções, percepções mais íntimas. Estas duas categorias

de escrita admitem dois suportes básicos: papel e computador.

A escrita “acadêmica” aparece mais associada ao computador, também por conta da já mencionada regra de se entregarem digitados os trabalhos pedidos pelos professores. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico da escrita “acadêmica”, que fornecem indícios da representação que as alunas constroem para este tipo de escrita: “obrigação”, “trabalho”, “exigência”, “dificuldade”, “dúvida”, “formalidade”. Nos termos das entrevistadas, a escrita “acadêmica” exige “palavras de pedagogo”, “palavras de universitário”, “palavras que você não usa no cotidiano”, “palavra mais profissional”.

A auto-representação de alunas oriundas das camadas populares passa por uma *auto-apontada* “defasagem” ou “fragilidade” ou “dificuldade” na área da escrita, obstáculo às demandas que procuram atender em relação à escrita “acadêmica”. Algumas alunas revelam sua falta de domínio da norma culta – confirmada na oralidade –, suas dificuldades em compreender e produzir textos para a faculdade, bem como as preocupações e angústias que isso gera, relacionadas, entre outras coisas, à correção e às críticas que recebem dos professores. A representação de escrita “acadêmica” destas alunas inclui: “medo”, “angústia” e, num caso mais extremo, “bloqueio”. Nesse ponto, sobram críticas feitas por parte das alunas à qualidade do ensino público que receberam. Na universidade, o medo da correção gera estratégia de consulta às colegas para pré-correção da escrita “acadêmica”. Com isto, cria-se uma rede de solidariedade, especialmente entre as alunas que têm dificuldades. Mas essa

rede inclui, eventualmente, alunas que têm mais domínio sobre leitura e escrita, o que vem a estabelecer uma interação entre alunas de distintos segmentos socioculturais.

Contrastes nas habilidades de manejo da norma culta neste grupo e dentro do curso de Pedagogia são apontados também por estudantes que consideram ter boa formação na área. Portanto, à heterogeneidade da turma em relação à competência no uso do computador soma-se o domínio diferenciado da norma culta, que influi na relação das alunas com a prática da escrita “acadêmica”.

Ao observar as representações de leitura e escrita do grupo, percebe-se que estas são um *valor* para as alunas, associado, entre outras coisas, às possibilidades de expressão pessoal e de boa colocação profissional. Nessa linha, algumas entrevistadas revelaram o desejo de que a faculdade suprisse a lacuna percebida na sua formação escolar em relação à competência para ler e escrever. E julgam que o curso de Pedagogia não dá muita ênfase a disciplinas para estímulo e proficiência nessas áreas. Em outras palavras, elas esperam que a faculdade promova seu “letramento”<sup>5</sup>, incluindo o digital, ou seja, a competência para atender às demandas sociais associadas à leitura e escrita “acadêmica” e digital.

A entrega dos trabalhos impressos cria uma relação obrigatória entre escrita “acadêmica” e digital. Buscando a representação do grupo para escrita digital, percebemos que a quase totalidade das alunas destaca a

“facilidade”, “rapidez” e “praticidade” deste tipo de escrita, bem como sua adequação à elaboração de trabalhos acadêmicos, já que sua lógica é a da “colagem” – que emerge como categoria nativa em quase todas as falas. O uso dos termos “cortar e colar” – e seus derivados – é recorrente no grupo. Para elas, a escrita digital é uma escrita “de colagem”. Com a possibilidade de “cortar e colar”, o suporte digital confere uma *mobilidade* espacial ao texto na tela, que pode ser “ajeitado”, “arrumado”, sem deixar vestígios de desistências, de erros ou incoerências iniciais. Assim, quando se trata de escrita no computador, fala-se em “organizar” e “administrar” um texto.

Dentro da lógica da “colagem”, raramente o texto que é escrito inicialmente na tela é o que permanece, sendo que a escrita digital permite não apenas consertar como apagar, esconder o erro, gerando um aspecto “clean”, sem rasuras, mudanças ou hesitações aparentes. Outro aspecto ressaltado pelas entrevistadas é a “economia de tempo” que a escrita digital permite, que vai ao encontro de uma queixa recorrente das alunas: a falta de tempo, ocasionada pelo excesso de atividades e demandas da vida moderna.

Em referência ao termo “colagem”, cabe-nos lembrar que se trata de uma categoria social e teórica. Com isso trazemos a nossa cena a discussão de Clifford Geertz (1999). Para esse autor a diversidade cultural faz parte da sociedade complexa,

considerando-se tanto os grupos étnicos como outras diferenças que podem ser examinadas, por exemplo em função de geração, gênero e classe. Nas palavras do antropólogo, vivemos em um mundo onde as fronteiras e espaços interpenetram-se tal qual uma “colagem”, cujas bordas são irregulares e moventes. Essa imagem, na sua riqueza, significa a nossa experiência urbano-cotidiana, sendo metáfora da própria representação do mundo da cultura letrada digital, considerando-se o ponto de vista do universo investigado.

Como afirma Roger Chartier (2002), o advento do suporte digital (que ele associa à revolução do texto eletrônico) comanda “novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais”. Segundo afirmam algumas alunas, a escrita “de colagem”, que o computador permite, gera “outra construção do conhecimento”, interferindo no “raciocínio”. Uma idéia recorrente foi a do raciocínio que “vai e volta”, sem obrigação de seguir uma lógica “linear, seqüencial e dedutiva” (CHARTIER, 2002), já que a “arrumação” poderá vir depois. O texto vai sendo montado, colado, o que é diferente do processo de escrita encadeada no papel. Assim, esse raciocínio mais “livre”, menos “linear” acaba fazendo “fluir melhor o texto”. Na representação de escrita digital do grupo, em contraste com a escrita a mão, essa “facilidade” na construção do texto, derivada da possibilidade de “cortar e colar”, aparece como qualidade central.

<sup>5</sup> Dentro dos conceitos de letramento, adotamos aqui o desenvolvido por Magda Soares, a saber: “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p.3). Estes indivíduos ou grupos “têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (2002, p.3).

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Com o advento da escrita digital e sua lógica de “colagem”, o rascunho manuscrito para trabalhos acadêmicos torna-se uma prática que vai perdendo o sentido e, portanto, seu uso vai expressivamente diminuindo. Algumas alunas revelam não gostar mais de escrever à mão (lápiz ou caneta “machuca o mindinho”, “tem que ficar apagando com a borracha”, “o papel acaba manchando”).

O contexto observado nos faz considerar a hipótese de que, predominantemente, as práticas de escrita no curso de Pedagogia não vêm se configurando como “experiência”. Sônia Kramer trabalha com a distinção entre vivência e experiência:

[...] na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (KRAMER, 1999, p. 106)

Ao se refletir sobre práticas e representações de leitura e escrita do grupo estudado, algumas inquietações vão surgindo: qual a natureza das práticas de escrita predominantes neste curso de Pedagogia? Será que a representação de algumas alunas deriva-se apenas de dificuldades com a norma culta?

Na *aulanet* a prática central de escrita era o *debate virtual*. Dentro do *ofício do aluno*, uma atribuição era participar de debates pela Internet sobre textos que as professoras lá deixavam a cada semana. Essa prática foi classificada pelas entrevistadas como

“artificial”, “forçada”, “desnecessária”. Alguns problemas comprometeram sua realização. Segundo as alunas, pela proposta inicial, as professoras comentariam a contribuição escrita (obrigatória) de cada uma. De acordo com os depoimentos, isso raramente ocorria, gerando “frustração”, dando outro sentido a essa escrita. Como a disciplina era semipresencial, algumas entrevistadas questionaram o porquê de não se fazer o debate ao vivo, que funcionaria melhor, na opinião da maioria, podendo ensejar discussões “mais vivas”.

Uma questão relevante foi a falta de interesse que a quase totalidade dos textos – considerados pouco aprofundados ou fora do tema central da disciplina: o Curso Normal – provocou nas alunas. Outro problema foi o desinteresse em ler a produção escrita dos colegas.

Se a produção dos alunos não é lida – nem pelos colegas nem pelos professores –, se não há intercâmbio, se o diálogo se esvazia, corre-se o risco de se reforçar uma lógica da escrita apenas para cumprir exigência escolar, escrita percebida e executada como “tarefa” obrigatória, que se esgota no momento em que se aperta a última tecla. O que fica para além desse momento? O que permanece a partir dessa escrita “para cumprir tarefa”?

## “ESCRITA PARA MIM”: A LETRA E O ESPELHO

A percepção das alunas (na sua quase totalidade) é de que lêem

e escrevem muito pouco fora das demandas da faculdade, embora *e-mail*, *orkut*, *msn* e outras formas de sociabilidade via computador (escrita digital) façam parte de sua rotina diária. A maioria das entrevistadas que abordaram o assunto afirma que praticamente só escreve a mão para a faculdade. Aqui podemos incluir as provas, anotações de aula e, ainda, o *habitus*<sup>6</sup> acadêmico de ler anotando nas margens do texto (ou sublinhando o texto), citado por várias entrevistadas (esta é uma das razões que leva as alunas a preferir ler o texto impresso, recorrência enfática neste grupo. Outro motivo muito citado é o cansaço que a leitura na tela gera nos olhos). Afirma a estudante Célia<sup>7</sup>:

[...] eu escrevo tudo direto no computador. As únicas coisas que eu faço escrita a mão: eu estou lendo um texto e vou anotando do lado ou no próprio texto ou numa folha, anotando as frases que eu achei que sintetizaram bem o pensamento daquele autor que eu estou lendo. Então eu vou escrevendo a mão, mas e escrita do trabalho em si, como eu vou pensar, é direto no computador.

Nas práticas de escrita a mão das alunas, para além das demandas da universidade, predominam apenas recados e pequenas anotações.

Do grupo pesquisado, quatro alunas (Celeste, Helena, Ivone, Áurea) afirmam dedicar-se a um outro tipo de escrita, classificada como “pessoal”<sup>8</sup>, cujo campo semântico incluiu as seguintes unidades: “sentimento”, “liberdade”, “prazer”, “vontade”, “sem obrigação”, “querer”, “gosto”,

<sup>6</sup> Segundo Bourdieu “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital”. (1998, p.61)

<sup>7</sup> Os nomes de alunas citados no texto são fictícios.

“expressão”, “minha letra” e, por fim, “identidade”.

A fala de Helena dá alguma pista sobre a lógica dessa escrita “pessoal”: “escrevo *para mim*, pelo prazer de escrever”. Mais de uma vez, as alunas afirmam que a escrita “pessoal” é uma escrita *para elas*:

[...] quando é alguma coisa *para mim* eu gosto que tenha a minha letra, a minha identidade. Eu estudo identidade, eu acredito que a nossa letra é identidade. (Áurea)

[...] eu e a escrita não vivemos separadas. (Ivone)

[...] eu escrevo pra mim, sei lá. Pra mim, que depois eu penso até em fazer um livro depois, não sei. Se eu vou publicar depois. Poesia, reflexão... Sabe? Coisas do dia-a-dia... [...] Eu escrevendo consigo descobrir muita coisa. De mim mesma. (Celeste)

Aqui se percebe a representação da escrita como modo de conhecimento de si mesma, caminho para autodescoberta. Escrita-espelho.

Nessa linha, a estudante Helena, que expressa seu “medo” pela instituição em que estuda, utiliza a escrita como forma de se apropriar (CHARTIER, 1990) da universidade, desta cultura estranha e ameaçadora. Escreve sobre a universidade, sobre as coisas que observa lá dentro, para tentar elaborar, compreender, “para desabafar”:

Eu costumo observar tudo. Se eu estou no pátio sentada, eu escrevo o que eu estou olhando. Se eu estou na sala de aula, às vezes eu não estou prestando atenção na aula, mas estou escrevendo para mim sobre a aula. Não estou olhando para o professor,

mas eu estou pensando sobre a aula, como ela poderia ser melhor.

Depois, segundo conta, joga fora. Dentre tudo que escreve, só guarda a escrita valorizada pela cultura universitária: a escrita “acadêmica”. A escrita “pessoal” parece não ser assumida como um valor.

A vontade de expressar-se por meio da escrita “pessoal”, que Celeste deixa entrever quando revela sua vontade de publicar o que escreve, também aparece na fala de Ivone, quando se refere aos seus escritos pessoais: “talvez eu goste muito de escrever porque eu gosto muito de falar, eu gosto muito de me expressar, eu gosto muito de dançar”.

Como recorrência, verificamos que a escrita “pessoal” é feita preferencialmente a mão: “gosto de escrever o que sinto quando estou escrevendo a mão”, afirma Helena. Áurea diz que não passa para o computador: “todas as minhas escritas pessoais, tudo que é meu, que não me exigem forma”.

Celeste tem um caderno para sua escrita “pessoal”, além de escrever em papéis soltos. Ela afirma que sempre tem papel ao lado dela. Helena escreve em qualquer folha de papel que esteja à mão: “Escrevo atrás da apostila, em qualquer lugar”. Ivone tem um “caderninho”, que também chama de “diário”, que leva sempre consigo, para poder escrever quando tem “vontade, sem obrigação”. Para as alunas, o papel ainda oferece uma *mobilidade* maior, amparando a escrita a qualquer momento, em qualquer lugar. Portanto, torna-se mais apropriado para essa escrita “pessoal” que

“não tem hora marcada”.

Mas a preferência pela escrita a mão tangencia outros motivos, para além da praticidade do papel. Mesmo quando Ivone escreve coisas pessoais no computador (“quando estava *sentindo* muita coisa, às vezes eu ia para o computador, porque era mais rápido”), depois imprime e cola no caderninho. Ao justificar sua preferência pelo manuscrito, fala também em “privacidade”:

As coisas mais pessoais eu escrevo no papel e escondo. Computador não tem gaveta com chave. As coisas pessoais eu prefiro escrever a mão. É mais *pessoal* tem a minha letra. E geralmente eu gosto, não sei.

A questão da privacidade é retomada por Celeste. Esta afirma que está pensando em comprar um computador, e se mostra em dúvida se vai passar a realizar sua escrita “pessoal” no suporte digital: “pode ser uma coisa que eu possa até pensar melhor. O que é que eu vou botar no computador? Porque alguém pode entrar e ver, entendeu?”. E conclui afirmando que o papel ela sempre poderá esconder para ninguém ler.

Celeste prefere escrever em caderno pautado, porque as folhas ficam presas, conferindo alguma organização (ela compara os dois suportes, afirmando que, no computador, os escritos ficam mais organizados). Porém, ela afirma:

“mas escrevo no papel também pra bagunçar mesmo, sabe? Pra escrever, rasgar... Eu gosto também de escrever em papel porque parece que dá pra soltar a *criatividade*. É melhor. A forma que você vai escrever. O

<sup>8</sup> Categoria nativa, incorporada pelos entrevistadores em algumas entrevistas.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

computador parece que tem uma forma ali pra você escrever, agora no papel você acaba criando, sabe? Pode escrever de trás pra frente... Às vezes eu escrevo assim. Ao contrário. Você pode escrever fazendo pirâmide, não sei”.

A escrita “pessoal” foi definida por uma das alunas como “escrita fora da norma”, situando-se, assim, como contraponto à escrita “acadêmica”.

Para a escrita no papel, a maioria das alunas prefere lápis a caneta, pela possibilidade de apagar. Esta, inclusive, é apontada como uma das vantagens do computador: esconder o erro sem deixar vestígio algum, eliminar as hesitações, o que foi desconsiderado pelo autor: “eu não consigo escrever mais nada direto no papel porque eu já estou acostumada a escrever no computador, apaga, só apertar delete. No papel, não: você rabisca, tem que colocar em outro lugar” (Diana).

Está claro que a preferência que algumas alunas demonstram pelo papel para a escrita “pessoal” está ligada também à materialidade deste suporte. Como afirma Chartier, para se compreender uma *comunidade de leitores* (como “interpretive community”), é importante observar como as formas materiais afetam os sentidos (1994, p.27). O papel permite um contato físico, tátil, uma proximidade que parece se coadunar com idéia de *intimidade* com o escrito, constituindo-se em um suporte que se harmoniza com as escritas pessoais: “tenho um valor sentimental pelo meu diário. Gosto de ter aqui na minha mão”, diz Ivone, referindo-se ao caderninho que sempre carrega consigo.

Mas, em relação ao manuscrito, este grupo apresenta descontinuidades

simbólicas relevantes. A maioria das entrevistadas prefere o computador ao papel, e considera a escrita a mão “desconfortável”, se comparada à digital. Roberta, por exemplo, utiliza o manuscrito apenas para pequenos recados, para fazer prova na faculdade, sublinhar e anotar textos. A aluna Sofia é mais radical, e afirma: “odeio escrita a mão!”. Priscila também privilegia a escrita digital no seu dia-a-dia, e vaticina: “talvez chegue um momento da vida em que a pessoa só use o computador”. Mas, até então, ambas as práticas (escrita a mão e digital) ainda convivem no cotidiano das alunas, com maior ou menos intensidade: “na faculdade, a gente copia as coisas do quadro, copia o que o professor fala, as coisas importantes. Então, a todo momento você tá nos dois lados, você tá usando as duas formas: escrita a mão e escrita no computador” (Priscila). Como afirma Chartier,

insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso. (CHARTIER, 2002, p. 8)

## A DESCOBERTA DE SI – O EXEMPLO DE CELESTE

A partir da leitura das entrevistas realizadas em uma linha de história de vida, tendo em vista o recorte das relações entre as estudantes com as práticas de leitura/escrita, ficou claro que um material denso havia ali sido coletado para a elaboração de uma antropologia das relações entre mulheres e a cultura letrada.

Pode-se captar entre estes relatos

uma dimensão universal do significado que a literatura possui. Nesta situação particular, altamente heterogênea, pois misturava mulheres de várias classes sociais, neste recorte micro-sociológico da investigação em pauta, colhemos sentimentos e emoções em face do texto literário e do exercício da escrita, que perpassam teorizações de pesquisadores e escritores da história das mulheres, suas atitudes, suas representações e práticas, e, também, seus valores quando em contato com o mundo letrado. Diríamos, portanto, que esta pesquisa não somente é iluminada pelas relações da leitura e da escrita feminina, quanto representa uma contribuição à história cultural deste campo de conhecimento.

Na busca dos significados das práticas e representações de leitura/escrita das alunas, destacamos a seguinte frase, ouvida em uma das entrevistas: “Eu escrevendo, consigo descobrir muita coisa. De mim mesma.” Estas são palavras de Celeste, jovem universitária, moradora da Rocinha, cursando uma universidade de elite da zona sul do Rio de Janeiro, que descobriu a literatura no curso pré-vestibular e quer ser *escritora*. Suas condições de vida jamais facilitaram essa adesão ao letramento, ou seja, a ultrapassagem dos usos mais imediatos das letras para uma apropriação de esferas recônditas de prazer e expressão, como diria Magda Soares. Nas palavras de Celeste, “ler é uma coisa que eu gosto muito e que me ajudou muito pra própria pessoa que eu sou. Dá certa autonomia de você compreender aquilo que quer dizer”. Celeste articula tal autonomia com a possibilidade de produção de conhecimento. O seu discurso entremeia leitura com escrita, *a importância da leitura com a questão*

**Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso.**

*de lutar com as palavras* que remete à escrita, e segundo ela mesma: “eu falo que com a escrita você acaba descobrindo coisas”.

Buscando os significados da cultura letrada para Celeste, destacamos algumas categorias sociais que aparecem na suas falas. Do ponto de vista dessa aluna, o significado ou a importância da leitura está associado a auto-desenvolvimento, autonomia, consciência, ao tornar-se crítico, ao poder escolher. “Literatura foi o que me chamou para a leitura”, nos diz ela. Por outro lado, cita Carlos Drummond de Andrade para falar da “luta com as palavras”. O encontro com a poesia de Drummond operou mudanças nas suas práticas escritas:

[...] antes eu escrevia um pouco sim, mas parece que deu uma luz. Escrevo cada vez mais. É até o poema que ele fala da luta com as palavras. Eu tenho que lutar com as palavras já que eu gosto de escrever. Não tenho como fugir. Aí, acaba saindo coisas. Por isso eu falo que com a escrita você acaba descobrindo coisas. A universidade me ajudou muito

também na questão da escrita. E até da leitura também. Como eu comecei tarde este contato... Hoje eu posso dizer que escrevo bem melhor. Estou aprendendo a escrever bem. Mas é mais a partir de uma leitura literária. Acho que me ajuda muito a escrever, pois é mais criativa, mais interessante, mais acessível.

Estas palavras nada revelam de novo para o teórico da leitura. Contudo, achamos digno de nota ressaltar o significado da literatura para esta jovem, nascida em um ambiente no qual a leitura não constitui uma prática e um valor cotidianos.

Almejamos desvendar, no contexto estudado, o brilho de uma expressão universal das relações entre mulheres e a leitura das palavras, reveladora dos sentimentos apaixonados entre mulheres e livros, que se desdobram de formas contraditórias, intranquílias e sofridas na *descoberta de si*. Nos termos de Adler & Bollmann (2006) encontramos a expressão “la quête de soi”, que traduz as emoções de leitoras no que tocam o caráter tanto encorajador quanto ilusório da leitura.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## *Referências Bibliográficas*

- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Editora DIFEL, 1990.
- DAUSTER, Tânia (Org.). *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.
- \_\_\_\_\_.; FERREIRA, Lucelena; TIBAU, Anderson. Notícias da sala de aula: representações de leitura e escrita, mediação pedagógica e sociedade da informação. In: *Revista on line* Depto. Educação PUC, no prelo.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: *Horizontes Antropológicos: diversidade cultural e cidadania*. N° 10. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- KRAMER, Sônia. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información*. Bogotá, 2006. (mimeo.)
- \_\_\_\_\_. La educación desde la comunicación. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MASSETO, Marcos T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2006.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Vol. 23, n° 81, 2002.



## O TEXTO ETNOGRÁFICO EM QUESTÃO

*The ethnographic text in question*

Pedro Benjamim Garcia\*

\* Professor do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Mestre em Educação pela PUC-Rio. Doutor em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ). Pesquisador do CNPq. Desenvolve trabalhos ligados à formação do leitor na Universidade e em favelas do Rio de Janeiro.

E-mail: pedrogarcia@terra.com.br

**Material recebido em novembro de 2007 e selecionado em dezembro de 2007.**

### RESUMO

Este artigo é uma reflexão acerca do texto etnográfico, mais especificamente sobre o significado da escrita na legitimidade do trabalho de campo do antropólogo. Simplificando, temos, de um lado, os que “naturalizam” a escrita, como se ela fosse um mero veículo descritivo da prática e, de outro, os que advogam que a escrita é o que valida a etnografia.

**Palavras-chave:** Texto etnográfico. Trabalho de campo.

### ABSTRACT

*This article is a reflection on the ethnographic text; more specifically, on the significance of writing in legitimating the anthropological fieldwork. In simple terms, there are, on the one side, those who take a “naturalistic” approach to writing and treat the text as a mere description of the ethnographic practice. On the other, we can find those who believe that the validation of ethnography is in its writing.*

**Keywords:** *Ethnographic text. Fieldwork.*

Este artigo é uma reflexão acerca do texto etnográfico, mais especificamente sobre o significado da escrita na legitimidade do trabalho de campo do antropólogo. Simplificando temos, de um lado, os que “naturalizam” a escrita, como se ela fosse um mero veículo descritivo da prática e, de outro lado, os que advogam que a escrita é o que valida a etnografia.

A partir de textos publicados em “Retóricas de la Antropología”, coletânea organizada por James Clifford e George E. Marcus; do livro *Obras e vidas: o antropólogo como autor*, de Clifford Geertz; e do artigo de Teresa Caldeira, *Antropologia e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes*, busquei acompanhar esse debate colocando o meu ponto de vista.

Geertz, no livro citado, faz uma análise detalhada e exaustiva de etnografias clássicas, comentando seus impasses e alternativas. Ele vai fundo. Entra no debate proposto pelos antropólogos pós-modernos, que supervalorizam a escrita na produção da etnografia, e, aceitando alguns dos pressupostos advogados

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

por eles, procura responder o que lhe parece fundamental: a razão pela qual os textos etnográficos são convincentes.

Mesmo que chegue à conclusão de que os pós-modernos prometem mais do que realizam – e creio que esta é também a opinião de Caldeira –, não há dúvida de que a área da Antropologia não ficou imune a essas críticas.

Geertz coloca a questão do fazer etnográfico em dois extremos: “Não pense na etnografia, apenas pratique-a” ou: “Não pratique a etnografia, apenas pense nela”. (GEERTZ, 2002, p. 182) A primeira postura é naturalizada, não se questiona acerca da produção do texto; a segunda, leva ao imobilismo.

Aceitar a existência de “artifícios” na construção do texto etnográfico não questiona a sua legitimidade. É o que Geertz nos diz:

De algum modo, supõe-se que atentar para coisas como imageria, as metáforas, a fraseologia ou a voz leva a um relativismo corrosivo, no qual tudo não passa de uma expressão mais ou menos sagaz de opiniões. A etnografia, dizem, torna-se um mero jogo de palavras, como se presume sejam os poemas e os romances. Expor de que modo a coisa é feita equivale a sugerir que, tal como a mulher serrada ao meio, ela simplesmente não se faz. (GEERTZ, 2002:12-13)

“Mero jogo de palavras”, ilusionismo. Nem a poesia, nem a novela, nem a etnografia podem ser meros jogos de palavras. Cada uma delas, para ser (a poesia, poesia; a novela, novela; e a etnografia, etnografia),

tem que produzir um efeito (poético, ficcional e etnográfico). Ou seja, tem – no dizer de Guattari – que funcionar: “o que interessa é fazer com que um texto funcione”. (GUATTARI, 1981, p. 77) E um texto só funciona se ultrapassa a “barreira” das palavras, se comunica algo a alguém.

Geertz identifica o medo de enfrentar a questão do texto no fato de que

[...] se houvesse um entendimento melhor do caráter literário da antropologia, alguns mitos profissionais sobre como ela consegue ser persuasiva tornar-se-iam insustentáveis. Em particular, talvez fosse difícil defender a visão de que os textos etnográficos convencem, na medida em que chegam a ser convincentes, pelo simples poder de sua substancialidade factual. A ordenação de um imenso número de detalhes culturais sumamente específicos tem sido a principal maneira pela qual a aparência de verdade – a verossimilhança, a vraisemblance, a *wahrscheinlichkeit* – é buscada nesses textos. (GEERTZ, 2002, p. 13-14)

Admitindo aspectos ficcionais nas etnografias, descartando a “substancialidade factual” como o que consegue “convencer”, Geertz chega ao cerne da questão:

A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com a aparência factual, ou com o ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo

ou de outro, “estado lá”. E é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita. (GEERTZ, 2002, p. 15)

No confronto com os pós-modernos, Geertz não só aceita críticas que alguns deles fazem ao texto etnográfico como as aprofunda e a elas acrescenta outras. É como se quisesse ir ao “fundo do poço” para – de forma incontestável – “dar a volta por cima”.

Neste sentido, afirma que os pressupostos teóricos de Malinowski, “em outro tempo uma torre imponente, como poucas, está basicamente em ruínas, mas ele continua a ser o supremo do etnógrafo”. (GEERTZ, 2002, p. 14-15) Por que isso ocorre?

Geertz passa em revista as obras de Malinowski, Evans-Pritchard<sup>1</sup>, Lévi-Strauss e Ruth Benedict. Em cada uma delas mostra os “artifícios” ou, melhor dizendo, as estratégias de construções de suas etnografias. E isto não as invalida. Malinowski continua imponente, apesar de seu arcabouço teórico em ruínas:

Seja qual for o estado da reflexão sobre a natureza das trocas do Kula no momento atual, e ela vem se modificando rapidamente, a imagem fornecida dessas trocas em *Os argonautas do Pacífico Ocidental* continua indelével, para todos os fins práticos. (GEERTZ, 2002, p.16)

Algum escrito de Malinowski que se encontrasse hoje seria visto com unção quase religiosa; já um texto análogo que buscasse imitar o mestre estaria totalmente defasado. Estranha situação. Um soneto imitando Camões e, hipoteticamente,

<sup>1</sup> Geertz prefere desconfiar de sua capacidade de observação e análise do que pôr em questão a mesma capacidade em alguém da estatura de Evans-Pritchard.

<sup>2</sup> Sobre a questão da autoria, ver FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Vega, 1992.

atingindo sua perfeição, teria escasso valor estético? A questão da autoria se impõe<sup>2</sup>. Por que um quadro imitando Picasso e tão perfeito nessa imitação – a ponto de o próprio Picasso não perceber a diferença – é desqualificado?<sup>3</sup>

Há aí uma curiosa relação entre o valor intrínseco de uma obra, a legitimidade de quem a realizou e o seu contexto histórico. Tentar penetrar nessa questão exigiria incursionar pelos temas da “aura”, que Walter Benjamin (1975, p. 7-34) propõe, da originalidade e da autoria. Mas isso me afastaria do tema central deste texto.

Faço apenas uma visita a Platão, que coloca a autoria em termos “polifônicos”:

Sócrates – A respeito de quem é o autor de um texto, e a quem ele pertence depois de escrito, quem está mais certo: aquele que diz que todo discurso é obra de apenas um homem, e portanto a ele pertence por inteiro, ou aquele que pensa que um discurso é apenas uma espécie de mosaico, resultando da colagem de pedaços de muitos outros discursos?

Fedro – Aquele que vê o discurso como mosaico teria razão.

Sócrates – Você diria então, meu caro Fedro, que não pode nunca haver um discurso totalmente original, fruto apenas da inspiração das musas, e que todo o discurso é, ao menos em parte, cópia de outros discursos já existentes?

Fedro – É exatamente este o meu modo de ver as coisas. Mas há ainda algo que precisa ser esclarecido, Sócrates. Se pensarmos o discurso como uma colagem, todo o homem, fosse ele poeta ou não, seria capaz

de compor belos discursos, simplesmente colhendo aqui e ali trechos já ditos por outros e colocando-os lado a lado.

Sócrates – Muito me surpreenderia que as coisas sucedessem de tal forma! Ainda que seja verdadeiro que o discurso não é fruto apenas da inspiração, é preciso que aquele que compõe seja capaz de combinar, segundo as regras da harmonia e obedecendo aos preceitos divinos, diversos elementos recolhidos em diferentes textos que ele tenha lido, acrescentando ainda a estes alguns trechos que ele terá pessoalmente composto, juntando-os de forma harmoniosa num novo texto, que saberá falar por si mesmo. Ora, é preciso levar em conta a dificuldade de tal tarefa, quando pensamos na quantidade imensa de textos que há atualmente, e no número virtualmente infinito de combinações possíveis. É sem dúvida nenhuma uma grande arte, esta de saber encontrar fragmentos adequados em meio aos discursos existentes, e depois combiná-los num todo que seja iluminado pelos ideais do que é belo e verdadeiro.

Fedro – Não lhe parece que este novo texto seria pouco mais que uma cópia, feita, é certo, com particular arte e atenção, mas ainda assim uma cópia?

Sócrates – Não, Fedro, nunca houve um original. Na verdade tudo que sempre fizemos foi re-escrever, nas novas linguagens que surgem ao longo da história, os muitos ancestrais de nossa raça, que são comuns a todos os homens. É nisso que consiste a literatura”. (PLATÃO *apud* IRINEU, 1989, p. 201-202)

Isso posto, de forma tão clara e concisa, como convém aos clássicos, volto ao significado do texto – o que ele esconde e revela.

Carlos Irineu afirma que “um texto só é um texto se ele esconde ao primeiro olhar a lei de sua concepção e a regra de seu jogo”. (IRINEU, 1989, p. 201) Creio que é a esse tipo de argumentação que se apegam os pós-modernos ao desvelarem as “regras do jogo” de composição das etnografias.

Sustento, ao contrário, que o desvelamento das regras não desmancha o encanto ou a legitimidade de um texto. É o que diz Morin em suas considerações sobre o cinema. Afirma que o fato de conhecermos a técnica cinematográfica não tira a emoção que um determinado filme pode nos transmitir. Exemplo disso é “A mulher do tenente francês”, que mostra os bastidores da filmagem, com os dramas dos atores, e a própria narrativa da história, como se estivéssemos assistindo a dois filmes em um só, “ambos” consistentes e bem realizados. Em síntese, não é o conhecimento da forma como se realiza uma obra que retira dela o seu encanto ou legitimidade.

Nessa mesma linha de reflexão, podemos nos reportar ao texto clássico de Marcel Mauss: “A expressão obrigatória dos sentimentos”, que explicita os comportamentos que devemos ter, e que todos esperam que tenhamos, em determinados rituais. O fato de chorarmos ou termos uma postura compungida em um enterro – que é exigido socialmente de todos nós –, não elimina o sofrimento que sentimos, como tão bem formulou Fernando Pessoa no seu poema Autopsicografia:

<sup>3</sup> Frank Wynne aborda esta questão a partir da história de Han van Meegeren, especialista em criar quadros que reproduziam o estilo e a técnica do pintor Johannes Vermeer. WYNNE, Frank. Eu fui Vermeer: A lenda do falsário que enganou os nazistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
(PESSOA, 1960, p. 97)

A dor não está ausente no fingimento, confunde-se com ele e transparece, apesar dele.

Voltando à construção do texto, etnográfico ou qualquer outro, seria o caso de questionar se poderia haver um texto sem regras. Algo diáfano e puro. Mesmo a experiência transcendente de São João da Cruz só pode ser expressa através de palavras, mesmo admitindo-se que as palavras não captam a transcendência. Mas é o que temos e é com esse material que, como os alquimistas, buscamos algo além das palavras, mas através delas.

E o “além das palavras”, ou de qualquer outra linguagem, pressupõe algo mais do que a técnica. Exemplo: um pianista que nos encanta pela forma como executa Beethoven tem menos mérito (acho eu) do que aquele que nos faz esquecer a técnica e nos transporta emocionalmente para a obra do compositor.

O texto é uma construção. Um leitor arguto, com vocação para detetive, encontrará rastros dessa construção. Nesse jogo, o autor às vezes se diverte, como é o caso de Nabokov, que joga pistas falsas e verdadeiras para a interpretação da sua obra. Diria que o texto de Nabokov a si mesmo se observa. E o texto que a si mesmo se observa no processo de construção adquire autoconsciência aguda. Defesa e ataque. Empreende

uma escaramuça e, no mesmo instante, olha para os lados para não ser surpreendido. Adquirindo ares de sujeito, busca não cair em armadilhas. Essa agudeza – pretensa ou real – dependendo de quem a cria, se tira a “naturalidade” do escrever, produz uma saudável sensação de se estar marchando apesar de tudo. A autoconsciência não estiola a produção (pelo menos seria desejável que não o fizesse).

Claro que a construção literária não é a mesma da etnografia, por mais que se assemelhem. A primeira não tem compromisso com a veracidade<sup>1</sup>, o que não ocorre com a segunda.

Seja como for, sempre fazemos alguma coisa *por meio de*. No nosso caso, por meio de palavras. E a questão é: “Como fazer coisas com palavras?” (GEERTZ, 2002, p. 180)

Nesse sentido, não cabe a crítica de Teresa Caldeira a um livro de Taussig, quando ela afirma que “ele quer provocar reações no leitor, talvez náusea, mas só tem palavras impressas para fazer isso”. (CALDEIRA, 1988, p. 42) Não é sempre assim? Só se têm palavras. O desafio é “domá-las” ao nosso desejo em direção ao que almejamos.

Voltando ao texto etnográfico... Muda alguma coisa, na construção do texto etnográfico, após a crítica pós-moderna? Acredito que sim. Penso que é nessas águas, aparentemente com mais obstáculos, que temos que navegar. E não há saída. Não será a atitude enganosa do avestruz que irá resgatar o que já passou. Não se trata de uma opção; é que não há escolha. É uma questão que precisa

ser encarada de frente. E algumas perguntas se impõem. Na medida em que concepções e regras do texto etnográfico foram desveladas, ele teria perdido em eficácia? Poderia ganhar em eficácia justamente pela exposição do seu fazer?

Segundo Geertz, o foco dos pós-modernos, tanto nas críticas quanto em novas alternativas para o fazer etnográfico, concentra-se no texto. É a partir daí que questionam as etnografias realizadas até então, cuja fórmula de construção da autoridade etnográfica repousaria na ambigüidade de aparecer e desaparecer. Aparecer para dizer “eu estive lá”, desaparecer para manter a neutralidade (científica?) do que está sendo dito.

Marcus e Cushman descrevem nove convenções textuais nas etnografias clássicas. Além das duas já mencionadas (do aparecer, desaparecer), apontam:

[...] o texto está em geral estruturado sequencialmente, apresentando as unidades nas quais considerava-se que as culturas (ou sociedades) estavam divididas;

[...] o indivíduo não tem lugar na etnografia realista, fala-se do povo em geral, ou de indivíduos típicos;

[...] para enfatizar o caráter de realidade das vidas retratadas, acumulam-se detalhes da vida cotidiana;

[...] pretende-se apresentar não o ponto de vista do antropólogo, mas o ponto de vista nativo, idéia que se assenta no pressuposto de que esse ponto de vista existe pronto para ser representado aqui (no texto);

<sup>4</sup> De forma não despida de ironia, Guimarães Rosa dirá que suas histórias são sempre verdadeiras, porque inventadas: “E assim se passaram pelo menos seis ou seis anos e meio, direitinho deste jeito, sem tirar nem pôr, sem mentira nenhuma, porque esta aqui é uma estória inventada, e não um caso acontecido”. ROSA, Guimarães. A hora e a vez de Augusto Matraga. In: Sagarana. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958, p. 358.

**Embora anteriormente não se ignorasse o estilo dos autores, a precisão narrativa e analítica etc, o que não se levava em conta é que o fazer antropológico também residia nisso.**

[...] apesar de cada trabalho de campo ser muito específico, nas etnografias tendeu-se a generalização;

[...] usa-se o jargão, exigência científica;

[...] faz-se a exegese de termos e conceitos nativos – e reafirma-se a competência lingüística do antropólogo. (CALDEIRA, 1989, p. 137-138)

Considerando-se essas convenções na elaboração do texto etnográfico, não é gratuito se falar, conforme Geertz, de “ficção antropológica”. O que não significa caracterizar a etnografia como “literatura”, o que a descaracterizaria como tal.

Embora anteriormente não se ignorasse o estilo dos autores, a precisão narrativa e analítica etc, o que não se levava em conta é que o fazer antropológico também residia nisso.

Em síntese, o que os pós-modernos desvelam, em suas críticas, são as normas que ressaltam a veracidade das etnografias. Normas (convenções) que encobrem limitações, dando impressão de totalidade e harmonia ao que é parcial e contraditório.

Como alternativa ao que criticam, os pós-modernos

[...] vão tentar romper tanto o caráter de separação das culturas, quanto o de re-criação da totalidade. Para eles a etnografia não deve ser uma interpretação sobre, mas uma negociação

com, um diálogo, a expressão da troca entre uma multiplicidade de vozes. [...] A proposta é, então, escrever etnografias tendo como modelo o diálogo ou, melhor ainda, a polifonia [...], e para isso todos os meios podem ser tentados: citações de depoimentos, autoria coletiva, ‘dar voz ao povo’ ou o que mais se possa imaginar. O objetivo final, no que diz respeito ao autor, seria fazer com que ele agora se diluisse no texto, minimizando em muito a sua presença, dando espaço aos outros, que antes só apareciam através dele. (CALDEIRA, 1989, p. 141)

Essa proposta tem as seguintes conseqüências:

- a perda, por parte do antropólogo, do status de “sujeito cognoscente privilegiado. Perdendo o status de sujeito cognoscente privilegiado, o antropólogo é igualado ao nativo e tem que falar sobre o que os iguala: suas experiências cotidianas”;
- a necessidade de encontrar meio de representar a “diversidade irreduzível de experiências” (já que se nega a “possibilidade de reconstruir uma totalidade que dê sentido a todas as posições diversas”);
- com todas as vozes equiparadas, “o que se representa são sujeitos individuais e não papéis sociais”;
- por último, o autor não se esconde para afirmar sua

autoridade científica, mas se mostra para dispersar sua autoridade; não analisa, apenas sugere e provoca. Com isso a concepção de leitor muda radicalmente: ele não é mais aquele que se informa, mas deve ser agora participante ativo na construção do sentido do texto, que apenas sugere conexões de sentido. (CALDEIRA, 1989, p. 141)

Diante de tais argumentos talvez se possa concluir que perdemos a inocência. Para ultrapassá-la ou reconquistá-la (se isto é possível), é necessário não ser ingênuo e reconhecer os limites, as perdas e os ganhos. E verificar se há recomeço possível e como recomeçar. Algo na linha de uma reflexão de Umberto Eco, que Regina Novaes recuperou num texto que tem o sugestivo título de “Nada será como antes, entre urubus e papagaios” (NOVAES, 1993, p. 15):

Penso na atitude pós-moderna como a de um homem que ama uma mulher muito culta e sabe que não pode dizer-lhe ‘eu te amo desesperadamente’, porque sabe que ela sabe (e ela sabe que ele sabe) que esta frase foi escrita por Liala. Entretanto, existe uma solução. Ele poderá dizer: ‘Como diria Liala, eu te amo, desesperadamente’. A esta altura, tendo evitado a falsa inocência, tendo dito claramente que não se pode mais falar de maneira inocente, ele teria dito à mulher o que queria dizer: que a ama, mas que a ama em uma época de inocência perdida. Se a mulher entrou no jogo, terá igualmente recebido uma declaração de amor. Nenhum dos dois interlocutores se sentira inocente, ambos terão aceitado o desafio do passado, do já dito que não se pode eliminar, ambos jogarão conscientemente e com prazer o jogo da ironia... Mas

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ambos terão conseguido mais uma vez falar de amor. (NOVAES, apud ECO, 1993, p. 33)

Em etnografia talvez se possa utilizar recurso similar ao sugerido

por Eco: “Como diriam os pós-modernos...”. E esperar que com isso se possa, em tempos de perda de ingenuidade, olhar o texto etnográfico como uma construção do fazer etno-

gráfico. Até que novamente advenha uma nova “denúncia” do que se faz e tudo se refaça em outros termos. Esta parece ser a trama sem fim do conhecimento sempre repostos.

## Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Guimarães & Editores, 1951, p. 82-83.
- CALDEIRA, T. *Antropologia e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes*. Rio de Janeiro: BIB, n. 27, 1989.
- \_\_\_\_\_. A pós-modernidade na Antropologia. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 21, p. 133-157, jul. 1988.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Califórnia: University of California Press, 1986.
- COELHO, E. P. Caderno Idéias. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 4, 19 ago. 1990.
- CRAPANZANO, V.; Hermes Dilemma. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Califórnia: University of California Press, 1986, p. 56.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.
- GEERTZ, C. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós, 1989.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- IRINEU, C. *Invadindo áreas onde nada é definido*. Rio de Janeiro: 34 Letras, n. 5/6, set. 1989.
- MAUSS, M. A expressão obrigatória de sentimentos. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso (Org.). *Mauss*. São Paulo: Ática, 1979, p. 147-153.
- NOVAES, R. Nada será como antes, entre urubus e papagaios. In: TEIXEIRA, F. (Org.). *CEBs – Cidadania e Modernidade: uma análise crítica*. São Paulo: Paulinas, 1993, p. 151.
- PESSOA, F. Autopsicografia. In: *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1960, p.97.
- WYNNE, Frank. *Eu fui Vermeer: a lenda do falsário que enganou os nazistas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

## A ESCOLA NA FRONTEIRA INTERCULTURAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CAMPO DA DIDÁTICA

*The school in the intercultural border: pedagogical practices and the field of didactics*

Kelly Russo\*

\* Kelly Russo é graduada em Comunicação Social pela UERJ, Mestre em Ciências Sociais e Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO Argentina) e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem especialização em Direitos Humanos e Diversidade Cultural pela Fundação Unida-Universidade Bolivariana (AR-Chile) e atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), coordenado pela profa. Vera Candau, e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Mídia, coordenado por Rosália Duarte, PUC-Rio. Em 2003 ganhou o concurso "Poder y Nuevas Formas Democráticas de America Latina y Caribe" organizado pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), sendo financiada para a realização do trabalho de campo junto ao povo Xavante, do Território Indígena Rio das Mortes. Desde 2004 desenvolve projetos de capacitação e apoio aos professores indígenas e não indígenas deste território.

E-mail: kellyrusso@br@yahoo.com.br

**Material recebido em outubro de 2007 e selecionado em novembro de 2007.**

### RESUMO

Em 1988 o Brasil mudou sua Constituição e reconheceu o caráter multicultural, plurilíngüe e multiétnico de seu território. Resultado de mudanças no contexto internacional e da ação de grupos indígenas, essa mudança abriu espaço para um novo desafio: a construção de um sistema educativo que respeite a diversidade. A partir da experiência protagonizada pelo grupo indígena Xavante (região Amazônica, Mato Grosso, Brasil), esse artigo discute como a Educação Indígena vem sendo desenvolvida no país e analisa a relação entre professores e o sistema público de educação.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural. Povos Indígenas, Práticas Pedagógicas. Didática.

### ABSTRACT

*In 1988, Brazil changed its National Constitution to recognize the multicultural, plurilingual and multiethnic character of its territories. This was a result of changes in the international setting and of the action of indigenous groups, who needed to face a new challenge: the reconstruction of the public educational system in the country to include the diversity in it. Based on the Xavante indigenous group experience (Amazonian group, Brazil), this article analyzes the relations between governmental actors and indigenous teachers and gives a panoramic view of the development of Intercultural Education in Brazil.*

**Keywords:** Intercultural Education. Aboriginal People. Pedagogical Practices. Didactics.

### A CULTURA DA ALDEIA NA ESCOLA: A SOCIEDADE XAVANTE

Os Xavante, ou, como se autodenominam, *A'uwê Uptabi*, "O Povo Verdadeiro", são conhecidos historicamente por seu *ethos* guerreiro e por sua resistência ao contato pacífico com a sociedade nacional. Conviveram com não-indígenas pela primeira vez no século XVIII, mas se negaram a esse contato em fins do XIX, migrando para o interior do país. Essa decisão não foi unânime, tendo provocado divisões internas e variados destinos para subgrupos Xavante (LOPES DA SILVA, 2000, p. 357-378).

A população dessa etnia é estimada em treze mil pessoas, distribuídas em seis Territórios Indígenas: Sangradouro, São Marcos, Marechal

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Rondon, Parabubure, Areões e Rio das Mortes. Este último, cenário principal da pesquisa, possui 329.000 hectares e cerca de dois mil habitantes, divididos em cinco aldeias: Tanguro, Caçula, Água Branca, Wede'rá, e Etêneritipa<sup>1</sup>. Essa população possui menos de sessenta anos de contatos pacíficos com a sociedade nacional, é praticamente monolíngüe em idioma nativo e conta com cinco escolas municipais. Trabalhamos na Escola Municipal de Ensino Básico Pimentel Barbosa (EMEB Pimentel Barbosa), situada na aldeia *Etêneritipa*, com cerca de duzentos alunos.

Essa EMEB foi construída em 1992, pela Secretaria Municipal de Canarana, a cidade mato-grossense onde está situada a maior parte do Território. Até 1994, a escola possuía cerca de cinqüenta alunos matriculados nas séries iniciais e um professor não-indígena<sup>2</sup>, que atualmente a dirige e coordena sete professores – dos quais cinco são Xavante –, nenhum com título de docência. Entretanto, todos participam, desde 2005, de um curso de formação para professores indígenas, organizado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, em parceria com o setor educativo da FUNAI. Realizada essa breve apresentação sobre a população estudada, partimos para as etnografias escolares.

## A CULTURA ESCOLAR NA ALDEIA: UMA AULA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

04 de agosto de 2004, quarta-feira.  
EMEB Pimentel Barbosa.

A escola não apresenta, em uma primeira aproximação, nenhuma característica “indígena”. Construída com tijolos e cimento, forma um retângulo frio e maltratado pelo tempo. O branco e o azul-marinho das paredes estão sujos e descascados, e grades barrentas emolduram as antigas janelas de ferro. Para a aula de hoje chegaram dezesseis alunos, todos meninos. Com idades entre sete e oito anos, estão em sua maioria descalços e usam *shorts* e camisetas folgadas para seus corpos. Levam o barro vermelho do chão da aldeia nas roupas e nos cabelos, bastante despenteados. Não parecem ter um cuidado especial para vir à escola: chegam exatamente como costumam ficar na aldeia. José<sup>3</sup>, o professor Xavante monolíngüe, que nunca estudou na cidade, entra na sala de aula trazendo alguns livros e cadernos. Deixa-os sobre a mesa de professor e em silêncio escreve o cabeçalho da aula de hoje:

“EMEB Pimentel Barbosa  
(com giz azul)

04 de agosto de 2004 (em vermelho)  
Educação Artística (em azul)”

A chegada do professor não muda a movimentação dos alunos. Não se preocupam em arrumar as cadeiras

(como foi possível perceber em outras aulas). Correm ou brincam entre elas. Após escrever o cabeçalho, José distribui folhas brancas para os alunos, que se sentam, sempre ruidosamente. Um dos alunos caminhou em minha direção, trazendo com todo cuidado uma folha branca. Enquanto caminhava, repetia em voz alta: “Warazu! Warazu!”<sup>4</sup> e, entregando-me a folha, me incluía na aula de Educação Artística. Sorri, agradei e coloquei a folha branca sobre a carteira escolar, um pouco incomodada de “atrapalhar” a atenção dos alunos.

Finalizada a distribuição de folhas, José se senta e de sua mesa chama pelo nome cada um dos alunos. Entrega lápis de diferentes cores. Os meninos chegam à mesa, dobram a parte de baixo de suas camisas e assim formam “bolsas” onde carregam seus lápis coloridos até as carteiras. Repetem o modo que suas mães e irmãs usam seus vestidos: como “bolsas” improvisadas para carregar raízes e frutos.

Agora sentados, os alunos copiam o cabeçalho em constante atividade: cantam em Xavante, conversam e brincam entre si de modo bastante agitado. O professor parece não se incomodar e escreve no quadro o enunciado do exercício:

“Desenhar um alimento tradicional Xavante e um homem caçando”.

Animados, os alunos fazem seus desenhos. Ao terminarem, vão à mesa do professor para mostrar a tarefa realizada. Como essa movimentação

<sup>1</sup> Falar em um número total de aldeias é um risco, visto que as segmentações no grupo Xavante são frequentes. Em 2006, por exemplo, parte da população de Etêneritipa se dividiu e formou uma nova aldeia. Atualmente, ambas dividem a mesma escola municipal instalada na aldeia original.

<sup>2</sup> Há três gerações a família desse professor vive e trabalha com os Xavante do território Rio das Mortes. Ele domina a língua nativa e participou de todos os ritos de formação dessa etnia. É considerado pelas lideranças Xavante como um aliado do grupo. Assim como os demais professores dessa escola, não possui formação docente e estudou apenas até a terceira série do Ensino Fundamental em escolas públicas da região e agora completa sua formação na própria escola da aldeia.

<sup>3</sup> Nome fictício.

<sup>4</sup> *Warazu* é o termo que os Xavante utilizam para designar os não-Xavante ou os não-indígenas.



**A rotina da escola da aldeia reflete uma tensão constante entre a cultura local e uma cultura escolar. A escola não só reproduz cultura, como também possui uma cultura própria, repleta de códigos e práticas muito características que conformam uma determinada “gramática educativa”**

se transforma em um tumulto ao redor de sua mesa, o professor se levanta e pergunta à turma quais são os alimentos tradicionais Xavante. Os meninos respondem: “manga”, “arroz”, “mamão”. A cada resposta, José corrige: “warazu sapetá”, ou seja, esses não são tradicionais Xavante, foram trazidos pelos brancos. Surgem novas respostas: “u`pa” (mandioca) e “mo`oni” (raiz, parecida com a batata). Estes, sim, são considerados corretos pelo professor, que retorna satisfeito à sua mesa para continuar com sua leitura.

Os alunos, sempre em movimento, vão de mesa em mesa olhar o exercício de algum colega, trocam constantemente de lápis com algum companheiro, limpam as borrachas nas paredes, cantam ou dançam na sala de aula enquanto fazem seus exercícios. Um deles vem ver o que eu escrevo e começa a me ensinar palavras em Xavante e eu, um pouco sem graça por me sentir mais uma vez “atrapalhando” a aula, procuro ser discreta. Outros alunos se aproximam falando novas palavras para que eu repita, até que o primeiro “aluno-professor” agarra uma cartilha da língua Xavante e, mostrando desenhos e repetindo a palavra em Xavante, observa o modo desajeitado com que eu repito cada uma delas. Sorri dos

meus erros ou confirma com “hê” a pronúncia correta.

Em menos de duas horas de aula, eu havia me tornado o centro das atenções, e quase todos os alunos estavam ao meu redor, repetindo palavras, mostrando-me seus desenhos e um deles, que me pareceu o mais inquieto de todos, fazia caretas ou retorcia os olhos, tentando me assustar. O professor continuava impassível, em sua mesa de trabalho quando, animado, um dos alunos sobe em uma cadeira e agarra uma aranha para jogá-la em mim, mas fui “salva” pela cozinheira. A palavra mágica “merenda” foi mais forte que qualquer brincadeira com “warazu”. Os alunos saíram correndo da sala de aula, repetindo animados “Boracha! Boracha!”<sup>5</sup> e assim terminou seu dia de aula.

A rotina da escola da aldeia reflete uma tensão constante entre a cultura local e uma cultura escolar. A escola não só reproduz cultura, como também possui uma cultura própria, repleta de códigos e práticas muito características que conformam uma determinada “gramática educativa” (TYACK; CUBAN, 1995, p. 32).

Nessa gramática, a acentuada rigidez e a pouca permeabilidade para lidar com o contexto sociocultural em que se situa cria uma grande distância entre os saberes “escolares” e os saberes comunitários. Mas essa gramática se transforma no cotidiano da escola indígena e será nesse espaço de confronto e tensão que os professores Xavante irão desenvolver suas atividades.

A organização dos horários e das disciplinas da escola Pimentel Barbosa se aproxima daquela estruturada pela Secretaria Municipal de Canarana<sup>6</sup>. Os professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental elaboram as aulas tendo como base uma pequena tabela em que cada dia da semana corresponde a uma disciplina escolar. Segunda-feira é dia de Língua Materna; terça-feira, de História e Geografia; quarta-feira, de Matemática; quinta-feira, de Ciências e sexta-feira, de Educação Física ou Educação Artística. As aulas duram cerca de três horas e, para planejá-las, professores dizem utilizar livros didáticos distribuídos pelo MEC (comuns a todas as escolas do município de Canarana, indígenas ou não). Explicam que suas aulas são preparadas de acordo com as orientações recebidas da equipe pedagógica da Secretaria Municipal: adaptam e traduzem para a língua materna as atividades existentes nos livros didáticos. Na aula descrita, por exemplo, o professor aproveita um típico exercício presente nos livros de educação infantil.

<sup>5</sup> “Boracha” é uma variação da palavra “bolacha” em português. Não existe o fonema correspondente à letra “l” na fonética Xavante.

<sup>6</sup> O momento de definição do cronograma anual da escola indígena Pimentel Barbosa é sempre bastante tenso. Por um lado, a comunidade indígena exige uma organização específica, que obedeça às prioridades e aos ritmos presentes em seu cotidiano; por outro, funcionários da Secretaria Municipal apresentam resistência a qualquer mudança no sistema.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Na pergunta pelos “alimentos tradicionais”, é interessante destacar a diferença entre a expectativa do professor e as respostas dos alunos. O primeiro procura resgatar os hábitos alimentares praticados por esse povo antes do contato com a sociedade nacional, mas, para os alunos com idades entre oito e nove anos, *seus* alimentos tradicionais são realmente os comuns na aldeia em que vivem: o arroz, a manga ou o mamão. A dieta Xavante vem-se modificando bastante nos últimos dez anos, e nesse descompasso entre uma cultura que faz parte de um passado distante e aquela vivenciada pelos alunos, surge a tensão entre o que é considerado *moderno* e o *tradicional*<sup>7</sup> pelas lideranças dessa população.

Durante o trabalho de campo, foi possível perceber como a atual liderança da comunidade convive com essa tensão. Foram presenciadas discussões e decisões sobre a chegada ou não de computadores à aldeia, sobre a viabilidade do desenvolvimento de projetos turísticos sustentáveis dentro da reserva indígena, ou ainda a definição de regras para que vícios considerados “perigosos” (como bebidas alcoólicas e drogas) ficassem longe de seu cotidiano. Essa liderança se mostrou em constante negociação para o fortalecimento do que chama de “raiz Xavante”, ao mesmo tempo em que reconheceu a necessidade de se apropriar de conhecimentos não-tradicionais importantes para a relação com a sociedade envolvente. O uso de telefones ou a apropriação da escola são exemplos dados por eles como elementos que “não interferem

na tradição”. E para que a escola realmente *não interfira na tradição*, diferentes modos de transmissão de conhecimento estarão presentes nessa escola.

A educação e a sociabilidade das crianças Xavante ocorrem de modo gradual e contínuo em diversos espaços comunitários. As crianças acompanham os mais velhos nos afazeres domésticos, sem a existência de uma clara diferenciação entre o que seriam atividades *infantis* ou *de adultos*. Os meninos parecem ter maior liberdade durante a primeira infância, sem deveres ou responsabilidades muito definidos, mas, como as meninas, colaboram com as tarefas domésticas e participam das atividades cerimoniais. Através da relação com seus familiares e “brincando de fazer coisas de verdade” (NUNES, 2002, p. 73), é que meninos e meninas Xavante aprendem a identificar os limites e códigos que regem a sua sociedade. De modo fluido e pouco formalmente estruturado, acontece a educação das crianças. Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições. O pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram a infância e com ela se relacionam de modo bastante particular: a criança não será; ela já é alguém consciente e responsável por seus atos. O trazer essa prática cultural para a escola significa que, para convencer um aluno de algo, é necessária “muita conversa”, e não coação, como explicou o professor observado.

Na Escola Municipal Pimentel Barbosa não existe o sistema estru-

turado para limitar e disciplinar seus alunos, comum nas escolas da rede pública do município de Canarana. Os professores não classificam os alunos nem aplicam avaliações formais. Dizem saber se cada um pode passar para a série seguinte a partir das observações em aula ou por meio de exercícios específicos. Nesta escola não existe nenhum tipo de punição, porque “os alunos é que sabem. É da cabeça deles se quer ou não aprender”, conforme explicado pelo professor que ministrou a aula descrita. Dessa forma, foi possível verificar que, na realidade da população de Pimentel Barbosa, não existe um corte, uma forte ruptura entre as práticas cotidianas desses alunos na vida comunitária e aquela vivenciada na rotina escolar, mas sim um espaço híbrido, que mescla elementos das duas culturas.

O professor define o conteúdo da aula, reproduz gestos e ritmos de fala muito semelhantes aos presentes na prática de professores não-indígenas, mas mantém uma relação com os seus alunos muito similar à que vivencia no ambiente comunitário. Estes, por sua vez, referem-se ao professor de modo informal, pelo apelido, por exemplo, e terminam por determinar o próprio ritmo da aula: uma constante movimentação. A relação professor-aluno acompanha uma forma de transmissão de conhecimentos específica, como explicou um dos professores indígenas entrevistados:

Eu não vou começar a gritar com eles ou exigir pra fazerem leitura, ou ficarem quietos, eu não posso,

<sup>7</sup> Ambas as especificações utilizadas pela liderança dessa aldeia.

**Entre os Xavante, as crianças raramente sofrem punições. O pai nunca o faz e as mães somente em casos extremos, já que consideram a infância e com ela se relacionam de modo bastante particular: a criança não será; ela já é alguém consciente e responsável por seus atos.**

eu quero continuar respeitando a minha cultura (...). Se eles querem saber, eles perguntam! É muito difícil concentrar eles, mas também não podemos falar com eles, eles mesmos têm que sacar. Isso já vem da tradição da gente. Não podemos dar uma idéia e eles serem obrigados (...) Eles é que têm que pensar no futuro deles.<sup>8</sup>

Na sociedade Xavante a criança é considerada como alguém capaz de decidir e “sacar” o que é o melhor para si. São os aprendizes que devem demonstrar interesse e perguntar, e não o tutor quem define os saberes necessários para eles. Essa relação tem continuidade na rotina escolar assim como podemos identificar outros aspectos. A sala de aula, por exemplo, não parece ser considerada como um lugar “diferenciado”, que exija determinados comportamentos para se entrar ou permanecer nela. Qualquer pessoa da comunidade entra nesse espaço e dele sai sem precisar pedir licença ao professor ou ao coordenador, e a movimentação é constante. Foi possível identificar uma mescla entre um modelo escolar aprendido pelos professores, que tentam reproduzi-lo na sala de aula

(divisão do tempo, a organização das disciplinas, o uso dos materiais didáticos), e a forma livre do convívio comunitário, que não permite a implementação integral daquela gramática educativa. Pelo menos para os alunos desse grupo de idade.

Como veremos mais detalhadamente a seguir, a sociedade Xavante possui uma complexa segmentação interna, com a existência de diferentes categorias de idade, que fazem referência ao crescimento do indivíduo e às classes de idade, relacionadas às divisões clônicas e de metades existentes na aldeia. Cada fase do ciclo de vida corresponde a uma categoria de idade específica. A passagem de uma categoria a outra ocorre de acordo com um marcado sistema de classes de idades. A educação nessa sociedade significa alcançar e ultrapassar diferentes categorias e classes de idade vividas sempre coletivamente (MAYBURY-LEWIS, 1984 [1967]; LOPES DA SILVA, 1986; NUNES, 1999). Os alunos dessa aula fazem parte da categoria de idade anterior a sua inclusão no sistema de classes Xavante. Eles exemplificam a condição de total liberdade vivenciada antes

de seu ingresso naquela que será a instituição educativa tradicional dessa sociedade, o *Hö*.

Todos os meninos Xavante, ao completarem idade entre 9 e 11 anos, deixam as casas de suas famílias para ingressar no *Hö*, a “Casa dos Solteiros”, onde vivem por cinco anos. Nela são educados por seus padrinhos. Durante essa vivência, participam de um modelo educativo em que “a corporalidade deve ser entendida como um dos mecanismos centrais do processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos”. (NUNES, 2002, p. 37) Essa mudança de *status* vivida por essas crianças também irá refletir uma forte mudança na rotina escolar, como veremos a seguir.

A escola e o sistema de classes: uma aula de geografia

02 de julho de 2004, sexta-feira.  
EMEB Pimentel Barbosa.

Terceira série do Ensino Fundamental.  
Aula de Geografia.

Por volta das 10h 30m chega à escola o professor Augusto<sup>9</sup>, caminhando entre os alunos, quase todos seus afilhados no *Hö*. Estão todos de banho tomado, roupas limpas, cabelos bem penteados, com chinelos ou sapatos. Trazem seu material escolar: livros, cadernos, lápis e caneta. Ao chegar à escola, Augusto deixa seu material sobre a mesa de professor e escreve o cabeçalho: “Geografia”. Enquanto isso, os alunos arrumam as carteiras em filas perfeitas, sentam-se silenciosamente e copiam com cuidado o cabeçalho em seus cadernos.

Augusto, já sentado, indica a página do livro didático de geografia e fala

<sup>8</sup> Supretaprá, comunicação pessoal: 2004.

<sup>9</sup> Nome fictício.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

em Xavante que a lição de hoje é “O Município”. O livro utilizado é um dos distribuídos pelo MEC para as escolas da rede pública, portanto, todo escrito em português. Nesta lição, pequenos textos e fotos apresentam cidades brasileiras: Tocantins, Porto Alegre e São Paulo. O professor lê alto frase por frase, e seus alunos, também em voz alta, acompanham em português a leitura do texto. Depois de cada parágrafo, lido em português, Augusto explica em Xavante o texto, chama a atenção para a pronúncia de alguma palavra. Tudo em um clima muito descontraído, entremeado com brincadeiras e risos dos alunos.

Existe uma forte sintonia no grupo. Quando começam a ler com uma voz mais baixa ou quando alguém pronuncia mal a palavra, Augusto faz alguma brincadeira e todos sorriem. Terminada a leitura, o professor vai até o quadro negro e copia do livro as perguntas de interpretação do texto. Depois de escrever em português, explica em Xavante o que o exercício pede para ser respondido e os alunos começam a responder, também em português, em seus cadernos. Enquanto copiam, o professor sai algumas vezes de sala, conversa com outros professores e funcionários da escola e os alunos não saem de seus lugares. Fazem o exercício e conversam entre si em voz baixa. Ao terminarem, um de cada vez levanta silenciosamente e leva seu caderno ao professor. Incrível como sempre esperam o outro colega se sentar na carteira para que se levantem e caminhem até a mesa do professor!

Seus exercícios são corrigidos individualmente, na mesa do professor. A aula prossegue assim até a hora da merenda. Antes de sair de sala, esperam que os mais novos formem a fila da merenda e só depois

aproximam-se da janela onde se distribui a comida. Um grupo bastante descontraído, mas altamente disciplinado!

A EMEB Pimentel Barbosa foi instituída em uma organização seriada anual, com turmas definidas a partir da idade de nascimento das crianças e não no conjunto de saberes ou características físicas observadas entre elas, como acontece com as categorias de idade existentes na cultura Xavante. As turmas, então, não são organizadas de acordo com a complexa divisão social existente nessa sociedade e, na opinião dos professores, esse é um dos fatores para a baixa assiduidade e pouca continuidade dos alunos na vida escolar. Apesar de matriculados, a maior parte dos alunos não terminam o Ensino Fundamental. Para solucionar esse impasse, a comunidade vem organizando turmas em que a maioria dos alunos faça parte de uma mesma classe de idade. A aula referida possui uma particularidade: é a única composta por uma maioria de jovens de uma mesma classe de idade; neste caso, 80% da turma é *wapté*<sup>9</sup> e seu professor, um *Danhohui'wa*, um “padrinho” responsável pela educação desse grupo morador do *Hö*. Essa experiência parece ter dado bons resultados: aumentou a frequência, a assiduidade e a participação dos alunos.

Torna-se bastante produtivo contrastar o comportamento desses alunos de terceira série com os da segunda série descrita anteriormente. O comportamento disciplinado

dos *wapté* não é resultado de uma estrutura escolar rígida e destinada a formar “corpos dóceis”, como diria Foucault, mas sim de um processo de educação endógeno ao próprio grupo. Os meninos Xavante parecem ter uma vida mais livre no contexto comunitário até completarem aproximadamente dez anos, quando se tornam *wapté* e entram na “casa de solteiros”, o *Hö*. Para as meninas, o casamento é o marco de ingresso na vida adulta. Elas também fazem parte do sistema de classes, mas não vivem em um espaço similar ao *Hö*. Sua inclusão nesse sistema é definida em referência à classe de idade dos homens com idades relativas.

A incorporação dos valores e o processo de aprendizagem das meninas ocorrem na convivência com seus familiares, no núcleo doméstico, de onde nunca saem: quando se casam, são seus maridos que passam a viver nessa mesma casa, o que ocasiona um histórico de baixa assiduidade escolar. Desde 2005, para melhorar a permanência das meninas e mulheres na escola, essa comunidade desenvolve modificações entre as quais está a organização de uma turma multisseriada só para elas. Essa experiência vem resultando em uma maior inclusão das mulheres na vida escolar<sup>10</sup>, mas, por uma questão de espaço, este artigo se limitará à experiência vivida pelos meninos da comunidade.

Durante o período vivido no *Hö*, os meninos são separados de suas famílias e vivem em uma casa afastada das demais. Interação de maneira

<sup>9</sup> *Wapté*: nome Xavante que designa a categoria de idade relativa – de forma aproximada – ao que classificamos pré-adolescentes e adolescentes.

<sup>10</sup> Em 2005, pela primeira vez, meninas chegavam à quarta-série do primeiro grau e em 2006, duas turmas foram abertas só para mulheres. Muitas retornavam à escola depois de mais de dez anos de evasão.

reduzida com os demais moradores da aldeia, principalmente com mulheres (mesmo as de seu núcleo doméstico). Todas as atividades ficam restritas aos seus pares, em conjunto com os quais devem sempre atuar. Desse modo é criada uma profunda solidariedade entre seus habitantes, que será incorporada e encorajada pelos padrinhos, responsáveis pela formação do grupo. Cada um dos adolescentes tem seu padrinho, mas todo um grupo de adultos pertencentes à categoria de idade *Danhohui 'wa* é responsável pela educação do grupo *wapté*. São os padrinhos, e não os pais, os responsáveis pela formação e iniciação desses meninos. Durante a etapa vivida no *Hö*, os adolescentes aprendem a “fazer coisas de Xavante”, como dito por um aluno: caçar, pescar e conhecer as especificidades das pinturas corporais e dos cantos. Aprendem a “falar sempre baixo”, “respeitar os mais velhos” e “não falar com as mulheres da aldeia”<sup>11</sup>.

No caso da aula descrita, o professor é o *Danhohui 'wa* desse grupo de alunos, e essa é uma das razões para que o fluxo de informação e comunicação entre eles seja muito mais contínuo e atento. A relação entre padrinhos e *wapté* parece ser marcada por uma grande informalidade, mas também por respeito. No *Hö*, costumam conversar do modo tradicional Xavante, ou seja, deitados em suas esteiras, lado a lado. As brincadeiras entre ambos são comuns, assim como a forte ligação que estará presente em todas

**Os meninos Xavante parecem ter uma vida mais livre no contexto comunitário até completarem aproximadamente dez anos, quando se tornam *wapté* e entram na “casa de solteiros”, o *Hö*. Para as meninas, o casamento é o marco de ingresso na vida adulta. Elas também fazem parte do sistema de classes, mas não vivem em um espaço similar ao *Hö*. Sua inclusão nesse sistema é definida em referência à classe de idade dos homens com idades relativas.**

as cerimônias vividas por esses adolescentes.<sup>12</sup> A educação no *Hö* reflete o estilo de aprendizagem comum à rotina comunitária: mais através de exemplos e de competições práticas marcadas também pelo gênero, que por meio de lições orais. Essa educação é desenvolvida de modo espontâneo assim como a vida na comunidade, como explica Nunes:

[...] essa falta de ordem, ou melhor, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é deste modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência. (2002, p. 72)

O grande desafio vivenciado por esse grupo é criar na escola – sem que esta perca a sua função principal – mais

espaços para as formas endógenas de transmissão de conhecimentos. Segundo a pesquisa realizada com quase 40% da população dessa comunidade, os Xavante consideram “importante” a escola construída em sua aldeia, reconhecem nela um meio fundamental para conseguir informações e melhorar a autonomia do grupo em relação à sociedade nacional, mas ainda não têm muito claro como fazê-la, de fato, um espaço intercultural. Como organizar um currículo que contemple o diálogo entre as duas culturas sem hierarquizações? Como devem ser divididos os tempos escolares de modo a respeitar sua organização social? A escola deve priorizar o resgate de uma cultura considerada *tradicional* ou evidenciar a historicidade e a dinâmica que transforma todas as culturas? E em relação ao particular e o universal: como solucionar essa tensão comunitária no universo escolar também refletida no currículo?

<sup>11</sup> Expressões utilizadas pelos alunos entrevistados (Comunicação pessoal, 2004).

<sup>12</sup> Diferentes rituais e cerimônias marcam a passagem de categorias e classes de idades vividas na sociedade Xavante. A principal delas é o ritual de iniciação, o *wate 'wa*, ou “furação de orelha”, que acontece na saída dos meninos da casa do *Hö*. Nesse ritual, suas orelhas são furadas, o que significa que esses indivíduos estão socialmente preparados para usar os brincos tradicionais utilizados pelos homens dessa sociedade.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Apesar de não saberem com muita clareza qual caminho seguir, foi possível verificar que a prática de ensino-aprendizagem é muito mais eficiente quando esta dialoga com a cultura e organização social local, como ocorre com a turma dos *wapté*, cujas aulas têm maior duração, maior produtividade (quantidade de atividades realizadas), assiduidade e participação dos alunos. Nesse processo de busca da construção de uma educação escolar que corresponda às necessidades comunitárias, professores e comunidade Xavante procuram desenvolver novas práticas e rotinas na escola municipal presente em sua aldeia. De modo autônomo e ativo, reconhecem que a escola estabelece mudanças na rotina comunitária, mas, ao considerarem a cultura local, impõem mudanças na própria rotina escolar.

## CONCLUSÕES: A DIDÁTICA NA FRONTEIRA INTERCULTURAL

A educação escolar indígena é um fenômeno recente no Brasil, e

seu desenvolvimento não é um fato consumado, com limites precisos, mas um processo em andamento. Nesse campo, as análises devem sinalizar seus fluxos descontínuos e a ausência de respostas absolutas. Por outro lado, o campo da Didática também procura renovar seus limites para superar reducionismos e ampliar o entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Propõe novas experiências e práticas educativas que articulem as dimensões técnicas, humanas e políticas inerentes a esse processo. Neste artigo, ao propor um diálogo entre esses dois campos, mais do que conclusões, apresentamos algumas reflexões que poderão servir de base para futuros estudos e discussões que aprofundem esta temática.

Ao analisar a experiência Xavante, não pretendemos propor a exclusividade de um dos estruturantes presentes no processo de ensino aprendizagem – neste caso, o contexto sociocultural –, mas incluí-lo entre as dimensões que compõem a prática pedagógica e ampliar o campo de análise desta. A escola, como modelo quase exclusivo de educação, refere-se

ao tempo em que se defendia uma identidade única e homogeneizadora de nação – período no qual também se consolidava uma concepção quase absoluta de *infância*. Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, o atual desafio para todos aqueles que trabalham com educação no Brasil é incluir, de fato, uma diversidade não considerada no período de formação do sistema educativo.

Na busca por um método que fosse capaz de “ensinar tudo a todos”, a Didática minimizou as diferenças e agora se vê frente ao desafio de superar formalismos para dar conta de um cenário social complexo no qual se localiza o atual cotidiano escolar. São muitas as forças sociais que influem nesse espaço educativo: globalização, tecnologia de informação, movimentos étnicos e demandas de gênero ou opção sexual; são muitas as questões que envolvem uma discussão mais aprofundada sobre como a diferença é tratada neste cotidiano. Mas ainda parecem ser muito reduzidas as experiências práticas nessa direção. Como definiu Barreiros (2006), ao comparar as realidades sociais encontradas e as práticas pedagógicas

**O grande desafio vivenciado por esse grupo é criar na escola – sem que esta perca a sua função principal – mais espaços para as formas endógenas de transmissão de conhecimentos. Segundo a pesquisa realizada com quase 40% da população dessa comunidade, os Xavante consideram “importante” a escola construída em sua aldeia, reconhecem nela um meio fundamental para conseguir informações e melhorar a autonomia do grupo em relação à sociedade nacional, mas ainda não têm muito claro como fazê-la, de fato, um espaço intercultural.**

**Talvez essa experiência desenvolvida em uma aldeia, numa realidade muito particular, possa indicar um caminho produtivo para a construção de uma prática pedagógica que dê conta das diferenças: aquela que considere a tensão intercultural existente no espaço escolar; que identifique as diferenças e que reconheça os conflitos como parte de um contexto social que também relaciona cultura, conhecimento e poder.**

desenvolvidas no ambiente escolar, o espaço da sala de aula pode ser comparado a uma “arena onde se confrontam a monocultura – do currículo, da expectativa e do projeto do(a) professor(a) – e a multiculturalidade – das experiências dos(as) alunos(as)” (2006, p. 27).

Na experiência Xavante, as especificidades lingüísticas e culturais cristalizam e tornam evidentes as tensões entre uma cultura local e outra escolar. Neste caso, o professor possui uma turma mais homogênea culturalmente – em que todos, inclusive ele, fazem parte de uma mesma comunidade –, mas precisa enfrentar um clima institucional que impõe determinadas relações sociais. Mas, de modo ativo, alunos e professores participam da construção de outro *clima institucional*, que seja capaz de facilitar o diálogo intercultural. Em suas práticas, professores Xavante trazem para o espaço escolar a tensão vivida em seu cotidiano. Reconhecem as diferenças e procuram desenvolver uma organização e metodologias que considerem, na prática, o conflito entre culturas (comunitária x escolar;

indígena x sociedade nacional). E como outros grupos étnicos minoritários, que sofreram por séculos uma situação de subalternidade, essa população inclui nessa tensão uma relação de poder: fortalecer a “raiz Xavante” significa manter uma posição de resistência frente a uma cultura mais forte, numérica e economicamente.

Talvez essa experiência desenvolvida em uma aldeia, numa realidade muito particular, possa indicar um caminho produtivo para a construção de uma prática pedagógica que dê conta das diferenças: aquela que considere a tensão intercultural existente no espaço escolar; que identifique as diferenças e que reconheça os conflitos como parte de um contexto social que também relaciona cultura, conhecimento e poder. Como bem definiu Giroux, a cultura escolar é um campo de batalha, e conquistar esse território simbólico exige uma maior aproximação crítica sobre seu funcionamento. Dessa forma, quem sabe, estaremos mais próximos de uma didática capaz de lidar com as dinâmicas presentes nessa escola, que é fronteira entre tantas diferenças.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## *Referências Bibliográficas*

- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Da Didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora de campo. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MAYBURY-LEWIS, David. *A Sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Selvagem e o Inocente*. São Paulo: Unicamp, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 2002.
- NUNES, Angela Maria. *A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança*. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – São Paulo: USP.
- \_\_\_\_\_. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe Xavante. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A; NUNES, A. (Orgs.) *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, Aracy Lopes da. *Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*. São Paulo: USP, 1986.
- \_\_\_\_\_. Dois séculos e meio de história Xavante. In: CARNEIRO, Manuela (Org.). *História dos Índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: \_\_\_\_\_; MACEDO, A; NUNES, A. (Orgs.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.





# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## PIADAS SURDAS COMO UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA<sup>1</sup>

*Deaf jokes as a resistance practice*

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro\*

\* Doutoranda em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista PROF/CAPES.

E-mail: mclaramaciel@hotmail.com

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007.

### RESUMO

Partindo do princípio de que a comunidade surda determina de maneira específica o seu funcionamento lingüístico-cultural interno, este estudo objetiva refletir sobre o gênero piada nessa comunidade. Para tanto, duas piadas surdas narradas em Libras por um surdo universitário serão analisadas. Concluímos, ao fim, que tais piadas pertencem a um rico acervo que se origina dos saberes surdos e da vivência visual, seguindo um esquema próprio, uma lógica surda que se mostra original e independente. Não se trata de transferir significados ou questões simbólicas gerais para o universo surdo, mas de expressar, através do humor, os discursos que constituem a rede simbólica e discursiva da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Piadas. Gênero. Comunidade surda.

### ABSTRACT

*This study brings some reflections on the joke gender in the deaf community assuming that this community determines and specifies its own cultural and linguistic mechanisms. Two deaf jokes narrated in LIBRAS (Brazilian Sign Language) by a Brazilian student are analyzed. We conclude that such jokes belong to a rich collection originated from the deaf knowledge and the related visual experience of an original and independent deaf logic and specific scheme. Opposing the idea that these jokes consist of a simple transfer of meaning or of general symbolic issues to the deaf universe, deaf jokes express, through humor, discourses from a symbolic and discursive network, specific of the deaf community.*

**Keywords:** Jokes. Gender. Deaf Community.

### CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A questão das minorias tem sido amplamente discutida na pós-modernidade, principalmente pelos Estudos Culturais. Os movimentos sociais, sejam lingüísticos, étnicos, religiosos ou nacionalistas, freqüentemente “reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento de sua identidade”. (WOODWARD, 2000, p. 15)

No caso dos surdos, o fundamento da identidade se calca em questões lingüísticas e culturais. Nas últimas décadas, assistimos à reinvenção da surdez: ela tem sido deslocada do campo médico para o campo lingüístico e cultural, tanto no universo acadêmico, quanto nas práticas sociais. Na universidade, o interesse por questões relacionadas à surdez cresceu horizontalmente, fazendo crescer a incidência de pesquisas em diversos departamentos, como o da Educação, da Lingüística, da Psicologia e da Sociologia, demonstrando, nesses espaços, crescimentos agora verticalizados, ou seja, quantitativos. Na prática social, o lugar de ocupação

<sup>1</sup> Uma versão simplificada deste estudo foi apresentada e publicada no I Seminário Nacional de Professores de Português do CEFET, em maio de 2008.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

surda comprova esse deslocamento teórico: das APAEs e Escolas Especiais para as escolas comuns; das poltronas da clínicas fonoaudiológicas para as cadeiras das universidades. Como pode ser percebido, esse deslocamento parece acontecer em rede, ocasionando rupturas e realocações outras, reorganizando as relações de saber-poder da surdez consigo mesma e da surdez na sociedade.

O deslocamento básico, a partir do qual outros foram possíveis, questiona a norma ao definir agora a surdez como uma diferença, não mais como uma deficiência. Diferença lingüística, sobretudo, mas calcada em questões culturais e identitárias.

Atualmente, muitos são os autores (GESUELI, 2006; GUARINELLO, 2004; SÁ, 2002; PINTO, 2001; SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998) que apresentam a surdez como lugar de cultura e identidade específica. A concepção socioantropológica da surdez na pós-modernidade define os surdos como pertencentes a uma comunidade lingüística minoritária – ainda discriminada, acrescentamos – que utiliza e compartilha uma língua visual e modos de socialização próprios, assim como costumes e hábitos específicos porque fundados pela surdez. A experiência de vida estritamente visual, não-auditiva, segundo esses autores, fundaria uma forma outra de perceber a vida.

Mas esse conceito não é unanimemente aceito. Para Sá (2002), a cultura surda aparece no imaginário social como uma cultura patológica, ou como uma subcultura, uma vez que a resistência e a diferença não costumam ser interpretadas positivamente. Aqueles que argumentam contrariamente a esse conceito fomentam discussões acerca da real

soberania da língua nas relações culturais (apenas a língua definiria a cultura?) ou sobre a cisão social entre surdos e não-surdos, hipoteticamente subentendida pelo conceito, ou a respeito dos jogos nas relações de poder – poder social, para os surdos, e poder acadêmico, para os pesquisadores – que são fomentados pelo conceito, como o fazem Santana; Bergamo (2005), por exemplo.

O que nos interessa, no entanto, é determinar que as piadas veiculadas na comunidade surda fazem referência a uma organização social, lingüística e cultural paralela, que ao mesmo tempo em que reserva o seu lugar na grande cultura, determina de maneira específica o seu funcionamento próprio, em um movimento dialético entre o

lingüístico-cultural no qual são criadas. Esse é o caso da maioria das piadas circuladas no meio surdo. É delas que trataremos aqui.

## A NOÇÃO DE GÊNERO

Dias (2007), a partir de reflexões feitas por Rastier (1998), apresenta a seguinte perspectiva para o estudo dos gêneros textuais: gêneros são duplamente regulados por normatividades lingüísticas e por práticas sociais, das quais os textos se originam. A normatividade e a prática permitem “que os gêneros circulem com regularidade e sejam reconhecidos como instrumento de regulação das práticas de convivência

**A cultura surda aparece no imaginário social como uma cultura patológica, ou como uma subcultura, uma vez que a resistência e a diferença não costumam ser interpretadas positivamente**

macro e o microsistema.

As piadas surdas podem ser vistas como *narrativas de resistência*, e veremos o porquê no decorrer deste trabalho. Existe um acervo de piadas surdas ainda a ser lingüisticamente estudado – acervo esse que não se subordina, em sua maioria, às piadas conhecidas. Esse rico acervo se origina da própria vivência visual, dos saberes surdos, seus conflitos e deleites. É verdade que grande parte das piadas são universais, facilmente adaptáveis a culturas distintas. Mas é também verdade que algumas delas só fazem sentido no contexto

social”. (DIAS, 2007, p. 318) Isso significa dizer, entre outras coisas, que as práticas de linguagem ganham estabilidade e significado no gênero, sendo este um princípio organizador da linguagem.

Para o presente estudo, tomaremos a normatividade (DIAS, 2007) em duas distintas manifestações: a primeira diz respeito ao lugar textual que prevê o tipo de produtor autorizado socioculturalmente para validar o ato de linguagem, entendida aqui como *normatividade externa*. Isso pode ser facilmente exemplificado na esfera jurídica, onde os documentos e pro-



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

73

nunciamentos oficiais só têm validade se devidamente assinados/proferidos por aqueles que podem outorgá-los. Outro exemplo seria dizer que o gênero sermão, por exemplo, proferido por um fiel, não tem a mesma validade e não instaura a mesma prática que um sermão proferido por um bispo, por exemplo.

A segunda manifestação pode ser definida a partir da materialidade lingüística, referindo-se, portanto, a regularidades lingüístico-gramaticais, ou seja, a questões concernentes à estrutura formal da linguagem, definida aqui como *normatividade interna*. Um dos exemplos fornecidos por Dias (2007) refere-se ao estudo da ocupação do lugar gramatical do sujeito no gênero provérbio, sempre materializado nos pronomes relativos “quem” e “aquele que”, sendo esta, portanto, uma normatividade lingüística que compõe certo *subcorpus* do gênero provérbio.

Em relação à questão da prática social, o referido autor afirma que todo texto, tendo em vista seu gênero, situa-se numa prática social, a partir da qual ele pode garantir tanto o seu reconhecimento, quanto a sua eficácia. Para Vaz (2007), assumir que um gênero é uma prática social (discursiva) é admitir que condições sociais podem determinar as propriedades do discurso. Se o gênero é uma prática social, isto é, um artefato cultural socialmente construído, ele está submetido a convenções, coerções e a dada situacionalidade histórica.

A prática de vida que possibilita na comunidade surda a invenção

de um acervo de piadas originais, que segue uma lógica própria, parece ser a prática da resistência. “Resistência a quê?”, podem pensar alguns. Resistência frente à presença hegemônica ouvinte, ora essa, que pode, de maneiras muito variadas e até mesmo sem intenção, abafar e reprimir a vida surda por entendê-la como um desvio. O surdo resiste quando apresenta idéias, saberes e percepções próprias em relação ao grande e ao pequeno mundo ao seu redor, usando de estratégias humorísticas para interagir com os seus iguais e expressar, às vezes de forma irônica e sarcástica, questões próprias ao seu grupo.

No que concerne a este estudo, refletir sobre o gênero piada na comunidade surda significa olhar mais de perto para os seus possíveis enunciantes, ou seja, para os integrantes da chamada comunidade surda – surdos e intérpretes, principalmente – e para as relações socioculturais estabelecidas nesse meio. Seria preciso olhar ainda para as regularidades lingüísticas, para o modo de funcionamento lingüístico-discursivo desse gênero na língua sinalizada. Para isso, no entanto, as piadas deveriam ser analisadas em Língua de Sinais Brasileira (Libras), o que demandaria tempo, inclusive para a sua devida tradução em “*sign writing*”<sup>2</sup>, além de um esforço analítico ainda maior, uma vez que poucos são os estudos realizados sobre peças textuais em Libras. Além disso, o estudo seria direcionado a uma pequena comunidade capaz de ler e entender a transcrição e análise a partir da escrita dos sinais. Como

o nosso objetivo é tecer reflexões sobre o gênero textual piada na comunidade surda (e não na língua em si), a nossa reflexão foi direcionada para o grupo social e para os sentidos construídos nessa prática. Por esse e outros motivos, neste estudo trabalharemos com a tradução e análise em língua portuguesa, reservando para estudos posteriores a análise em língua de sinais.

Para a análise, trabalharemos com a noção de *subcorpus* apresentada por Rastier (1998), ou seja, refletiremos não sobre o grande gênero piadas, mas sobre as piadas criadas e veiculadas pelos surdos. Delimitando ainda mais, refletiremos, exclusivamente, sobre o *subcorpus* de piadas surdas em que a oposição *surdo x ouvinte* se presentifica. Apesar disso, as piadas surdas serão compreendidas a partir do entendimento que se tem de outras piadas, pois, para Rastier (1998), o texto é o lugar de encontro do intertexto e do contexto. A noção de intertexto apresentada por esse autor diverge, em certa medida, da noção clássica dessa categoria nos estudos textuais. Em Rastier (1999), tal noção visa a relação do texto com o *corpus* genérico em que ele se insere, isto é, com o conjunto de textos que constituem o seu gênero, ou seja, as piadas surdas serão tomadas a partir do entendimento que se tem de outras piadas.

Neste trabalho, portanto, pensaremos as piadas surdas a partir sobretudo de duas perspectivas: uma que aponta para a normatividade e outra para a prática social. Para tanto, duas piadas correntes no meio surdo serão analisadas.

<sup>2</sup> *Sign Writing* é o nome que se deu ao sistema de escrita das línguas visuais. Devido aos propósitos e ao caráter reflexivo deste estudo, não tomamos a análise em Libras como imprescindível, pois o nosso foco de análise está no plano do conteúdo (discurso), não no plano de expressão (forma).

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## SOBRE O HUMOR

Em uma situação de comunicação concreta, o humor pode ser visto como uma *estratégia* dentro de vários gêneros possíveis, isto é, às vezes ele não é o fim, mas apenas o meio. Podemos ver, por exemplo, o humor como uma estratégia pontual em dada publicidade, sem que toda ela se torne uma piada.

Assim como a linguagem, o humor parece ser inerente ao homem. O humor se apresenta como uma peça importante na vida de todos nós. O que seria da vida em grupo se não fossem os furtivos e breves momentos de riso e descontração, tanto nos momentos oportunos, quanto nos relances breves e nem tão oportunos assim? Se por um lado o humor é um importante elemento que perpassa a nossa existência, por outro, nas pesquisas acadêmicas, ele figura como uma temática periférica, ou melhor, por não se caracterizar como uma área canônica nas pesquisas em linguagem, muitos podem não perceber o campo vasto e profícuo que se abre a partir da análise lingüística do humor, seja na piada, no chiste, na paródia, no pastiche, na publicidade, etc.

Para Possenti (2002, p. 27), piadas são um tipo de material altamente interessante para os estudiosos da linguagem em geral, em especial aos estudiosos do discurso, uma vez que seu funcionamento pode exemplificar “qualquer domínio tematizado por uma teoria lingüística”; portanto, para ilustrar princípios de análise lingüística, ao invés de utilizar exemplos descon-

textualizados, pouco verossímeis ou até mesmos enfadonhos, os profissionais da linguagem poderiam escolher uma piada corrente, na opinião do autor. Com isso, através de exemplos vivos e autênticos, poder-se-ia “envolver os interlocutores em verdadeiros problemas de interpretação, e, mesmo, proceder às abstrações necessárias para exibir um mecanismo lingüístico de certo tipo”.

Para Charaudeau (2008)<sup>3</sup>, o ato humorístico é ambivalente, ou seja, pode tanto agredir como fazer sorrir. A direcionalidade desses sentimentos vai depender de como se concebe esse mecanismo discursivo: por se tratar de uma situação triádica, locutor/alvo/destinatário, o lugar e o papel desempenhado pelo destinatário será determinante. É preciso determinar, por exemplo, se o destinatário será cúmplice, testemunha ou vítima (nesse último caso, coincidindo assim com o alvo, ou seja, ele se relacionaria como o motivo do riso). O alvo, como propósito do ato humorístico, pode ser uma pessoa individual ou coletiva, uma situação, dadas crenças, opiniões, etc. Nas piadas surdas que aparecerão neste trabalho, a situação de comunicação típica será a seguinte: locutor= surdo/ alvo= ouvintes/ destinatário=surdo. Entenderemos as piadas surdas em seu *locus* natural, ou seja, refletiremos sobre como elas se realizam em situações concretas de interação.

## ALGUMAS ANÁLISES

Piadas não são apenas expressões caricaturadas e grosseiras de situações

cômicas, ridículas ou inusitadas do dia-a-dia. Elas cumprem também funções sociais, erigindo-se, sobretudo, de temas socialmente controversos. São, muitas vezes, veículos de discursos proibidos, subterrâneos, como afirma Possenti (2001). No plano social, as piadas parecem ainda resolver questões patêmicas, quer dizer, as emoções precisam ser comunicadas. Para JABLONSKI; BANGÉ (1984, p. 07), assim como a expressão da raiva pode evitar agressões, “a expressão humorística parece servir ao propósito social de criar um certo senso de comunidade, de aproximação entre pessoas, o que contribui para fortalecer o tecido social”.

Em um grupo socialmente específico, piadas que brincam com a “causa” desse grupo podem desenvolver o sentimento de união de uma maneira consistente. Rir de terceiros, nesse tipo de situação, parece “aquecer” o grupo, ocasionando o aumento das interações, como água em processo de ebulição, “através da aproximação coletiva pela via do destino comum: o escárnio de algum objeto, pessoa ou situação que, por alguma razão, se preste como objeto de riso para todo o grupo”. (*op. cit.*, p. 07)

Mas como podemos definir o que vem a ser uma piada? Uma boa definição é a apresentada a seguir:

O gênero piada parte de *um ponto de vista coletivo (sócio-cultural)* e é atravessado pelos discursos produzidos na sociedade (...). Apresenta dois scripts opostos que, geralmente, dizem respeito a algum estereótipo (tema), seja lingüístico ou social, que serão ativados através de um gatilho (...). Para que o desfecho produza

<sup>3</sup> Conferência proferida em 01/04/2008 no III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, na Universidade Federal de Minas Gerais.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

75

humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar *amparo no contexto*, uma vez que a piada vai “brincar” tanto com fatos lingüísticos, como com fatos concernentes ao entorno sócio-cultural para veicular discursos geralmente “não-autorizados” socialmente. (MUNIZ, 2004, p. 144. Grifos nossos)

Nesse fragmento, interessam-nos principalmente três questões, devidamente grifadas no texto citado: a) o compartilhamento de um ponto de vista coletivo (sociocultural); b) o amparo no contexto; c) a veiculação de discursos não autorizados socialmente. Essas questões serão abordadas no decorrer do trabalho.

A primeira dessas questões diz que piadas são socioculturais. Possenti (2001) considera uma obviedade dizer que piadas são culturais. Aliás, para ele, essa afirmação deixa subentendido que haveria coisas não-culturais, enquanto que, a rigor, tudo é cultural. Mas acreditamos que, às vezes, é útil pedir ao óbvio que se justifique. Principalmente quando a relação de cultura atribuída ao meio em que a piada circula pode ser questionada. Referimo-nos ao termo *cultura surda*, ao mesmo tempo louvado e rejeitado na esfera acadêmica.

As piadas surdas são, sim, socioculturalmente estabelecidas. As piadas que circulam no meio surdo seguem um esquema próprio, uma lógica surda que se mostra original e independente. Não se trata de transferir significados ou questões

simbólicas gerais para o universo surdo, mas de expressar, através do humor, os discursos que constituem a rede simbólica e discursiva do grupo. Um exemplo interessante seria dizer que nem toda piada surda pode ser devidamente captada pelos não-surdos, ou, se captada, não produz os devidos efeitos de sentidos.

Observemos as piadas a seguir:

## PIADA I

Um ouvinte sentou-se à beira de um lago cercado de árvores para pescar. Colocou a isca no anzol e alegremente lançou a vara ao rio. Ao sentir alguma coisa puxar o anzol, ele rapidamente recolhe a vara, decepcionando-se ao ver que havia pescado apenas uma bota velha. Ele coloca outra isca no anzol e novamente lança a vara ao rio. Após algum tempo, sentindo novamente um peso na varinha, ele a recolhe e vê, com ainda mais decepção, que havia pescado, novamente, apenas lixo. Ele passa todo o dia ali, e nada de peixe, quando, de repente, vê um surdo se aproximar:

- O que é que você está fazendo aí? - sinaliza o surdo.

- Tentando pescar, mas ainda não consegui nada – responde o ouvinte.

- Espera aí que vou pegar uns peixes para você.

- Você? Pegar peixe? Hahaha, essa é boa! Só quero ver.

- Então olhe só.

O surdo colocou uma bacia na beira do rio, sinalizou movendo os braços e as mãos diante do rio e os peixes então pularam todos em cascata para dentro da bacia. O ouvinte não entendeu nada, apenas coçou a cabeça e olhou com cara de espanto. O surdo, então, respondeu:

- Eles são surdos, ora!<sup>4</sup>

## PIADA II

Dois homens, ambos militares, um surdo e o outro ouvinte, caminhavam jogando conversa fora, quando o surdo sugeriu:

- Está a fim de estourar umas granadas?

- Vamos, vamos sim – respondeu o ouvinte.

-OK, eu sou o primeiro.

O surdo então arranca a argola da granada com os dentes, cuspidando-a no chão. Segura a granada em uma das mãos, enquanto põe-se a contar com a mão livre 1, 2, 3 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, lançando a granada ao ar e rindo da explosão instantânea à sua frente.

O ouvinte gostou da exibição e se aventurou a repetir o ato. Igualmente arrancou a argola com os dentes, segurando a granada em uma das mãos, usando a outra para contar, 1, 2, 3 4, 5... precisando da outra mão para terminar de contar, sem saber o que fazer com a granada, ele a segura no meio das pernas, terminando de contar com as duas mão 6, 7, 8, 9, 10, (boom) justamente quando a

<sup>4</sup> Com o intuito de coletar dados para o presente estudo, solicitamos a um surdo universitário da cidade de Montes Claros (MG), usuário de Libras, conhecido na comunidade como um bom contador de piadas, que nos narrasse, em Libras, algumas das peças mais apreciadas pelo grupo. Diante de uma miríade de piadas, selecionamos as duas citadas por apresentarem características comuns, formando assim um *subcorpus* regular. Além disso, algumas peças apresentadas pelo sujeito são artisticamente esculpidas pela Libras, ricas em detalhes e efeitos de sentidos imagéticos, características que poderiam ser negligenciadas na tradução em português.

<sup>5</sup> É preciso ressaltar que a tradução da LS para a LP nem sempre contempla de maneira satisfatória os aspectos expressivos e metafóricos próprios à LS: se tentou fazer aqui foi apenas uma das traduções possíveis – tradução que, além de interlingual, é também intersemiótica, vale lembrar.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

**As piadas surdas são, sim, socioculturalmente estabelecidas. As piadas que circulam no meio surdo seguem um esquema próprio, uma lógica surda que se mostra original e independente. Não se trata de transferir significados ou questões simbólicas gerais para o universo surdo, mas de expressar, através do humor, os discursos que constituem a rede simbólica e discursiva do grupo.**

granada estoura bem no meio de suas pernas<sup>5</sup>.

Em língua portuguesa, dirigida a um público ouvinte, as piadas acima podem parecer sem sentido ou sem graça. No entanto, concebidas em Libras, para o público surdo, uma infinidade de interpretações e lugares engraçados podem ser projetados, ou seja, as piadas surdas compartilham *um ponto de vista coletivo, sócio-culturalmente definido* e corrente na comunidade surda.

Conforme Perlin e Quadros (2006, p. 170) discutem, “ser ouvinte<sup>6</sup> é o oposto do ser surdo”. Ser surdo significou, por muito tempo, se desenrolar apenas como o diferente, como o outro do ouvinte, o avesso da norma. Nas piadas surdas, no entanto, o ouvinte é agora o outro

do surdo. A partir desse prisma (centralidade surda e periferia ouvinte), não dominar a língua de sinais e, portanto, não saber contar até dez usando apenas uma das mãos, pode ser visto como uma desvantagem fatal (piada II), assim como ignorar o meio de vida surdo (até mesmo de peixes), pode ser visto como uma incapacidade (piada I).

Apenas um surdo sabe como pode ser divertido debochar dos ouvintes, não do ser empírico, mas da representação daquele que se eleger como norma, reservando aos usuários de outro sistema de comunicação a redutora expressão “minoría lingüística”<sup>7</sup>. Em outras palavras: a figura do ouvinte pode-se referir ao lugar social de “normalidade”, em nome do qual sujeitos surdos foram por séculos dominados e subjugados<sup>8</sup>, ou seja, para que se compreenda a

“graça” de se zombar dos ouvintes, é preciso um *amparo no contexto*, tanto histórico-social, quanto imediato.

É preciso esclarecer, no entanto, que tal zombaria não fomenta mal-estar entre os grupos. Não mesmo. Zombamos dos portugueses, das loiras, dos maridos e esposas, dos padres e dos falecidos e isso não ressoa de forma negativa nas relações sociais. Caso exista certo mal-estar em algumas situações que se originam em piadas, ele é anterior à piada e pode ser transformado em riso pelo humor; pode ser, de alguma forma, “resolvido” pelo humor. Ao contrário, desconfiamos que as piadas possam, muitas vezes, reforçar o enlaçamento social ao extravasar, através do ato de linguagem humorístico, certas tensões sociais. As piadas surdas que colocam a figura do intérprete como “muletas” chatas e necessárias aos surdos, por exemplo, recebem de volta, por parte dos intérpretes, as piadas que colocam os surdos perigosamente “nas mãos” desses profissionais, tudo em um clima de descontração, deboche e amizade.

Podemos supor que as piadas surdas sempre veiculam alguma crítica? Provavelmente não. Isso parece ser verdade em relação ao *subcorpus* aqui analisado (surdos x ouvintes), mas pode não ser válido em relação a outros *corpora*. Para Possenti (2001, p. 49), a afirmação segundo a qual as piadas criticam é muito parcial.

<sup>6</sup> “Ouvinte” é o termo pelo qual os não-surdos são designados. Trata-se do “outro” do surdo.

<sup>7</sup> A idéia de que “minoría lingüística” reduz a civilização surda e seu sistema lingüístico encontra-se em Perlin & Quadros (2006).

<sup>8</sup> A história dos surdos é uma história de dominação. Os surdos já foram vistos como dementes, como incapacitados legalmente e como usuários de uma linguagem perversa que os distanciaria do aprendizado da língua oral. Eles foram proibidos de utilizar a língua sinalizada e obrigados a treinar duramente a fala. Atualmente, sabe-se que as línguas de sinais possuem gramática própria e completa e servem como base para a aquisição de outras línguas. Boa parcela do movimento surdo rejeita a chamada reabilitação, ou seja, a possibilidade de treinar a fala e a audição, e declaram-se felizes e completos com os sinais.



## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

77

**Pensando na normatividade, podemos supor que as piadas surdas apresentam-se necessariamente como manifestações lingüísticas e discursivas do povo surdo, produzidas necessariamente em Libras, ou seja, o tipo de produtor autorizado socioculturalmente para validá-las, enquanto expressão cultural específica e prática de resistência de um grupo, é o próprio povo surdo. Uma piada surda, contada em português, de ouvinte para ouvinte, nunca evocará os mesmos efeitos de sentidos suscitados quando a piada é veiculada em Libras, de surdo para surdo.**

Se algumas piadas criticam, “não se deve esquecer que elas, de fato, reproduzem, e só indiretamente, discursos que já circulam de alguma forma na sociedade. Ou seja, a crítica da piada não é uma crítica nova”, fato que corrobora as nossas reflexões anteriores.

Se as críticas veiculadas nas piadas não são novas, ou seja, se elas não foram “criadas” para e pelas piadas, preexistindo de maneira tácita na sociedade, tampouco podem ser resgatadas de maneira consciente pela memória, ou seja, o “esquecimento” também constitui a memória discursiva. Referimo-nos à ilusão a que somos submetidos, segundo Pêcheux (1997), ao nos esquecermos de que não somos a origem do nosso dizer: o discurso parece ser composto por um emaranhado de vozes distintas, apresentadas em uníssono e nem sempre recuperáveis – fato que dissimula o

reconhecimento das partes, ou seja, o interdiscurso, entendido agora como “pré-construído” discursivo, é dissimulado no intradiscurso.

Ao atribuir aos ouvintes os lugares antes ocupados pelos surdos, nas piadas daqueles, percebemos não apenas a ocorrência de aspectos ideológicos correntes no meio surdo, resgatados no interdiscurso, mas também a inversão da lógica ouvinte. Tal inversão coloca agora a surdez como norma, não como desvio. Os ouvintes é que agora são vistos como “privados”. Privados do uso da língua visual. Assim, o ouvinte que não consegue contar de 1 até 10 com apenas uma das mãos, forma padrão de se contar em Libras, é classificado como estúpido por deixar a bomba explodir no meio de suas pernas (piada 1); o pescador que ignora a surdidade dos peixes, é incapaz de pescá-los (piada dois 2). A figura “língua” parece ser determi-

nante nas piadas em que aparecem surdos e ouvintes. É por não saber Libras que os sujeitos não-surdos se dão mal. Além disso, na piada II, pode-se perceber a Libras como o “alimento do espírito” para aqueles que não ouvem: os peixes não são atraídos pela isca, alimento para o corpo, mas pela palavra sinalizada, alimento para a alma.

Pensando na normatividade, podemos supor que as piadas surdas apresentam-se necessariamente como manifestações lingüísticas e discursivas do povo surdo, produzidas necessariamente em Libras, ou seja, o tipo de produtor autorizado socioculturalmente para validá-las, enquanto expressão cultural específica e prática de resistência de um grupo, é o próprio povo surdo. Uma piada surda, contada em português, de ouvinte para ouvinte, nunca evocará os mesmos efeitos de sentidos suscitados quando a piada é veiculada em Libras, de surdo para surdo. Em contrapartida, quando essas piadas, provas vivas da manifestação cultural surda, circulam de surdo para surdo, trazem à tona não apenas as possibilidades de sentidos mencionadas acima, mas também a bandeira da resistência, da luta contra a dominação, da consolidação de sua identidade e, contraditoriamente, ao mesmo tempo, da situação de descomprometimento, descontração e deboche que são próprias às piadas. Os surdos, assim, “brincam” com questões que aparecem na superfície textual como cômicas, mas que, se resgatadas em sua estrutura profunda, são críticas e historicamente determinadas, *veículos de discursos não-autorizados socialmente*.

Ao fim, fica um questionamento, não central, mas também não menos

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

importante: as piadas surdas foram aqui compreendidas a partir de sua relação com outros textos do gênero, como proposto por Rastier (1999), e logo nos perguntamos: a relação de pertinência das piadas surdas, enquanto gênero, se daria em relação às piadas comuns, ou em relação às próprias piadas surdas? Não seria este termo, *piadas surdas*, um outro gênero discursivo?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que as piadas surdas sustentam uma organização social outra, demarcam os produtores legitimados a proferi-las. Ao mesmo tempo, demarcam, também, uma transgressão de valores: os surdos ocupam o papel central no enredo da piada, principalmente se pensarmos em termos semióticos (greimasianos), em que o protagonista é aquele que realiza as ações. Os surdos agora são os “espertos”, detentores do poder,

poder que se dá através da língua de sinais.

Se pensarmos no lugar de ocupação do sujeito surdo nas piadas contadas pelos ouvintes, veremos que ele não corresponde ao lugar ocupado pelos surdos nas piadas surdas. Nas piadas ouvintes, o não-ouvir refere-se sempre ao lugar da menos-valia. Ou a comunicação é ineficiente, ridícula ou bizarra, ou a ausência de sons coloca o sujeito em situações desprivilegiadas. A figura “surdo” é quase sempre tida como menos esperta, se contrastada com o seu oposto, o ouvinte.

Nas piadas analisadas, no entanto, a lógica se inverte. A prática social de vida surda determina tal inversão. Tais piadas são contadas principalmente em locais em que os surdos se vêem juntos, seja nas escolas, nas associações de surdos ou nos congressos surdos e, assim, descontraídos e fortalecidos. O humor possibilita tal inversão ao transpor essa lógica para o plano da brincadeira e da descontração, não do confronto direto.

**Os surdos, assim, “brincam” com questões que aparecem na superfície textual como cômicas, mas que, se resgatadas em sua estrutura profunda, são críticas e historicamente determinadas, veículos de discursos não-autorizados socialmente.**





# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

79

## Referências Bibliográficas

- CHARAUDEAU, P. O humor: entre contrato e estratégia (conferência). In: *III Simpósio Internacional Sobre Análise do Discurso: ethos, emoções e argumentação*, de 01 a 04 de abril – UFMG, 2008.
- DIAS, L. F. Modos de enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In: FONSECA-SILVA, M. C. et al (Orgs.). *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 317-329, 2007.
- JABLONSKI, B.; BANGÉ, B. O humor é só-riso? Algumas considerações sobre os estudos em humor. *Arquivos Brasileiros em Psicologia*, v. 36, ano 3, 133-140, 1984.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.
- GUARINELLO, A.C.G. *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2004.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, p. 61-151, 1997.
- PERLIN, G; QUADROS, R. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.
- PINTO, P. L. F. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.
- POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RASTIER, F. L'accès aux banques textuelles: des genres à la doxa. In: CABRÉ, T; GELPI, C. (Orgs.) *Lèxic, corpus i diccionaris*. IULA, Universitè Pompeu Fabra, Barcelona, 1998.
- SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-82, 2005.
- SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 7-14, 1999.
- VAZ, C. A. *Gênero do discurso como prática social: as vozes dos leitores na construção do "box de correção"*. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Disponível em: <[www.lettras.ufrj.br/posverna/mestrado/VazCA.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/posverna/mestrado/VazCA.pdf)>. Acesso: dezembro de 2007.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## INCLUSÃO DA PESSOA SURDA: A ARTE E OS MITOS COMO POSSIBILIDADE MEDIADORA

*The deaf person inclusion: the art and the myths as a mediating possibility*

Graça Maria Silva\*

\* Arte-Educadora, arte-terapeuta e fonoaudióloga. Trabalha com arte há mais de 25 anos. É arte-terapeuta dedicada ao atendimento clínico individual e em grupos. É arte-educadora, especializada no trabalho com surdos, no INES. Atuou também como fonoaudióloga.

E-mail: g.art@uol.com.br

**Material recebido em outubro de 2007 e selecionado em dezembro de 2007.**

### RESUMO

Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa desenvolvida no INES, com os alunos do Núcleo de Artes, e teve como objetivo compreender as articulações simbólicas que movem o pensamento destes alunos surdos e suas expressões plásticas mediante o estímulo de mitos e algumas obras de arte, com o intuito de contribuir para o enriquecimento de seu imaginário. O trabalho foi desenvolvido através dos mitos Faetonte e Hefesto. Chegamos a conclusão de que é relevante manter em uma instituição educacional para surdos o espaço onde a arte e os mitos possam ser utilizados. As imagens “falam” e podem ser trazidas a consciência para que se tornem ação.

**Palavras-chave:** Surdos. Arte. Mitos. Imaginário. Imagens.

### ABSTRACT

*This article is based on a research which was developed at INES with students from the art center. Its aim is to understand the symbolic articulations that are present in these deaf students' minds and their plastic expressions through myth stimulus and some practical works of art. The intention was to enrich their imaginary. This work was developed through the myths of "Faetonte" and "Hefesto". The conclusion we have come to is that it is relevant to keep a space for myths and art in an educational institution. The images that appear in the works made by those students "talk" on behalf of them and can be brought into conscience to be turned into actions.*

**Keywords:** Deaf. Art. Myth. Imaginary. Images.

### INTRODUÇÃO

Se voltarmos no tempo e observarmos o surdo por uma perspectiva histórica, ela irá por certo refletir as dificuldades que determinaram sua trajetória para se afirmar enquanto sujeito.

Na verdade, ao longo da história, sempre tem havido tentativas de tornar o surdo um ouvinte, muitas vezes forçando-o a repetir palavras sem o menor sentido prático, o que de alguma forma faz com que se torne o que, efetivamente, não é: um ouvinte. Isso também não leva em conta sua especificidade, que é a de ter uma enorme facilidade de desenvolver a leitura visual. A compreensão do surdo pode ser facilitada pela imagem.

Em face dos obstáculos que o surdo enfrenta no seu dia-a-dia, é importante que se ofereça a ele, entre outras possibilidades, uma leitura de mundo através de sua exposição à leitura de imagens. Além disso, o verdadeiro sentido do mundo é pressentido por nós através de ima-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

81

gens e símbolos. Esse simbolismo suscitado através de mitos propicia uma compreensão interior que nem o melhor dos intérpretes de uma língua poderia transmitir.

Segundo Silveira (1997), para Jung

[...] um símbolo não traz explicações; impulsiona para além de si mesmo na direção de um sentido ainda distante, inapreensível, obscuramente pressentido e que nenhuma palavra de língua falada poderia exprimir de maneira satisfatória. (p.71)

A prática como professora no INES faz crer que a arte constitui fonte de entendimento indispensável para que pessoas surdas possam desenvolver novas sensibilidades, não só porque a identidade surda se constrói principalmente dentro de uma cultura visual, mas também porque é uma oportunidade de entendimento intuitivo do mundo que as cerca.

Quando o artista dá expressão à sua arte, ele representa não só o sentimento vivido como também o intuído. A imaginação do artista traz do mundo uma imagem. Quando imaginamos, temos a oportunidade de criar imagens a partir do que foi vivido por nós.

Além da arte, temos também os mitos. Ao longo dos séculos, temas mitológicos fizeram parte da educação de várias civilizações, e hoje, na ocidental, parecem esquecidos. Atualmente, estamos perdendo informações mitológicas, provenientes dos tempos antigos, o que parece constituir-se em prejuízo para nossa sociedade. O mito integra; isso faz parte de sua natureza. Campbell e Moyers (1990, p.8) em um diálogo relatam que uma sociedade necessita

de mitos. Do contrário, se ela não abriga uma mitologia poderosa e vive sem rituais, irá defrontar-se no presente com atos destrutivos e violentos praticados por jovens que não sabem se comportar numa sociedade civilizada, pois que esta não lhes forneceu rituais por meio dos quais eles se tornariam membros da comunidade.

Para responder ao objetivo proposto nesta pesquisa, compreender as articulações simbólicas que movem o pensamento desses alunos surdos e suas expressões plásticas mediante o estímulo de mitos e algumas obras de arte, com o intuito de contribuir para o enriquecimento de seu imaginário, todo o trabalho desenvolvido foi fundamentado pela teoria de Gilbert Durand. Acreditamos que o autor possui uma metodologia de observação e classificação das imagens bastante profunda. Durand reforça a importância das imagens afirmando que são portadoras de um sentido que só deve ser procurado, enquanto significação, no imaginário.

Foram também estudados alguns outros autores que, por suas idéias afins, puderam compor com Durand um resultado proveitoso. Foram eles: Campell, Morin e Jung.

## A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA O SURDO

Ser surdo, sem outras alterações sensoriais ou cognitivas, é, antes de tudo, uma vivência e uma ampliação visual. O sentido da visão passa a ser o mais importante para suas referências de compreensão e integração com o mundo. Uma importante qualidade

que caracteriza a apreciação das artes plásticas passa igualmente pela capacidade visual.

Ostrower destaca que “é justamente o caráter *não-verbal* da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência sim, e sempre sensibilidade” (1987, p. 23). A arte enquanto linguagem, enquanto símbolo, expressa o que se pensa através do que é produzido.

Barbosa comenta sobre um grupo de pesquisadores comprometidos com a arte-educação de Harvard:

[...] partindo da idéia da mente como veículo entre homem e mundo, os membros desse grupo subscrevem o conceito de símbolo enunciado por Cassirer. Concebem o símbolo como meio usado pelo ser humano para determinar, classificar e explicar seu meio ambiente e representá-lo para si mesmo. Símbolos são, portanto, instrumentos da atividade cognitiva e do processo de realização. A arte é um dos sistemas de símbolo acomodando representação, expressão e exemplificação e propriedades formais. Conseqüentemente, a capacidade do homem e da mulher de produzir e ler símbolos deve ser o ponto de partida da estética. (1985, p.63)

Parece difícil estabelecer fronteiras entre a arte, entre os símbolos, entre as imagens e entre a imaginação do homem. Eles estão sempre estabelecendo relações entre si.

A capacidade que a arte tem de ser um elemento de ligação entre diferentes povos, em diferentes épocas, pode ser a ponte que rompe o isolamento para se tornar um dos instrumentos mediadores da relação do sujeito surdo com o meio, favorecendo, assim, sua inclusão.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## OS MITOS E SUA RELAÇÃO COM A ARTE

Parece importante fortalecer na pessoa surda o mundo do imaginário, para que, por meio de práticas simbólicas, ela venha a organizar ainda melhor o real. Os mitos podem ser valiosos, pois têm o papel de afirmar valores, alimentar a imaginação, facilitar a compreensão dos impasses e oferecer um sentido mais profundo à existência humana. Teixeira (1999), *apud* Durand (1994), sublinha que “o imaginário é, pois, o conector necessário por meio do qual se constitui toda a representação humana, encontrando-se, então, subjacente aos modos de ser, de pensar e de agir (das mentalidades) dos indivíduos, das culturas e das sociedades”. (p. 27)

## AS IMAGENS NA ATUALIDADE

Em nossa cultura ocidental, a imagem ocupa papel de destaque, invade nosso cotidiano através do cinema, da televisão, das máquinas digitais, etc. No entanto, é importante também creditar a ela valor como possibilidade catártica, como símbolo, como possibilidade de transformações e cura.

De acordo com Gilbert Durand, “o pensamento ocidental e especialmente a filosofia francesa têm por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação”. (2002, p. 21)

Como podemos perceber ao longo da história da humanidade, as imagens sempre se impuseram e reinaram soberanas nas mais diversas formas de expressão do homem.

Devido a sua natureza simbólica, as representações são dotadas de poder transformador, uma vez que podem conter referências ao inconsciente coletivo, podendo então ser comuns a várias pessoas.

As imagens são fonte inesgotável de conhecimento. Destacamos, assim, também suas qualidades terapêuticas, que podem resultar em forças capazes de trazer à consciência o que até então eram apenas emoções tumultuadas e estabelecer conexões com a vida das pessoas que dela se utilizam, oportunizando transformações profundas e eficazes, capazes não só de restaurar uma vida como também de torná-la mais feliz.

## JUNG E AS IMAGENS, SÍMBOLOS E ARQUÉTIPOS

O processo simbólico é, para Jung (2000), uma vivência na imagem e da imagem. Quando voltamos no tempo e nos remetemos aos povos primitivos, vemos a importância e o poder que as imagens tinham sobre eles. Aquelas pinturas nas paredes da caverna de Altamira ou de Lascaux ofereciam àquele homem a possibilidade catártica de submeter o animal ao seu poder.

Jung pondera que:

**O que determinada cultura interioriza faz parte de seu universo imaginativo, que por sua vez irá resultar em sistemas de representação que se distinguem uns dos outros e que são sempre dinâmicos. Convertem-se dessa forma em símbolos, mitos e arquétipos.**

[...] a humanidade sempre teve em abundância imagens poderosas que a protegiam magicamente contra as coisas abissais da alma, assustadoramente vivas. As figuras do inconsciente sempre foram expressas através de imagens protetoras e curativas, e assim expelidas da psique para o espaço cósmico. (2000, p. 21)

O que determinada cultura interioriza faz parte de seu universo imaginativo, que por sua vez irá resultar em sistemas de representação que se distinguem uns dos outros e que são sempre dinâmicos. Convertem-se dessa forma em símbolos, mitos e arquétipos.

Jung poderia dizer-nos sobre isso que o inconsciente coletivo é herdado e constituído por arquétipos que, por serem de natureza universal, possuem conteúdos que, embora nunca tenham estado na consciência, são os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Arquétipo da criança, da sombra, do velho sábio, do pai, do herói, entre outros.

Para Jung

[...] há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. [...] Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação contra toda vontade”. (2000, p. 99)

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

83

## METODOLOGIA DE OBSERVAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS IMAGENS POR GILBERT DURAND

Para Durand, em *As estruturas antropológicas do imaginário* (2002), a forma possível de estudar-se concretamente o imaginário é o caminho antropológico, que é permeado por um conjunto de ciências que estuda o homem. O autor considera que sua concepção se assemelha com a de Bachelard quando este afirma que “a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação” (2002, p. 30).

Dessa forma, o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio. O meio material e social é o lugar onde emergem as imagens. A pulsão individual tem sempre “leito” social.

Para classificar as imagens, o autor faz a proposta de bipartição entre dois regimes do simbolismo: o diurno e o noturno, e a tripartição estrutural: heróica, mística e sintética. Os dois regimes, diurno e noturno, são aspectos dos símbolos da libido. Durand (2002), em sua teoria utiliza primeiramente elementos mais abstratos e em seguida, os mais concretos. Seus elementos básicos são: os “schèmes”, os arquétipos, os símbolos, os mitos e as estruturas. “Schèmes” formam o esboço funcional da imaginação; os arquétipos constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais; os símbolos abrangem vários sentidos (quando o símbolo perde a polivalência, torna-se um simples signo) e as estruturas funcionam como pontos cardeais do espaço.

Durand partiu da hipótese da semanticidade das imagens e verificou ser possível que os símbolos e os agrupamentos sejam reveladores de estruturas. Restou então estudar o sentido do semantismo do imaginário em geral. O autor passa então da morfologia classificadora das estruturas do imaginário à fisiologia da função da imaginação. Essa filosofia foi chamada de fantástica transcendental, pois é motivada por uma forma universal, os arquétipos. Para Durand, “há uma realidade idêntica e universal do imaginário” (2002, p. 378).

A psicanálise evidenciou fenômenos de compensação e, dessa forma, “a imagem tem por missão suprir, contrabalançar ou substituir uma atitude pragmática. A riqueza e o regime da imaginação podem muito bem não coincidir com o aspecto geral do comportamento ou do papel psicossocial.” (DURAND, 2002, p.381). Nosso autor oferece um bom exemplo sobre essa questão contando que J.S.Bach compunha músicas de um misticismo sereno, embora fosse um *bom vivant* e bastante colérico.

Além disso, Durand discorda de algumas teses segundo as quais a função da imaginação seria secundária e o símbolo, um simples fenômeno. Para ele, o estudo antropológico permitiu um alargamento do domínio imaginário. Através desse estudo demonstrou que a imagem simbólica é semântica e, dessa forma, não separa seu conteúdo da sua mensagem, enquanto o recalçamento reduz a imagem ao símbolo recalçado. Ele afirma que “o mito é sempre primeiro em todos os sentidos do termo e que, longe de ser produto de um recalçamento ou de uma derivação qualquer, é o

sentido figurado que prima o sentido próprio” (p. 395). Desse modo, há uma grande importância catártica de representar o destino através das funções da imaginação, pois, quando o representamos, conseguimos dominá-lo.

## METODOLOGIA

O estudo teve uma abordagem de caráter qualitativo, pois o tema foi pesquisado pelo viés do imaginário, uma vez que queríamos compreender significados e símbolos que pudessem aparecer a partir das imagens plásticas que foram colhidas dentro da análise da relação pedagógica, entre alunos e professora.

A pesquisa foi realizada com o alunado no INES, no segundo semestre de 2006, em duas turmas da 3ª série do Ensino Fundamental. Não houve seleção prévia dos alunos que participaram da pesquisa. A seleção da turma de alunos foi feita pelo departamento pedagógico, não sendo possível à professora escolher individualmente. As duas turmas de terceira série da professora formaram o grupo de pesquisa.

## MITOS

Foram escolhidos os mitos de Faetonte e de Hefesto, pois, segundo Durand, relembram aspectos da condição humana e ambos permitem integrar beleza e feiúra; luz e escuridão e outras ambigüidades. Dessa forma, a intenção foi nos reportarmos a esses conflitos de forma simbólica e também como um dos estímulos para alimentar a imaginação e colher

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

imagens para o desenvolvimento deste trabalho.

## FAETONTE

A descrição do mito de Faetonte foi retirada do texto produzido por Greene & Burke. (2001; p.134)

O mito de Faetonte fala de um adolescente ávido de liberdade, que pensa que já sabe e entende de tudo, que tem força suficiente para dominar o mundo; no entanto, ainda é muito jovem. Ele quer dirigir o carro do sol, não quer dar atenção aos conselhos do pai e acaba passando por problemas que o levam à morte.

## HEFESTO

A referência a este Mito foi retirada da obra de Bolen. (2002, p. 318)

O mito de Hefesto foi escolhido por falar sobre um deus rejeitado e ferido por ter nascido coxo. Ele é jogado do Olimpo por sua mãe.

## DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Na primeira etapa, foi mostrada uma imagem mítica para inserir o aluno nesse mundo imaginário (imagem 1). O primeiro mito apresentado foi Faetonte. Após o conto, iniciava-se então uma proposta plástica para que vivenciassem o mito contado através de alguma técnica de arte. Em uma segunda atividade, eram oferecidas imagens de obras de arte de algum artista plástico (imagens 2 e 3). Havia sempre mais de uma imagem, para que os alunos tivessem a oportuni-

**A fragilidade necessita da força, a confusão necessita da clareza. A queda busca a elevação, e através dela o imaginário do homem pode transcender as trevas para uma ascensão solar e para a luz. O arquétipo central é o da “barreira” que separa as trevas da luz. Esse regime busca, sobretudo, a claridade, a elevação.**

dade de escolher entre elas alguma que lhes agradasse. Pedia-se, então, que fizessem livremente releituras ou interferências. Após cada trabalho plástico, havia conversas informais sobre as vivências. Ao final dessa primeira fase, iniciou-se o trabalho com o segundo mito, Hefesto, seguindo-se as mesmas etapas do trabalho anterior (imagens 4 e 5).

Ao final do trabalho, reunimos as produções dos alunos para observação das imagens e símbolos que surgiram e que influenciam o imaginário desses adolescentes, jovens e adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos referenciais teóricos aqui utilizados e das imagens que surgiram como consequência de nosso trabalho, acreditamos que a arte e os mitos podem beneficiar, sim, esses alunos. Nas imagens elaboradas por eles, constatamos que há um número significativo delas que se expressam como símbolos ascensionais do regime diurno da imagem. Esses símbolos aparecem quando há, como estudamos, uma tentativa de reconquistar uma potencialidade perdida. O regime diurno é descrito aqui como o regime da antítese, em que o herói se volta contra as trevas.

A fragilidade necessita da força, a confusão necessita da clareza. A queda busca a elevação, e através dela o imaginário do homem pode transcender as trevas para uma ascensão solar e para a luz. O arquétipo central é o da “barreira” que separa as trevas da luz. Esse regime busca, sobretudo, a claridade, a elevação. No entanto, como foi dito, o comportamento da personalidade não tem que coincidir com o conteúdo das representações, pois, através das imagens, como diz Jung, vai havendo a autoconstrução da psique.

Foi possível perceber em nossos alunos uma atitude mais serena, mais tranquila e interessada, na medida em que dávamos andamento aos encontros. A descida interior em busca de conhecimento culminou com a intenção de nossa contribuição para este estudo, que era a de provocar um melhor entendimento de si mesmo e do mundo. Parece relevante destacar a construção dessa harmonia pelo regime noturno da imagem, em que a queda torna-se descida e transforma-se em prazer e em busca do conhecimento.

Existe então nas imagens grande importância catártica, pois elas nos contam sobre um sentimento que não se revela por palavras, mas por meio de imagens. Segundo também



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

85

foi estudado, quando representamos essas imagens através das funções da imaginação, parece que conseguimos dominar melhor os sentimentos e dar-lhes forma.

A importância dos mitos e da arte, como mais uma forma de a pessoa surda simbolizar seus sentimentos e encontrar um sentido maior para sua vida, ficou clara no decorrer deste estudo. As imagens produzidas são retratos da alma dessas pessoas

e por isso podem, segundo sua classificação, revelar sentimentos e desejos mais profundos. Portanto, concluímos que é importante manter em uma instituição educacional o espaço da arte como terapia para alunos surdos, que, através de suas imagens, “falam” de si e demonstram um sentimento comum que precisa ser considerado, trabalhado e trazido à consciência para que se torne ação.

Dadas as limitações de tempo, temos consciência de que não esgotamos todas as possibilidades de pesquisa sobre o tema. O que fizemos foi apenas aquietar alguns de nossos questionamentos. Sugerimos, então, que outros pesquisadores o abracem e ampliem os estudos aqui realizados, considerando que as imagens possibilitam, em um trabalho importante, a assunção de aspectos antes submersos no inconsciente.

## *Referências Bibliográficas*

- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BOLEN, J. S. *Os deuses e o homem: uma nova psicologia da vida e dos amores masculinos*. São Paulo: Paulos, 2002.
- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- DURAND, G. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GREENE, SHARMAN-BURKE. *Uma Viagem através dos Mitos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- JUNG, C.G. *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A Energia Psíquica*. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO, 2002.
- OSTROWER, F. *Universos da Arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SILVEIRA, N. *Jung: vida e obra*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O Mundo Das Imagens*. São Paulo: Ática, 1992.
- TEIXEIRA, M.C.S. *Imaginário E Cultura. a organização do real*. In: \_\_\_\_\_; PORTO, M.R.S. *Imaginário, Cultura e Educação*. São Paulo: Plêiade, 1999.

# VISITANDO O ACERVO DO INES

## ATUAÇÃO DA PRIMEIRA MULHER SURDA COMO REPETIDORA NO PERÍODO DE 1864/1868

*The first woman working as a repertitor – 1864/1868*

Solange Maria da Rocha\*

\* Doutoranda em Educação - PUC-RJ. Mestre em Educação Especial - UERJ. Licenciada e Bacharelada em História - UFF. Professora do INES.

E-mail: solangerocha@gmail.com

**Material recebido em maio de 2008 e selecionado em junho de 2008.**

Inúmeras eram as funções do profissional repetidor no Instituto. Além de assistir as aulas e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores. Eram nomeados se provassem estar habilitados quanto aos conteúdos da matéria escolhida. Havia um repetidor para cada disciplina. Por conta de mudanças regimentais essa função passou por muitas reformulações tendo sido ocupada por surdos e ouvintes. Nos primeiros anos de funcionamento da instituição era exercida por alunos das classes mais avançadas ou que já haviam concluído o curso. A primeira e única aluna que, na qualidade de mulher, exerceu a função de repetidora no Instituto foi Maria Pereira de Carvalho, no período de 1864/1868. Seu ingresso no Instituto, como aluna, aos nove anos de idade, foi ainda sob a gestão de E. Huet, no ano de 1858. Seu nome consta junto com os dos seus dois irmãos, no primeiro documento pedagógico

da instituição. Eram naturais de Rio Claro, município de Barra Mansa, no Rio de Janeiro. Durante a gestão de Manoel de Magalhães Couto, fora contratada, aos quinze anos de idade, para atuar como repetidora das classes femininas.

Imperial Instituto dos Surdos e Mudos.

De pueril enunado no Instituto.

N.º	Nome	Idade	Data de Ingresso	Outros dados
1	...	...	...	...
2	...	...	...	...
3	...	...	...	...
4	...	...	...	...
5	...	...	...	...
6	...	...	...	...
7	...	...	...	...
8	...	...	...	...
9	...	...	...	...
10	...	...	...	...
11	...	...	...	...
12	...	...	...	...
13	...	...	...	...
14	...	...	...	...
15	...	...	...	...
16	...	...	...	...
17	...	...	...	...
18	...	...	...	...
19	...	...	...	...
20	...	...	...	...





## HISTÓRIA DO POVO SURDO EM PORTO ALEGRE: IMAGENS E SINAIS DE UMA TRAJETÓRIA CULTURAL

*History of the deaf people in Porto Alegre: images and signs of a cultural trajectory*

Gisele Maciel Monteiro Rangel\*

\* Dissertação de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul, 2005).

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Carlos Bernardo Skliar

E-mail: lidacy@terra.com.br

**Material recebido em maio de 2008 e selecionado em junho de 2008**

Esta dissertação, História do povo surdo em Porto Alegre, imagens e sinais de uma trajetória cultural traz a narrativa, através de fotografias, da evolução das políticas surdas em Porto Alegre. O referencial teórico utilizado para embasar as narrativas em seus contextos históricos e culturais foi o dos Estudos Surdos,

Estudos Culturais e Análise de Fotografias. A documentação destes eventos importantes para o povo surdo local possibilitou o registro do desenvolvimento e das articulações feitas pelas pessoas surdas em busca de seu reconhecimento como grupo cultural e não como sujeitos deficitários, desde a década de 1950

até os dias atuais. As histórias registradas nas fotografias, narradas por seus protagonistas, mostram a construção do povo surdo, passo a passo, historicamente.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Estudos Surdos. Fotografia. Narrativa.

**A documentação destes eventos importantes para o povo surdo local possibilitou o registro do desenvolvimento e das articulações feitas pelas pessoas surdas em busca de seu reconhecimento como grupo cultural e não como sujeitos deficitários, desde a década de 1950 até os dias atuais.**

# PRODUÇÃO ACADÊMICA

## O FILOSOFAR NA ARTE DA CRIANÇA SURDA: CONSTRUÇÕES E SABERES

*Philosophy in the deaf child's art: constructions and knowledges*

Ana Luiza Paganelli Caldas\*

\* Dissertação de Mestrado em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul, 2006).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Esther Beyer

E-mail: alpaganelli@unisin.br

**Material recebido em Janeiro de 2008 e selecionado em fevereiro de 2008.**

Esta dissertação analisou como se deu o *filosofar* na arte das crianças surdas e na busca por práticas estéticas visuais no processo da construção deste *filosofar*. Para isto, foram realizadas entrevistas (individuais e coletivas) com 10 sujeitos surdos de uma escola municipal de surdos de Gravataí no Estado do Rio Grande do Sul, onde foram apresentadas algumas pinturas dos artistas Da Vinci, Picasso, Portinari e Baird (artista surdo). O objetivo foi o de provocar uma reflexão destes sujeitos, a partir de experiências estéticas, no sentido de que cada um pudesse expressar seus saberes, praticar a vivência do olhar, trazendo suas hipóteses e contribuições sobre as pinturas, observando como estas experiências podiam colaborar para a construção dos *filosofares* na arte dos sujeitos surdos. Os principais pressupostos teóricos foram os estudos de Michael J. Parsons sobre os níveis estéticos de compreensão da arte, que foram tabulados e sistematizados para uma melhor análise qualitativa dos dados, proposta metodológica adotada para a pesquisa. Marly Meira e Walter Kohan perpassam a pesquisa como os alicerces da criação filosófica e

**O objetivo foi o de provocar uma reflexão destes sujeitos, a partir de experiências estéticas, no sentido de que cada um pudesse expressar seus saberes, praticar a vivência do olhar, trazendo suas hipóteses e contribuições sobre as pinturas, observando como estas experiências podiam colaborar para a construção dos filosofares na arte dos sujeitos surdos.**

o pensar sobre o pensar. Destaco também os estudos de Duarte para a educação do sensível e de Pillar na educação para o olhar. Pôde-se notar que houve uma notável relação entre as experiências estéticas e os diálogos com as possibilidades de novas compreensões sobre arte e com a criação de novos pensares filosóficos.

**Palavras-chave:** Filosofar da Criança. Compreensão da Arte. Linguagem Visual. Educação dos Surdos.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

*Inclusive Education: culture and school daily routine*

Resenha do Livro: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

Autora: GLAT, R. (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

Maurício Rocha Cruz\*

\*Graduado em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (UFF).

Prof. do Instituto Superior Bilingüe de Educação (INES).

E-mail: mauriciochacruz@gmail.com

**Material recebido em maio de 2008 e selecionado em junho de 2008.**

Este livro condensa a reflexão de vinte e um autores sobre a educação inclusiva. A forma com que o livro foi organizado conduz o leitor por uma interessante articulação entre os textos. A defesa por uma educação inclusiva é aqui abordada sob uma análise cultural e posicionando-se a favor dos direitos e especificidades do diferente, que precisa estar em contato com as demais crianças na escola regular. Glat nos informa, logo na apresentação, que não se trata de um manual da educação inclusiva e que não tem a intenção de oferecer “receitas de bolo”, mas que oferece encaminhamento de atividades e práticas que podem ser aproveitadas pelos professores.

O livro se divide em duas partes. A primeira, “*Educação inclusiva: conceituando uma nova cultura escolar*”, concentra os três primeiros artigos. O debate entre educação especial e educação inclusiva marca o início das reflexões. Nesse momento o livro apresenta versatilidade e conduz o leitor para além das brigas dicotômicas em defesa de um ou outro

modelo. De uma forma bastante sutil são apresentadas as barreiras atuais que separam os dois referidos conceitos, além de convocar os mais entusiasmados a uma defesa dos direitos educacionais daqueles que apresentam alguma dificuldade e/ou especificidade educativa especial. Em seguida, temas como “adaptações” e “acessibilidades” curriculares permeiam a discussão em busca de uma educação para todos.

Na segunda parte, “*Incluindo alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar*”, estão concentrados os outros sete artigos que compõem o livro. Os textos então fornecem ao leitor abordagens

específicas. Alunos com dificuldade e distúrbios de aprendizagem estão presentes no início deste segmento. Logo em seguida, a deficiência mental é abordada sob o enfoque de estratégias pedagógicas no ensino regular que amenizem as dificuldades encontradas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, um capítulo é destinado à deficiência auditiva e contribui com algumas propostas pedagógicas para o ensino regular. Em seguida, é a vez de a deficiência visual ser tratada no cotidiano escolar como um desafio a mais para a escola. Mais à frente, o livro convoca o leitor para o novo

**Glat nos informa, logo na apresentação, que não se trata de um manual da educação inclusiva e que não tem a intenção de oferecer “receitas de bolo”, mas que oferece encaminhamento de atividades e práticas que podem ser aproveitadas pelos professores.**

## RESENHAS DE LIVROS

contexto de sala de aula em que a deficiência física e múltipla deve ser observada. O caminho trilhado para esta segunda parte continua especificando diferentes deficiências e/ou especificidades de aprendizagem, quando então recai sobre o aluno que apresenta condutas típicas. Por fim, no último capítulo, o aluno com altas habilidades é trazido à reflexão e pode despertar no leitor a sensação de que, de fato, o livro trata de “uma prática em construção”.

Assim, o livro apresenta um cabedal de informações particulares à educação inclusiva e que perpassa obrigatoriamente pelo terreno da educação especial, sem desconsiderar as especificidades educativas dos mais diferentes envolvidos no processo educacional. Isso não significa, por outro lado, que a condução do texto esteja isenta de defesa por um ou outro modelo. Porém, o livro traz uma redação que motiva o leitor a questionar-se sobre peculiaridades com as quais precisa se defrontar. Trata-se de um livro que pode servir à formação de professores e que apresenta um conjunto de experiências consideráveis às práticas confusas de muitos de nossos educadores. Caberá ao leitor o uso crítico desse material, tornando-se assim responsável por (re)significar essas experiências, problematizando suas práticas e alimentando o mundo com seus novos conhecimentos.

QUESTÕES ATUAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

VI

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

*Organização e edição:*

Rosana Glat

7 LETRAS

**Trata-se de um livro que pode servir à formação de professores e que apresenta um conjunto de experiências consideráveis às práticas confusas de muitos de nossos educadores.**

## MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Multiculturalism: cultural differences and pedagogical practices*

Resenha do livro: MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Autores: Moreira, Antonio Flávio; Candau, Vera Maria (Org.).

Petrópolis, RJ.

Kelly Russo\*

\* Kelly Russo é graduada em Comunicação Social pela UERJ, Mestre em Ciências Sociais e Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO Argentina) e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

E-mail: kellyrusso@br@yahoo.com.br

**Material recebido em abril de 2008 e selecionado em maio de 2008.**

Nos últimos anos, o debate sobre diferenças culturais toma cada vez mais espaço na educação escolar. Políticas públicas e práticas pedagógicas são repensadas quando a homogeneidade cultural não serve mais como resposta em um mundo de transformações constantes. Contudo, são poucas as publicações que viabilizam uma reflexão ampla sobre o multiculturalismo, unindo teoria a alternativas pedagógicas. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas* oferece esta reflexão através de oito artigos oriundos de pesquisas sobre temas recorrentes no cenário educativo brasileiro: identidade, raça, gênero, sexualidade, religião, cultura juvenil e saberes escolares.

Como os organizadores alertam na primeira página do livro, “o multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada.” E ao considerar a polissemia do conceito, esclarecem a posição do

grupo de autores “a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados.” Dessa forma, mais do que uma discussão teórica de maior profundidade sobre as tensões presentes no desenvolvimento de políticas de reconhecimento e os impactos destas nas sociedades contemporâneas, suas escolhas e análises teóricas priorizam tornar visíveis as desigualdades presentes no “chão da escola” e discutir possibilidades de práticas pedagógicas comprometidas com a perspectiva multicultural.

No primeiro artigo, “*Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*”, Vera Candau apresenta as diferentes abordagens ou dimensões do multiculturalismo para incluir entre elas a perspectiva intercultural, e vê a prática pedagógica como um

processo de negociação cultural: professores, diretores e coordenadores pedagógicos são convidados a assumirem os riscos e desafios inerentes a esta negociação. No segundo, Antonio Flavio e Michelle Câmara abordam o processo de construção de identidades e, pela complexidade do tema, ressaltam a necessidade de se estabelecerem metas e estratégias claras ao se abordar esta questão em sala de aula. O artigo “*Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*”, além de indicar algumas das metas possíveis, oferece um material capaz de esclarecer e instrumentalizar professores e estudantes de cursos de formação a partir de exemplos e dados empíricos próximos ao cotidiano escolar.

No terceiro artigo, Nilda Gomes contextualiza a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e desenvolve um artigo quase justificativo sobre como esta modificação nos currículos poderá provocar no cotidiano escolar, mas

## RESENHAS DE LIVROS

não apenas nele, questionamentos profundos sobre a nossa formação sócio-histórica. A autora reconhece as resistências que essa mudança provoca, mas, ao expor seus argumentos, não deixa espaço para uma apresentação mais aprofundada sobre as reflexões contrárias à lei, que tendem a ser muito mais tensas e profundas que a defesa cega de um mito de democracia racial. De qualquer modo, a autora embasa de modo consistente sua argumentação ao abordar a discussão como uma luta política na sociedade civil.

Os três artigos seguintes tocam temas pouco explorados no campo educativo. Marília Carvalho propõe uma análise instigante ao relacionar a questão de gênero com o desempenho escolar. Analisa como professores (em sua maioria do gênero feminino) desenvolvem um sistema de avaliação, geralmente difuso e variável, repleto de elementos subjetivos, que tende a valorizar o comportamento em detrimento da aprendizagem dos alunos. No artigo seguinte, “*Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer*”, Luiz Lopes discute a dificuldade de a escola tratar temáticas relacionadas ao corpo, ao prazer e à sexualidade e introduz a teoria *queer* como uma alternativa para se “ampliar os repertórios de sentidos dos/das alunos/as e professores/as na compreensão dos desejos”. Segundo o autor, a visão predominante de defesa das “minorias” é essencialista e não discute a relação de poder existente na heteronormatividade. A heterossexualidade não pode ser vista como “natural”, mas como uma das construções possíveis sobre a sexualidade humana. Proposta bem menos transgressora é a de Stela

Caputo, que, cuidadosamente, tenta um início de conversa sobre como o fundamentalismo religioso ameaça a convivência democrática em escolas públicas no Rio de Janeiro.

Mais do que um artigo analítico, “*Ogan, adósu òjé, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como?*” é um convite à sensibilidade, onde leitores penetram na desconhecida (e discriminada) cultura dos terreiros de candomblé. A autora historiciza a religião e apresenta

um pouco do cotidiano de crianças que desempenham atividades de grande prestígio nos terreiros de candomblé, mas precisam esconder suas vivências ao passarem os portões da escola. Ao terminar o artigo, não sabemos se ele será capaz de quebrar resistências, mas sua leitura torna evidente um obstáculo silencioso e poderoso para a consolidação de um sistema que se pretenda laico e inclusivo.

O sétimo artigo, “*Identities*



***Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas* oferece esta reflexão através de oito artigos oriundos de pesquisas sobre temas recorrentes no cenário educativo brasileiro: identidade, raça, gênero, sexualidade, religião, cultura juvenil e saberes escolares.**

*culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*”, de Paulo Carrano, discute as diferenças geracionais entre professores e alunos. Ressalta a urgência de espaços que permitam a emergência da multiplicidade sociocultural dos sujeitos escolares e apresenta alguns exemplos de como trazer essa discussão para a prática escolar. O autor desenvolve uma rica reflexão sobre as culturas juvenis e as práticas sociais protagonizadas por estes em espaço intra e extra-escolares, mas oferece uma alternativa pontual e limitada ao sugerir o uso do *rap* e do *funk* no ensino de disciplinas “duras” e distantes da realidade dos alunos. Contorna, em lugar de enfrentar o cerne da questão: como construir “currículos flexíveis”, capazes de possibilitar novas produções de sentido, se ainda não encontramos consensos sobre os saberes essenciais que devem ser ensinados nas escolas e, por conta disso, jovens e professores lidam com currículos extensos

e quase enciclopédicos?

É com essa pergunta em mente que chegamos ao último artigo, *“Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em ‘tempos pós’*”, de Carmen Gabriel. Mas ela não propõe respostas, ao contrário: em “tempos pós”, talvez seja mais fecundo insistir em perguntas que propor respostas absolutas. Sob esta perspectiva, a autora tenta encontrar no atual processo de hibridização de discursos e sentidos, referenciais que confirmem a escola pública como local privilegiado para a construção e socialização de conhecimentos. Eficaz a organização do livro: se os primeiros capítulos amenizam as dúvidas e sugerem alternativas para a inclusão das diferenças nas práticas pedagógicas, os últimos desequilibram qualquer indício de estabilidade e nos recordam que vivemos em um período de incertezas. A rotina escolar, portanto, não poderia esperar uma realidade diferente.

# MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

## O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM SEU PERCURSO DE 150 ANOS

*INES and the education of the deaf in Brazil: some aspects of the 150-year trajectory of the National Institute for the Education of the Deaf*

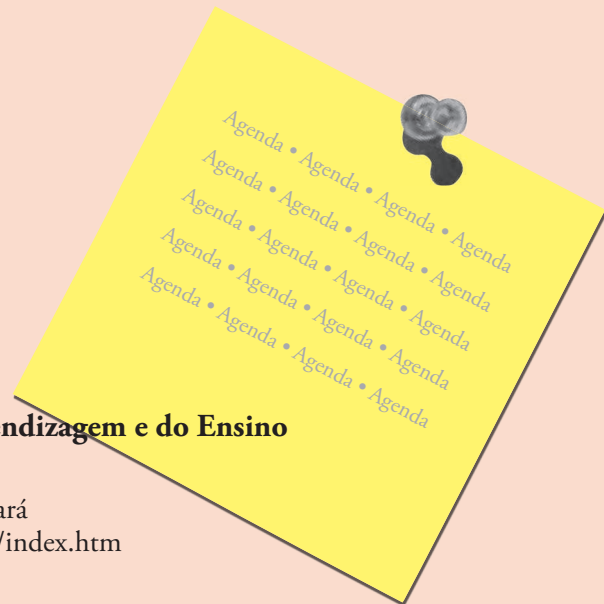
O livro idealizado e desenvolvido pela professora de História Solange Rocha, lançado na ocasião da comemoração dos 150 anos de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), traduz-se em material de extrema relevância para todos aqueles que apreciam a documentação histórica e, em paralelo, desejam conhecer, em detalhes, a história do Instituto e seu processo de consolidação como Centro de Referência em Educação e Surdez. Intitulada “O INES e a EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150”, a publicação apresenta expressivo material iconográfico oriundo do acervo do próprio Instituto, pesquisa em diferentes fontes históricas, jornais, além de entrevistas com personagens que ajudaram a construir a memória dessa trajetória. Possui, ainda, um encarte em mídia eletrônica que contém parte do conteúdo da obra interpretado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com tiragem de 13.000 exemplares, a publicação encontra-se disponível em diferentes bibliotecas do país.



### O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Aspectos da trajetória do Instituto Nacional  
de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos





## ✓ Congresso Brasileiro sobre Dificuldades de Aprendizagem e do Ensino

Data do evento: 24 a 26 de janeiro de 2008  
Local: Centro de Convenções do Ceará, Fortaleza – Ceará  
Site: [http://www.futuroeventos.com.br/Fortaleza\\_2008/index.htm](http://www.futuroeventos.com.br/Fortaleza_2008/index.htm)  
Organização: Futuros Eventos.

## ✓ II Congresso Internacional – diálogos sobre diálogos

Data do evento: 03 a 06 de março de 2008  
Local: Universidade Federal Fluminense, Niterói – Rio de Janeiro  
Site: <http://www.grupalfa.com.br/congressoII/index.asp>  
Organização: Grupalfa / UFF.

## ✓ IV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Data do evento: 27 a 30 de abril de 2008  
Local: PUC/RS, Porto Alegre – Rio Grande do Sul  
Site: <http://www.pucrs.br/eventos/endipe/>  
Organização: ENDIPE.

## ✓ 60ª Reunião Anual da SBPC

Data do evento: 13 a 18 de julho de 2008  
Local: Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo  
Site: <http://www.sbpnet.org.br/eventos/60ra/>  
Organização: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

## ✓ VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação

Data do evento: 20 a 23 de junho de 2008  
Local: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto - Portugal  
Site: <http://web.letras.up.pt/7clbhporto/>  
Organização: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a Prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Visitando o Acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.
- **Produção Acadêmica:** referência de dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de Livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material Técnico-Pedagógico:** divulgação de materiais.

**Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:**

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões etc. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.

2. Os ARTIGOS devem ter no mínimo trinta mil e no máximo cinquenta mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com *Ferramentas* do processador de textos (*Word* ou *Star Office*, por exemplo)).

3. A publicação de ARTIGOS está condicionada a dois pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da **ESPAÇO**, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, RESENHAS e RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES.

5. As REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA não devem ultrapassar vinte mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.

6. As RESENHAS não devem ultrapassar oito mil caracteres com espaços e os RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES quatro mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada e a digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos. As RESENHAS serão submetidas aos pareceristas *ad hoc*.

7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção DEBATE. Nesse caso, a **ESPAÇO** procura publicar no mínimo dois artigos com



# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

---

---

---

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/08

97

diferentes abordagens. Os textos devem obedecer ao limite de cinquenta mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos

8. Os originais poderão ser encaminhados à comissão editorial da **ESPAÇO** (comissaoeditorial@ines.gov.br) ou pelo correio. Nesse último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em disquete ou CD.

9. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato *Word for Windows*. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.

10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data: p.), como nos exemplos: (Ferreira, 2004) ou (Ferreira, 2004: p. 39). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, como por exemplo: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b).

11. As Referências Bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. **Textos que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão considerados para exame e publicação.** Observa-se que as bibliotecárias das Universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao seu uso correto. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.

12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: *Inserir/Notas*).

13. Todos os artigos devem conter, no início, título em português **e em inglês**, resumo (em português) e *abstract* (em inglês) que não ultrapassem mil caracteres cada, com indicação de pelo menos três palavras-chave e *key words*.

14. **Ao início do texto, o autor deve também fornecer dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço postal completo para correspondência.**

15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados e apresentando-se indicação das fontes correspondentes. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.

16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais.

17. A ESPAÇO não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

## Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto em fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.

2. Utilizar negrito e maiúsculas para o título principal, e negrito e maiúsculas e minúsculas nos subtítulos das seções.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

3. Assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo;
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*;
5. Para ênfase ou destaque no interior do texto, utilizar apenas itálico;
6. As citações diretas com mais de três linhas devem aparecer em Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com recuo de 4 centímetros da margem esquerda, sem as aspas.

## Orientação para aplicação das normas da ABNT

1. **Livros:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula / nome do livro em itálico seguido de dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição / local seguido de dois pontos / editora / VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

*Exemplo:* SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

2. **Artigos:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula / título do artigo em fonte normal /PONTO/ título do periódico em itálico /VÍRGULA/ volume /VÍRGULA/ número do periódico /VÍRGULA/ páginas correspondente ao artigo /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

*Exemplo:* MACHADO, L.R.S. Cidadania e trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, nº 28, p. 35-8, 1985.

3. **Coletâneas:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula /PONTO/ título do capítulo em fonte normal /PONTO/ In: /sobrenome do(s) organizador(es) em maiúscula seguido(s) das iniciais dos respectivos nomes / Org(s) entre parênteses / título da coletânea em itálico / dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição, local da publicação seguido de dois pontos / editora /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

*Exemplo:* AZÛA, Félix. Sempre em Babel. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

4. **Dissertação ou tese acadêmica:** sobrenome do autor em maiúscula /PONTO/ nome em maiúscula e minúscula /PONTO/ título da obra (em itálico) /DOIS PONTOS/ subtítulo, se houver, em fonte normal /PONTO/ ano da defesa /PONTO/ tipo (dissertação ou tese) / grau acadêmico obtido (entre parênteses) /TRAVESSÃO/ Instituição onde foi apresentada /PONTO.

*Exemplo:* COSTA, Rejane Pinto. *O Ensino de Inglês em uma Ótica Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da UFRJ.



# GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

## CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- ***Espaço Aberto / Open Space***: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- ***Debate / Debate***: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- ***Atualidades em Educação / News on Education***: theoretically relevant articles on Education.
- ***Reflexões Sobre a Prática / Reflections on the Practice***: articles describing and discussing professional experiences.
- ***Visitando o Acervo do INES / Visiting INES Collection***: comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.
- ***Produção Acadêmica / Theses and dissertations abstracts***: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- ***Resenhas de Livros / Reviews***: critical book reviews.

### Format and Preparation of the manuscripts

1. ESPAÇO publishes original articles of Brazilian and foreign authors that discuss education based on theoretical studies, research, reflections about concrete practices, as well as polemic discussions and the like. Exceptionally it can publish national or international articles previously edited in books or journals that have narrow circulation in Brazil.

2. The articles should be of the minimum length of thirty thousand and maximum of fifty thousand characters with spaces, including bibliographic references and notes, counted with the Tools of the *Word processor* - either *Word* or *Star Office*, for instance).

3. The publication of articles is conditioned to two appraisals by referees from the Editorial Board and/or by *ad hoc* referees. The selection of articles for publication takes into account its contribution to General Education, Special Education, Education of the Deaf and similar areas and to the editorial line of ESPAÇO, as well as the originality of the theme and of its discussion and the rigor and consistency of its theoretical and methodological framework. Any eventual change in structure or content as suggested by either the referees or the Editorial Board is only incorporated into the text with the thorough agreement of the authors.

4. According to the characterization of its sections, ESPAÇO also publishes REFLECTIONS ON THE PRACTICE, REVIEWS and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS.

5. REFLECTIONS ON THE PRACTICE should be of the maximum length of twenty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

6. BOOK REVIEWS should not exceed eight thousand characters with spaces and THESES and DISSERTATIONS ABSTRACTS should not consist of more than four thousand. Complete bibliographic references are obligatory for reviewed or commented texts and the typing and formatting should follow the same instructions given for the articles. The BOOK REVIEWS will be submitted to the *ad hoc* referees.

7. Texts that discuss polemic subjects or that debate a particular point of view or opinion on a subject can be published in the section named DEBATE. In this case, ESPAÇO tries to publish at least two articles with different approaches. The texts should not exceed fifty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

# GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

8. The original manuscripts can be sent to the Executive Committee of ESPAÇO either by mail (including one copy in press and the corresponding file in a floppy disk) or by the e-mail: [comissaoeditorial@ines.gov.br](mailto:comissaoeditorial@ines.gov.br)
9. The articles and other texts for publication should be typed in one of the programs of text editors in Words for Windows format. Instructions for formatting the manuscripts can be found at the end of this guideline.
10. Citations of authors within the text should be as follows: (Author, date) or (Author, date: page.), as in the following examples: (Ferreira, 2004) or (Ferreira, 2004: p. 39). Different titles of the same author that have been published in the same year should be mentioned with a different letter after the date, as for instance: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b) and so forth.
11. Bibliographic references should have only the authors and texts cited within the article and should be presented at the end of it, in alphabetic order. *Articles without bibliographic references or works that inappropriately present the references will not be considered for publication.*
12. References at the bottom of the page should be exclusively of a clarifying nature. All of those should be numbered and be presented at the bottom of the page (please use the automatic computer key that reads *Insert/Notes*).
13. All the articles should have, in the beginning, **a title in English and in Portuguese, a summary (in Portuguese) and an abstract (in English)**. Those should not be longer than a thousand characters each, indicating at least three key words.
14. **In the beginning of the paper, the author should also present data relative to his/her highest degree, institution and area of knowledge, as well as full e-mail and postal address for correspondence.**
15. Tables, graphs, maps, images and others should be presented in separate sheets and the places where they should be inserted should be presented. They also should be numbered and have titles attached to them, as well as present their corresponding sources. Whenever possible, they should be available in a direct reproduction mode.
16. Sending an article for publication implies in the cession of copyrights to ESPAÇO.
17. ESPAÇO is not complied to give back the manuscripts it has received.

## **Instructions in order to format the manuscripts**

1. The whole manuscript should be typed in Times New Roman, size 12, with simple lines between them, without any special fonts or attributes for titles and sections.
2. Use bold and capital letters for the main title, and bold and capital and normal letters for the sub-titles of sections.
3. For highlighting purposes within the manuscript, use only italics; also, paragraphs should be signaled only with a touch of tabulation and by touching the *Enter* key only.
4. Separate titles of sections, name of the author and so on from the main text with a double *Enter*.
5. For transcriptions, use the same Times New Roman, size 11, separated from main text with a double *Enter* and introduced with two tabulation touches.



Realização

INES

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Secretaria de Educação Especial

Ministério da Educação

