

# ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





Índice

CONTÍNDICE

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

ARQUEIRO

Índice

Índice

Índice

13

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

Índice

**Instituto Nacional de Educação de Surdos**

Índice

Índice

**Comissão Editorial**

Índice

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar

Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-001

Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7546/2285-7597 ramal 111

E-mail: [comissaoeditorial@ines.org.br](mailto:comissaoeditorial@ines.org.br)

Índice

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  
**Sny Basílio Fernandes dos Santos**

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
**Alexandre Guedes Pereira Xavier**

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS  
**Alvanei dos Santos Viana**

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
**Leila de Campos Dantas Maciel**

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

DIAGRAMAÇÃO  
g-dés

IMPRESSÃO  
Vergraf

TIRAGEM  
5.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA  
**Alexandre Guedes Pereira Xavier**  
**Leila Couto Mattos**  
**Marilda Pereira de Oliveira**  
**Mônica Azevedo de Carvalho Campello**  
**Monique Mendes Franco**

Arqueiro  
vol. 13, (jan/jun) Rio de Janeiro  
INES, 2006

Semestral  
ISSN 1518-2495  
1 — Arqueiro — Instituto Nacional de Educação de Surdos

# Índice

---

---

<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
------------------------	----------

<b>Educação Sexual para Surdos .....</b>	<b>7</b>
------------------------------------------	----------

Gisele Morisson Feltrini

<b>Programa Integrarte .....</b>	<b>15</b>
----------------------------------	-----------

Maria Lúcia Aparecida Silva Lovison  
Maria José Monteiro Benjamin Buffa

<b>O Fortalecimento da Identidade Surda .....</b>	<b>19</b>
---------------------------------------------------	-----------

Sandra Patrícia de Faria

<b>A Interação Aluno Surdo e <i>Software</i> Educacional .....</b>	<b>29</b>
--------------------------------------------------------------------	-----------

Vânia Luzia de Azevedo Amaro  
Carlos Henrique Freitas Chaves

<b>Entrevista .....</b>	<b>33</b>
-------------------------	-----------

<b>Aconteceu .....</b>	<b>39</b>
------------------------	-----------





## Editorial

---

Ler o mundo. A condição bicultural da pessoa surda, traduzida em práticas culturais próprias dos surdos — criações narrativas ou poéticas, contação de histórias, piadas, brincadeiras — e na inserção em um sistema cultural próprio da nação e do lugar onde vivem implica a constituição do surdo como identidade e como sujeito.

Tal condição, no sentido identitário, implica (re)conhecer a si — no significado de ser um surdo brasileiro, no aprendizado e uso da LIBRAS, no exercício de práticas compartilhadas nessa língua — e ao outro (ouvinte brasileiro) — no aprendizado e uso da língua portuguesa, no exercício de práticas compartilhadas nessa língua. Esse duplo (re)conhecimento é a lente que possibilita ao surdo a leitura do mundo e a integração da experiência sob a perspectiva do contraste e do diálogo das diferenças.

A presente edição de Arqueiro traz textos que nos ajudam a refletir sobre essa dimensão como base para a constituição dos surdos como sujeitos.

Na educação sexual, não atentar para esses aspectos lingüísticos e culturais gera lacunas — em termos de recursos humanos, metodologias, materiais pedagógicos — que dificultam a comunicação e a leitura de si e do mundo por parte do surdo. Pensar a educação sexual como parte do processo de formação integral dos surdos, como indica Feltrini, é partir da LIBRAS e da biculturalidade surda e trabalhar o acesso à informação, a auto-valorização e a afirmação identitária como pontes para a convivência e a realização (inter)pessoal.

O relato acerca do Programa Integrarte, realizado pelo Centro Educacional do Deficiente Auditivo, do Centrinho de Bauru (HRAC-USP), mostra-nos o potencial integrador da arte e do artesanato. Novamente, percebemos que a descoberta, em si, de um potencial a desenvolver, bem como a auto-valorização que advém das situações de criação individual e coletiva, fortalecem a pessoa e suas relações familiares e sociais.

O texto *O fortalecimento da identidade surda*, por sua vez, assinala a importância de que as práticas educativas tenham como alicerce a realidade, as criações e as práticas culturais das pessoas sur-

das. O projeto pedagógico realizado sob a forma de pesquisa-ação, que parte da piada surda em vídeo para a escritura em Português — passando pela interlíngua e pela reestruturação coletiva e aberta a registros individuais — possibilitou o contraste, o diálogo e a autoconfiança no aprendizado da L2 por parte dos alunos surdos.

No campo das novas tecnologias, temos um estudo de caso acerca das possibilidades de aplicação de *softwares* educacionais nos processos de ensino e aprendizagem com surdos. Além do papel do professor na mediação do conhecimento e do desafio de lidar com a língua portuguesa, os autores ressaltam a importância da LIBRAS e dos projetos pedagógicos.

Na Entrevista, surdos e ouvintes trazem suas perspectivas sobre os avanços e desafios da regulamentação da Lei de LIBRAS no contexto escolar e universitário, enfatizando o papel de intérpretes e monitores, a formação de profissionais habilitados e a importância da LIBRAS para o exercício da cidadania pelos surdos.

A afirmação da língua e da identidade surdas e a integração da experiência com base nas práticas culturais das comunidades surdas fortalecem os surdos no contato, no contraste, no conhecimento e no diálogo com outras identidades (deles mesmos, inclusive), outras línguas (inclusive a portuguesa), outras práticas.

A beleza dessa leitura de si e do mundo por uma lente bicultural, vivida pelos surdos, reside na possibilidade de que viver essa diferença seja base para novas formas de convivência. Nessa perspectiva, valorizar e exercer o direito à diversidade desde a educação pode nos ajudar — surdos e ouvintes — a construir, como sujeitos, o sentido comum e emancipador da experiência humana, de escrever a própria história — de escrever o mundo.

Alexandre Guedes Pereira Xavier



## Educação sexual para surdos

---

*Gisele Morisson Feltrini\**

### Introdução

O enfoque deste artigo é a educação sexual do surdo no ambiente escolar. Entretanto, haja vista a especificidade do sujeito em questão, as questões de ordem lingüística e cultural constituem aspectos essenciais a serem considerados.

A ausência de um marco teórico sistematizado e a carência de uma comunicação efetiva para o surdo inserem-no numa educação sexual com uma variedade de modelos e concepções, discursos, posturas ideológicas, filosofias e valores, termos e vocabulários que não se fazem compreendidos.

Em virtude da necessidade de uma metodologia adaptada à realidade dos surdos, à escola é dada uma total responsabilidade, visto que a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes e não desfrutam uma comunicação coerente e adequada na família. As oportunidades de conhecimento sócio-político-cultural do mundo podem ser severamente reduzidas, ficando eles privados de muito conhecimento comum (leitura do mundo), que inclui educação sexual.

Diante disso, é impossível pensar em ações educativas de qualidade para o surdo que não mantenham como premissa a valorização da língua de sinais como modelos de identidade no processo de formação global do surdo.

### Fundamentação teórica

As bases teóricas em que este artigo se fundamenta são: o modelo relacional de educação sexual, de Martinez e Pascual (1998); e a educação bilíngüe-bicultural de surdos, proposta por Quadros (1997) e Skliar (1998).

A educação bilíngüe envolve, no caso de surdos brasileiros, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e da Língua Portuguesa, como segunda língua.

---

\*SEEDF — Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A biculturalidade considera o surdo como pertencente a duas culturas: a comunidade surda e a comunidade na qual ele está inserido, no caso, a comunidade brasileira, assegurando a identidade e a cultura surdas que são transferidas naturalmente.

O modelo relacional de educação sexual concebe a sexualidade humana como uma dimensão da pessoa, inerente ao ser humano, e que deve ser cultivada e potencializada de forma personalizada, consciente e responsável, promovendo o prazer, a relação interpessoal e a convivência.

### **A sexualidade humana**

O modo particular de cada um viver o seu gênero, masculino ou feminino, constitui a sexualidade humana, e esta, quando concebida de forma saudável, consciente e equilibrada, conduz à plena realização da pessoa humana. Distante disso, está a sexualidade vivida sem orientação, com irresponsabilidade, deturpação e inversão de valores, que desequilibra o ser, repercutindo suas conseqüências devastadoras na família e na sociedade, como: gravidez indesejada, incidência de doenças sexualmente transmissíveis, violências, abusos sexuais, dissolução da família etc.

A sexualidade, como a afetividade, o caráter ou a personalidade, é um aspecto essencial da pessoa, do qual não se pode, fundamentalmente, prescindir no momento de se estabelecer um programa educativo integrador que não leve em conta apenas a instrução, mas a formação do indivíduo.

Para tanto, a sexualidade deve compreender a pessoa como ser integral, em todas as suas dimensões: psicológica, afetiva, social, cultural, ética, religiosa, higiênico-sanitária e somática. Esta última encerrando a genitalidade reprodutora, erótica e relacional. Assim, a sexualidade não pode ser reduzida a uma dimensão, pois ela engloba uma série de aspectos muito superior à resposta biológica. Partindo-se dessas múltiplas perspectivas, tem-se uma educação integral que reproduz a realidade da pessoa humana, sem incorrer no risco de fragmentá-la.

## O papel da escola

As questões sexuais são, em parte, de cunho social, e, numa época de rápidas transformações da sociedade, a educação sexual é parte importante do aprendizado da vida social. Converte-se em elemento integrante da saúde da família e da coletividade, pois discute problemas como as relações familiares e conjugais, a melhora da assistência materno-infantil, o tratamento das doenças sexualmente transmissíveis, o trabalho e a vida social (Martínez e Pascual, 1998). As rápidas transformações decorrentes do processo de globalização — ocasionando o estreitamento do tempo e do espaço, como, por exemplo, a enorme variedade de informações divulgadas a todo instante pelas redes de TV internacionais e pelos meios eletrônicos de comunicação — têm sido responsáveis por novos modos de pensar. E, como é difícil para os surdos compreender o que está acontecendo à sua volta, já que, no âmbito familiar, em sua grande maioria, não há quem lhes explique o noticiário da TV ou mesmo o porquê de uma risada à mesa, eles ficam, muitas vezes, à mercê da ignorância.

Nesse contexto, a escola certamente desempenha um papel importante no desenvolvimento do surdo, tendo-se em mente o fato de que as escolas são instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento e aprendizagem.

Assim sendo, focalizar o olhar em direção à prática educacional que envolve sujeitos surdos pode revelar-se muito interessante, já que abre uma perspectiva de discussão perante certas peculiaridades que podem trazer contribuições importantes para a reflexão dos múltiplos papéis da instituição escolar.

Vizolto (1997) pontua que a educação sexual nas escolas não deve constituir-se numa disciplina, tampouco se constituir em palestras esporádicas ou atividades eventuais, mas deve ser uma ação pedagógica sistemática, com espaço no currículo, permeando todas as disciplinas ou áreas de estudo.

Como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (1997), a educação sexual começa a ser assumida pelos educadores, ou seja, um dos temas transversais dos PCNs, para o ensino fundamental, é a sexualidade. É importante mencionar o valor de esse tema ser desenvolvido desde cedo na criança e de acordo com seu nível de maturidade.



## Modelo de educação sexual

No momento de se iniciar a educação sexual, é preciso considerar seus vários modelos, palco de novas atitudes e reinterpretações passadas. O educador sexual deve respeitar a todas as concepções da pessoa e deve defender a educação sexual para todos, supondo a pessoa de cada um. Observando que os vários modelos que permeiam nossa sociedade, durante anos, estão enraizados em cada um de nós, seria pretensiosa uma mudança de ótica de forma radical. Por isso, a educação sexual consiste mais em formação, construção, que em mero repasse de conteúdo ao aluno.

Traduzindo os modelos que, com maior ou menor força, continuam exercendo influências no seio da sociedade atual, nos deparamos com atitudes permissivas, contrapondo as atitudes repressivas.

O modelo relacional de educação sexual entende a sexualidade como um valor da pessoa, no qual a atitude sexual não deve ser nem a repressão, nem a permissividade, e sim a aceitação, a vivência e o desenvolvimento da sexualidade como realização.

Os princípios que norteiam esse modelo são:

- admitir a pessoa humana como ser sexuado. O sexo pertence à pessoa, que não são realidades independentes, e este constitui um valor, uma dimensão da pessoa que deve ser cultivada a expressar-se como ser masculino ou feminino;
- respeitar as diferenças pessoais, valorizando o ser humano, e não o sexo masculino ou feminino;
- possibilitar a formação de atitudes positivas e conscientes (construção de conhecimentos, valores e formação de identidade) em relação à sexualidade humana, desassociando-a dos estigmas impostos de caráter proibitivo e permissivo;
- considerar a comunicação interpessoal como a base do relacionamento humano (relação homem — mulher como um processo em que as experiências são vividas e compartilhadas);
- combater a linguagem pejorativa e sexista, substituindo-a pela linguagem científica;
- valorizar a qualidade de vida humanizada, equilibrada, agradável, feliz; e
- optar pelo conhecimento, em vez do julgamento e da norma.

## Considerações em torno do modelo relacional para a educação de surdos

O objetivo geral da educação sexual é possibilitar ao educando a integração personalizada da sua dimensão sexual, de forma harmoniosa, positiva e gratificante, favorecendo o seu crescimento e bem-estar no âmbito das relações com os demais, e consigo mesmo, conforme dossiê ISOF (2001).

Pensando no contexto dos surdos, o educador deve propiciar condições de acesso às informações e promover sua valorização, auto-estima e autoconhecimento, o que possibilita ao surdo assumir e aceitar sua identidade. É preciso também desenvolver os objetivos favorecendo a compreensão dos temas, uma vez que, no que se refere ao surdo, é difícil para o educador saber como a informação foi processada em nível de entendimento. Assim, é preciso explorar um pouco mais a interação comunicativa, as oportunidades de expressão de idéias, de pensamentos e de hipóteses sobre suas experiências para o processo de compreensão e construção de conhecimentos e valores.

Podemos sintetizar os aspectos relevantes para a educação sexual dos surdos em alguns pontos principais:

- LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais, língua que constitui o veículo de interação social e cultural da comunidade surda;
- bilingüismo: focaliza as línguas envolvidas no contexto dos surdos no Brasil: a LIBRAS e a língua portuguesa;
- biculturalidade: considera o surdo como pertencente a duas culturas: a comunidade surda e a comunidade ouvinte;
- identidade/cultura surda: promove a valorização da comunidade surda, o estímulo, a formação e a aceitação da identidade surda;
- modelo relacional: assume a sexualidade humana como uma dimensão da pessoa; e
- eixo família — escola — sociedade: a escola (professores, direção e funcionários) deve estar preparada para se adequar à realidade e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer a proposta bilíngüe-bicultural e o programa de educação sexual, para engajar-se e também assumir o seu papel de forma apropriada.



Com base nesses pressupostos, é possível elaborar um programa de educação sexual para o surdo. Entretanto, a situação atual da educação sexual para surdos, no Brasil, apresenta alguns impasses:

- inexistência da educação sexual, no contexto da educação institucional brasileira;
- ausência de profissionais surdos atuando nas escolas ;
- falta de profissionais com formação especializada e idônea na área da educação sexual;
- professores ouvintes que não são fluentes na LIBRAS atuando no processo educacional;
- escassez de material pedagógico em sinais;
- falta de planejamento, avaliação e reflexão constante do processo educacional com a participação de profissionais surdos; e
- necessidade de elaboração de um currículo educacional com base na LIBRAS, incluindo a educação sexual, e que esteja em consonância com a cultura da comunidade surda brasileira.

**Referências bibliográficas**

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, vol. 10, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FIGUEIREDO, J.M. **Dossiê: programa de formação de especialistas em Educação Sexual, 2001** (manuscrito não publicado).
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- INES/DIESP. **Seminário Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão**. Rio de Janeiro: organização INES/Divisão de Estudos e Pesquisas, 1998.
- LACERDA, C. B. F. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril de 2000.
- MARTINI, N. de. **Sexualidade: perguntas e respostas**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARTÍNEZ, T. P. e PASCUAL, C. P. **Compreender a sexualidade para uma orientação integral**. São Paulo: Paulinas, 1999.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Revista *Presença Pedagógica*, maio/junho de 2001.
- Revista *Nova Escola*. Entrevista: C. Sanchez, Editora Abril Cultural, 1993.
- SANCHEZ, C. Entrevista. In: *Revista Nova Escola*, 1993.
- SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed., São Paulo: Fontes, 1989 a.

---

*Em Taguatinga-DF, no período de 1994 a 2004, o programa Surdo-Educador da Secretaria de Educação formou professores surdos para atuarem junto às crianças surdas.*



## Programa Integrarte

---

*Maria Lúcia Aparecida Silva Lovison\**

*Maria José Monteiro Benjamin Buffa\*\**

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

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

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

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

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

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

---

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Alguns casos

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

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

### Depoimento da mãe Bê:

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

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

### Depoimento da mãe Mê:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências Bibliográficas

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

## **O Fortalecimento da Identidade Surda: Efeitos da Adequação Metodológica na Educação Surda**

---

*Sandra Patrícia de Faria\**

### **Introdução**

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

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

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

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

---

\*Universidade de Brasília  
sandpattynasc@yaboo.com



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### "Piadas surdas" no ensino de L2 para surdos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Considerações finais

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

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

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



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

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

### Referências Bibliográficas

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



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

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

**B. Recorte da escritura:**

Piada

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

Introdução

**C. Recorte da reescritura:**

Piada

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

—Droga!

Ele vê um caminhão e pede carona.

O caminhoneiro pára.

O caminhoneiro diz para o surdo sentar.

O surdo pergunta:

—Posso?

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

—Desculpe, eu sou surdo!

—Eu não sabia!

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

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

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



## A interação aluno surdo e *software* educacional

---

Vânia Lúiza de Azevedo Amaro\*

Carlos Henrique Freitas Chaves\*\*

Jonathas Narciso dos Reis Bezerra\*\*\*

### Introdução

O surdo apresenta necessidades individuais que, até o presente momento, não têm sido completamente atendidas pela Educação Especial. Um dos motivos é a falta de ferramenta educacional que possa ser adaptada ao interesse e à capacidade intelectual de cada indivíduo. Essa lacuna, pouco a pouco, está sendo suprida pelo advento das novas tecnologias que, cada vez mais, vêm produzindo ferramentas potentes, versáteis e com amplas perspectivas de aplicação no processo de ensino/aprendizagem. Entre essas ferramentas, encontramos o computador e, com ele, os programas de *software*, e, mais especificamente, o *software* educacional (SE). Segundo Lévy (1993:22):

“É sabido que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura, e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo”.

O ensino por meio de *software* educacional deve ocorrer mediante trocas funcionais entre o sujeito, o objeto da aprendizagem e o professor, por meio dos quais se torna evidente a possibilidade do surgimento de novas estruturas capazes de gerar novas aquisições. Isso será possível quando o aluno for capaz de assimilar e organizar as informações advindas dos conteúdos didáticos apresentados. Sem essa atividade intelectual, sua relação com o SE vai se tornar predominantemente mecanicista. Para que isso não ocorra, o professor deverá estar atento para o fato de que:

- a escolha e a utilização do SE devem observar as condições intelectuais presentes no aluno;

---

\* *Bióloga, Especialista em Informática na Educação*

\*\* *Professor do INES. Mestre em Educação. Orientador da pesquisa.*

\*\*\* *Colaborador, intérprete de LIBRAS do INES.*



- os erros cometidos pelo aluno na utilização do SE devem ser encarados pelo professor como um meio de promover o aprendizado;
- os trabalhos em grupo são fundamentais para a aprendizagem, pois proporcionam o confronto de idéias e julgamentos diferentes, favorecendo a compreensão; e
- o ensino de qualquer conteúdo utilizando o SE deve ser capaz de promover o desenvolvimento intelectual do aluno, a ponto de levá-lo a superar o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Nesse sentido, as possibilidades de ensino e aprendizagem viabilizadas pelo SE podem se converter num instrumento fundamental para a aquisição do conhecimento.

### **Tipo de estudo**

Optou-se pela realização de um estudo de caso, por tratar-se de um tipo de pesquisa que tem uma característica descritiva. O investigador não pretende intervir sobre a situação, mas sim dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para tanto, pode valer-se de uma grande variedade de instrumentos e estratégias (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999; GOLDEMBERG, 2000; DEMO, 2001).

Foi utilizado como instrumento de análise para este trabalho um *software* educacional (SE) com os surdos.

Na primeira etapa da pesquisa, foi elaborado um protocolo de observação para avaliar cinco SEs. Esta avaliação foi feita visando ao usuário ouvinte e com o objetivo de identificar outros SEs que apresentassem critérios semelhantes ao do SE selecionado para a pesquisa com os surdos. O SE selecionado para o trabalho se mostrou adequado para os usuários ouvintes, e, por isso, optou-se em utilizá-lo com os surdos. Cada SE foi analisado com base nos critérios de avaliação elaborados por Oliveira et al., 2001. Foi selecionada a categoria interação aluno — SE — professor, que está relacionada ao papel do professor na facilitação da aprendizagem do aluno; à possibilidade de aprendizagem em grupo e à possibilidade de interação SE e usuário. Na segunda etapa, foi utilizado um protocolo de avaliação com os oito alunos selecionados, que responderam a três perguntas sobre o conteúdo do SE, com graus de dificuldade

diferentes, num período de 10 minutos cada. Em seguida, foram respondidas duas perguntas sobre o SE.

### **Seleção dos alunos**

Foram selecionados oito alunos do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do segundo segmento do ensino fundamental (7ª série) e do 1º ano do ensino médio, com faixa etária variando entre 16 e 19 anos, sendo cinco rapazes e três moças.

### **Análise e discussão dos resultados da pesquisa**

O resultado obtido da análise feita com os SEs, utilizando o protocolo de observação, mostrou-nos que alguns critérios não se fazem presentes no SE — critérios estes que facilitariam a utilização por parte dos usuários com necessidades educativas especiais. A elaboração de novos critérios voltados aos usuários que apresentam necessidades educativas especiais é imprescindível. Pensando no surdo, seria importante que a LIBRAS estivesse presente nas interfaces do SE, por ser a língua dos surdos e por ser por meio dela que eles conseguem interagir melhor com o mundo que os cerca.

Atribui-se importância ao uso da língua de sinais na construção da(s) identidade(s) do surdo, pelo valor que a língua tem, como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento, (...) (SÁ, 2002:105).

O contato direto com os surdos, no decorrer da pesquisa, sinalizou para a importância de se trabalhar por meio de Projetos Pedagógicos e para a necessidade da presença do professor participando do processo de aprendizagem como mediador. Quando os sujeitos da pesquisa fizeram menção sobre suas dificuldades e como saná-las, ficou claro que eles têm na língua portuguesa uma segunda língua a ser aprendida, principalmente pela indicação nas respostas da necessidade da presença de um dicionário em português nas interfaces e textos escritos nessa língua. Strnadová (2000) nos relata: "Para a leitura em si, a audição não é necessária, mas, para a compreensão da língua, sim. A escrita representa o registro gráfico da língua oral" (2000, p. 48). A LIBRAS não dá aos surdos a possibilidade de escrita, pois é uma língua representada por gestos e expressões faciais e corporais. O surdo precisa, juntamente com a LIBRAS, aprender uma língua com uma modalidade escrita.

A sinalização realizada por todos os surdos nesta pesquisa mostrou a necessidade da presença de um dicionário em português no SE, levando-nos a concluir que eles têm e vêem na língua portuguesa uma segunda língua a ser aprendida.

### Referências Bibliográficas

- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, ed. 34, 1993.
- OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas, S. Paulo: Ed. Papirus, 2001.
- SÁ, N. R. L. **Cultura Poder e Educação**. Manaus, Amazonas: Ed. UFA, 2002.
- STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo**. Trad. Daniela Richter Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Babel, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.



## Entrevista

**Professor Surdo e Alunos Universitários (um surdo e um ouvinte)***João Lázaro\***Marcus Vinicius Freitas Pinheiro\*\***Rafael Lebra\*\*\***Vanessa Bartolo\*\*\*\**

**H**á, no Brasil, 5.750.809 pessoas com problemas relacionados à surdez. São 519.460 com idade até 17 anos e 276.884 entre 18 e 24 anos, segundo o Censo Demográfico de 2000 do IBGE. Estavam matriculados na Educação Básica apenas 56.024 surdos, sendo 2.041 (3,6%) no Ensino Médio, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas — INEP/MEC, de 2003.

Com o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, a disciplina de LIBRAS será obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia, fonoaudiologia, e opcional nos demais. Após um ano de vigência, as instituições deverão ter em seus quadros um tradutor e intérprete de LIBRAS, para atuarem nos processos seletivos e nas salas de aula. Do mesmo modo, o Sistema Único de Saúde — SUS e os órgãos públicos federais terão que reservar 5% de suas vagas para servidores e funcionários tradutores ou intérpretes de LIBRAS.

Neste número da revista *Arqueiro*, convidamos um professor surdo, um aluno surdo universitário e um aluno ouvinte, colega de classe do segundo, para se manifestarem a respeito desse acontecimento que, a partir dessa data, reescreve a história da educação de surdos no país.

**1) Queremos, primeiramente, parabenizá-los por esta grande conquista e saber que mudanças poderão vir a ocorrer com este Decreto?**

**Professor surdo:** São muitas as mudanças, a começar pelas vantagens e benefícios que os indivíduos surdos receberão, tendo uma acei-

\*Aluno surdo, cursando Desenho Industrial, 4º período na UNIVERCIDADE — campus Ipanema.

\*\*Professor surdo e Pedagogo.

\*\*\*Aluno ouvinte, cursando Desenho Industrial, atualmente no 6º período na UNIVERCIDADE — campus Ipanema.

\*\*\*\*Intérprete formada pela APADA — Niterói, na 1ª turma de Qualidade Profissional. Trabalha com interpretação em escolas e universidades há 4 anos.



tação maior, por parte da sociedade, da Língua de Sinais, uma vez que a maioria dos surdos de nosso país se comunica por meio da LIBRAS. Além do mais, creio que haverá maior acessibilidade para todos nós nos diversos serviços públicos oferecidos em nosso país.

- 2) Pelo que rege o Decreto, escolas e universidades terão que contratar intérpretes e/ou monitores para os alunos surdos. A difusão da LIBRAS é agora uma realidade a ser respeitada e mantida. Como você vê a preparação e capacitação de pessoal para este fim?

**Professor surdo:** Vejo que ainda não estamos preparados devidamente para colocarmos intérpretes nas instituições, pois há controvérsias nas interpretações de alguns. Acredito que, com as universidades criando cursos de graduação e pós-graduação para esta área, talvez futuramente tenhamos intérpretes fiéis ao que os surdos dizem. Não tenho nada contra os atuais, mas sei que são poucos os intérpretes em que os surdos realmente confiam e que compreendem o que dizem fielmente. A maior parte dos que interpretam, atualmente, são oriundos de igrejas e têm pouco conhecimento dos aspectos educacionais que englobam a tradução e interpretação dentro de uma instituição de ensino. No início, ficam perdidos e, aos poucos, vão se adaptando; mas, pelas experiências que os alunos do curso de pré-vestibular do INES me passaram, ainda faltam mais adequações aos intérpretes.

Quanto aos monitores, aqui conhecidos como Assistentes Educacionais, o INES é o pioneiro neste trabalho de formação. Temos diversos alunos e ex-alunos já formados, mas que não atuam neste trabalho, por falta de interesse e/ou informação das instituições de ensino que trabalham com alunos surdos. Para isso, basta a instituição entrar em contato com a DIEPRO e verá uma relação de nomes de monitores surdos capacitados para atuarem nas escolas, com vistas a ajudar o desenvolvimento da educação dos alunos surdos.

3) Sabemos que muitos universitários surdos contratam intérpretes para que tenham um maior entendimento do que lhes é transmitido nas universidades, visto que algumas delas ainda não contrataram esse tipo de profissional. Agora isso deverá mudar. O que mais será necessário para que se efetive uma mudança significativa no que diz respeito ao acesso pleno das pessoas surdas à educação universitária?

**Professor surdo:** Esta questão é constantemente discutida nos corredores universitários. Como professor da Universidade Salgado de Oliveira — UNIVERSO, que contratava intérpretes, houve problemas devido a alguns desses profissionais quererem escolher para quem interpretar e uns surdos brigarem com outros pelo intérprete que queriam. Por causa desta discussão, a instituição resolveu parar de contratar intérpretes, deixando a cargo de cada aluno a sua contratação por conta própria. Também há outro problema: muitos tentam ganhar um salário maior ou igual ao de um professor universitário, o que grande parte das instituições de ensino não aceita. Além do mais, eles têm que compreender que não são contratados apenas para interpretar, mas para ajudar no que for necessário e muitos não aceitam. Aí surge o problema: se o aluno falta, o intérprete não faz nada; se o aluno mata a aula, o intérprete não faz nada; se o aluno não tiver aula naquele dia, o intérprete não vai ou comparece apenas para ficar sentado sem fazer nada. Prefiro parar por aí, já que os questionamentos são muitos. Há ainda o fator de que numa turma que tenha dois ou mais surdos e se um passa e o(s) outro(s) perde(m) a matéria do período, o intérprete vai ficar com quem?

Não sou favorável à contratação de intérpretes que apresentem algum problema de saúde, uma vez que interpretar envolve muito desgaste físico e mental daquele que exerce essa função. Também é preciso que o profissional saiba que quem estuda é o aluno e não o intérprete. Já houve casos em que o intérprete pegou o texto destinado ao aluno e o levou para casa para ler, deixando o aluno sem saber o conteúdo da aula — é uma grande quebra da ética. Bastaria solicitar ao aluno a cópia do texto e estava resolvido o problema. Mas a questão maior não está aí e sim na aula, pois os professores universitários utilizam linguagens científicas que muitos intérpretes desconhecem; o ideal seria que o intérprete fosse alguém que conhecesse a área que irá interpretar.

**Aluno surdo:** O professor, em sala de aula precisa conhecer o universo do surdo, preparar aulas que integrem surdos e ouvintes. Professores e alunos precisam entender e respeitar a cultura dos surdos.

- 4) Como você encara a proposta de provimento das escolas com professores e/ou instrutores de LIBRAS, tradutor e intérprete — LIBRAS / Língua Portuguesa e professor regente de classe com conhecimento das singularidades lingüísticas dos surdos neste imenso território nacional?

**Aluno ouvinte:** É muito importante. De fato, é um novo caráter que tem que ser inserido, por necessidade no avanço da lingüística no Brasil.

**Professor surdo:** É uma boa proposta, desde que seja posta em prática, respeitando as identidades de cada indivíduo e suas reais necessidades. No entanto, é preciso que os professores saibam que eles também precisam saber utilizar a LIBRAS como forma de comunicação e expressão, senão aquela relação professor-aluno nunca existirá na sala de aula. O que não pode existir sempre é a relação: professor — intérprete — aluno ou professor — monitor — aluno. O professor precisa conhecer e dialogar também com seus alunos surdos.

- 5) Qual é a sua expectativa quanto ao cumprimento do Decreto?

**Aluno surdo:** Infelizmente, acho que vai demorar para que as pessoas cumpram o decreto, mas tenho esperança de que isso possa acontecer logo.

- 6) Como você vê a inclusão da LIBRAS no currículo universitário e como é assistir a aulas com um intérprete de LIBRAS na sala de aula?

**Aluno ouvinte:** Vejo a inclusão de LIBRAS como uma nova possibilidade de comunicação e avanço na consolidação da cidadania. O Intérprete é um auxiliar de comunicação do professor com o aluno e até mesmo com outros alunos; é claro que não atrapalha a aula, pois o interesse de comunicação é de ambos.

- 7) Você acredita que, com a regulamentação da LIBRAS e sua obrigatoriedade nos Cursos Normais e de Licenciatura, as barreiras de comunicação serão eliminadas?

**Professor surdo:** Isso dependerá da aceitação por parte de nossa sociedade. Gostaria que este decreto fosse estendido também para os médicos otorrinolaringologistas, pois muitos aconselham as famílias de surdos a não deixá-los aprender a Língua de Sinais, o que muitas famílias seguem à risca.



Mas creio que já será um grande passo para as comunidades surdas, uma vez que poderemos apresentar para a sociedade que a nossa língua não é uma barreira intransitável e que ela pode ajudar — e em muito — a quebra de preconceitos e também a nossa aceitação e respeito por parte da sociedade brasileira.

**Aluno surdo:** Depende de como serão as aulas. Se a LIBRAS for ensinada de modo superficial, dificilmente essas barreiras acabarão. E também para que a barreira da comunicação seja eliminada, é preciso que todos saibam LIBRAS, não só alguns.





## Aconteceu

---

### LIBRAS é reconhecida

Há muito tempo que a comunidade surda brasileira vem lutando pela regulamentação da Lei que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Finalmente, a grande vitória!

Faremos, aqui, uma breve retrospectiva da luta dos surdos em prol do reconhecimento da LIBRAS como língua. Após exaustivos anos de muito trabalho, foi criada a Lei 10.436, em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, respaldada pelo artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Em 22 de dezembro de 2005, o Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto 5.626, que regulamenta não só aquela Lei como também o art. 18. Assim, o Brasil tornou-se o primeiro país a realizar este feito.

Segundo as informações colhidas na reportagem de Lillian Macedo — repórter da Agência Brasil, em 27 de dezembro de 2005 —, o Sr. Antônio Campos de Abreu, representante do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), esclareceu que 79 países já reconheceram os sinais como linguagem, mas foi o Brasil o primeiro a regulamentá-la.

Houve enorme repercussão internacional: a notícia foi publicada em 27/12/2005, no *Notizie Dall'Estero* da Itália, e, em 28/12/2005, no *Diariosigno.com*, da Espanha, sob a forma de artigo. No Brasil, a notícia foi veiculada pela Agência Brasil, em 24/12/2005. Diante desse grande passo, parabenizamos o surdo brasileiro, incentivando-o a prosseguir na luta para que os responsáveis pela educação brasileira em todos os níveis (governo federal, governos estaduais e prefeituras) tornem os artigos do Decreto 5.626/2005 uma realidade.



## Para publicação na revista Arqueiro:

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

*Comissão Editorial.*





Realização:

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

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

**Ministério**  
**da Educação**

