

ESPAÇO



Entrevista

Nélson Pimenta:
"Entendo o valor da
oralização, mas é
imprescindível que
esta nunca substitua
a Língua de Sinais."

Espaço Aberto

**Discurso de
Identidade**

Capa

"É através do modelo das
mãos que Rodin exprime a
emoção de cada um de seus
personagens. Ele é o
primeiro artista a modelar as
mãos como uma obra
autônoma e não como parte
de um todo.

Apaixonado pela arquitetura
gótica, Rodin dá o nome de
'Catedral' a sua obra das
mãos unidas em prece por
acreditar ter encontrado com
essa posição das mãos o
princípio da ogiva."

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 11

JUN / 99

Debate

**O papel da
família no
processo
educacional**



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Fundado em 1857

MEC



2 Editorial

Globalização e exclusão

3 Espaço Aberto

Processo de alinhamento e negociações de subentendidos em discursos de identidade de surdos FNs de Libras em sala de aula da L2 escrita

M. Marta Costa Ciccone

24

Surdos severos e profundos: acessos à zona dos sons da fala

Álbia Couto-Lenzi

29 Debate

A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica

Tárcia R.S. Dias, Sueli A.C. Mantelatto, Almir Del Prette, Cristina C.A. Pedroso, Tatiane C. Gonçalves e Roberta C. Magalhães

37

Reflexão sobre um trabalho com famílias

Roberta Pinheiro Lima, Rosária Maia e Sílvia Dabdad C. Distler

40

A inclusão e as relações entre a família e a escola

Mônica Pereira dos Santos

44

A relação da pessoa surda com sua família

Esmeralda Peçanha Stelling

48

Depoimento de Lúcia Severo

Lúcia Severo da Costa

51

Expressão Gráfica de Ex-Aluno do INES

Geraldo Ulisses

52 Atualidades em Educação

A avaliação nos parâmetros curriculares nacionais

Zacarias Jaegger Gama

61 Entrevista

Nélson Pimenta: "Entendo o valor da oralização, mas é imprescindível que esta nunca substitua a Língua de Sinais"

63 Reflexões sobre a Prática

Investigação fonoaudiológica na Estimulação Precoce

Leila Manhães de Paula, Leny Meirelles de Barros, Marisa Marins Viola e Mônica A. de Campello

69

Considerações sobre o processo da produção escrita de um jovem surdo

Cristiane Cotta e Silva

72

A importância do ritmo fonético na formação do surdo e do ouvinte

Heloisa Aragão

74

Na prática da educação física escolar: a concepção da cultura corporal aliada à teoria sócio-histórica – uma possibilidade

Carmen Barbosa Capitoni

77 Visitando o acervo do INES

Reprodução de documentos históricos pertencentes à biblioteca do INES

78 Produção Acadêmica

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

79

Apresentação de resumos de dissertações e teses

81 Resenhas de Livros

82 Material Técnico-Pedagógico

Construindo a linguagem: CD-Rom para crianças surdas

Valderez Prass Lemes

84

Dicionário de língua brasileira de sinais

Eavie de pesquisa e desenvolvimento do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (LANCE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP)

89 Aconteceu

Ponto de vista: educação física especial

Heloisa Alonso e Marcia Moreno

91 Homenagem

Seção especial dedicada à prof. e fga. Lenita de O. Viana

92 Agenda

Os leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados devem enviar as correspondências para o INES no endereço:

Comissão de Publicação:

Rua dos Laranjeiros, 232/3º andar

CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ Brasil

Fax: (021) 285-7284 e-mail: ddhct1@ines.org.br

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

E73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.

- nº 11 (janeiro-junho 1999)

- Rio de Janeiro: INES, 1999.

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

Globalização e exclusão

INES

ESPAÇO

JUN/99

2

A gente nunca vai para um fato nu. Somos sujeitos. Sujeitos e produto. Produto de um somatório de elementos que nos compõe, que compõe nossa totalidade possível. Sujeitos a idéias, comportamentos, criações. Sujeitos a alteridade. Nada é atoamente acontecido. Se atoamente acontece, já estamos sujeitos a ela. Construimo-nos a cada átimo de segundo. A cada átimo de segundo somos outros. Heráclito e a dialética (Um homem não mergulha duas vezes no mesmo rio. Ao mergulhar novamente as águas serão outras e ele também) talvez aqui imaginada mais radical, mais decomposta, mais atímica, mais recente e contemporânea dessa nossa aldeia efêmera. Parece que tudo está de passagem. Tudo parece envelhecer tão rapidamente que, ao tocar um objeto num toque, é percebido seu sentido embrionário e terminal. Tempo de todas as coisas. Tempo de tudo. O raciocínio e o espraiamento do cotidiano giram como ferraris a 500 Km/hora. Onde fica a emoção? Onde fica aquilo tudo que faz parte do todo e não fragmenta? No corpo perplexo que transita por mil imagens (em quem as podem ver) que transita por mil sons (em quem os podem ouvir), mil cheiros, mil toques, mil tudo. Tudo está interligado, como já dizia o sábio Apache. Tudo move tudo. Quando é que paramos? Perplexos estamos diante da inevitabilidade desses tempos. Quem pode tanto? Tantos somos que nem conta damos. Para onde vamos? Vivemos drogados e não sabemos. Overdose de informações. O que fazer com tantas? Nos drogamos a cada esquina, a cada ato, a cada vão silêncio, a cada gesto de amor contido. Vivemos os objetos desejados. A felicidade num par de tênis. Que coisa inquietante é a midiáticação dos nossos desejos. O que somos? Simios atordoados, bando primitivo. Antropófagos indiretos. Autofágicos. Movemo-nos estonteantes em direção ao nada. Como nos perdemos? Adultera-se o que é sagrado. Banaliza-se a rosa e vendem-se os espinhos. Vendem-se sim. Altera-se um princípio e faz-nos desejar um espinho. Estamos mergulhados em detritos milenares. Mergulhamos no diálogo travado entre Montezuma e os espanhóis. Mergulhamos na velhaca intenção inglesa de libertar os africanos da condição de escravos no Brasil do século XIX. Eles, os ingleses, já os viam como mercado potencial. Isso a que estamos reduzidos hoje. A criança suja na rua já é nossa inimiga. Somos sua presa fácil. Somos a possibilidade dela. Ter o que comer. Tribos bárbaras, tribos nômades povoam as ruas, inclementes. Por onde vai a fraternidade? Consumimos excessos e pagamos nas ruas. O que educar, o que construir nessas tribos e em outras tantas que estão fora do projeto neoliberal? Qual a escola e o currículo viável nesses tempos? Para o Homem-mercado, quanto vale uma equação do segundo grau? Quanto vale o Império Romano? Quanto vale a hipotenusa? Quanto valem as metáforas e metonímias? Quanto vale matizar um quadro? Quanto vale o segredo de uma rima? Quanto vale o vale dos rios Tigre e Eufrates? Quanto vale a hiperestesia do poeta? Quanto vale a maçã, as duas, a do cientista e a de Eva? Quanto vale o ensino. Quanto vale a escola? Quanto vale um par de tênis? Quando um adolescente na rua, atropela sua própria fome e cede aos encantos de um par de tênis, o que pensar? Tira-o a fórceps de outro adolescente abastado. Às vezes mata. Mata não pelo pão, mas para apoderar-se de um bem simbólico de uma cultura que ele tenta desesperadamente alcançar. Para ele, não há mais tempo de cuidar da pele manchada, do dentes estragados, da alma ferida. Corre atrás de um nívelamento ditado pela globalização dos costumes, que alguma marca irá resgatá-lo, redimindo-o e entronizando-o nos rituais do bem simbólico. A rua nos aponta nosso fracasso. A agudização dos conflitos sociais nos dá inúmeras pistas do nosso fracasso. O Homem está vivendo o auge de sua descartabilidade. Os excluídos estão nas ruas e nós trancados em casa. Prisioneiros de parques alcances. Cúmplices e vítimas das nossas pequenas omissões. A tecnologia que tanto nos encanta, que faz-nos brincar de mundo, também viabilizou a guerra pelos botões. O Homem não enfrenta mais o Homem, a tecnologia faz a mediação. Entretanto, as cidades e os campos estão povoados de gente. Gente cujo teto é o firmamento e o chão a própria terra. Gente criança, velhos, jovens e adultos. Gentes e demandas. Casta de excluídos que estão longe das tecnologias, mas que se fazem presentes e começam a incomodar.

Solange Rocha

ESPAÇO

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Marilene Ribeiro dos Santos

INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Siny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Solange Maria da Rocha

ESPAÇO é o informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. Os trabalhos publicados no Informativo Técnico-Científico ESPAÇO podem ser reproduzidos desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

EDIÇÃO

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

PRODUÇÃO GRÁFICA
I Grafici

TIAGEM
5.000 exemplares

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO

Professor André Luiz da Costa e Silva
Psicóloga Carla Verônica Machado Marques
Fonoaudióloga Leila Manhães de Paula
Fonoaudióloga Marisa M. Viola
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello
Professora Simone Ferreira Conforto
Professora Solange Maria Rocha

Contribuições, bem como pedidos de remessa deverão ser encaminhados para:



INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS

Comissão de Publicação
Rua das Laranjeiras, 232 – 3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ – Brasil
Telefax: (021) 285-7284
(021) 285-7393
(021) 285-5107
e-mail: ddhct1@ines.org.br

Processos de alinhamento e negociações de subentendidos em discursos de identidade de surdos FNs de Libras em sala de aula da L2 escrita

M. Marta Costa Ciccone

Professora titular da
faculdade de
fonoaudiologia da UNESA,
Orientadora pedagógica
do Serviço de Educação
Infantil do INES,
Fonoaudióloga e
Psicanalista.

Introdução

Com este tema abordo partes de um estudo no qual retomo dados coletados por um trabalho anterior, onde investiguei processos de ajustamento discursivo na construção social do significado (Aronowitz & Giroux, 1991; Nystrand & Wiemelt, 1991; Moita Lopes, 1998a), no contexto-alvo de uma sala de aula da segunda língua (L2) escrita, de surdos falantes nativos (FNs) de Libras. Trabalho aquele no qual me ocupei com uma metodologia interpretativista, de base etnográfica crítica colaborativa.

Entre as motivações mais centrais de tal retomada, por um lado levo em conta um encaminhamento do mencionado tra-

balho anterior, a partir do qual inclusive se instituiu o próprio tea do estudo que abordo em parte, neste texto. Por outro lado, também levo em consideração certo aspecto

(Ibid: 13/4), tais defensores asseveram que:

[Surdos têm sido] definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. Esta última questão [podendo] abrir a discussão sobre a definição da surdez como diferença política. [Vista tal] "diferença" como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (sublimado meu).

Em última instância, posicionamento este que, como também assinala Skliar (Ibid: 30), toma como obstáculos maiores a serem considerados — em vista do que é posto como necessária renovação político-educacional na área — os que estarão advindo de: *"representações dominantes, begemônicas e 'ouwinistas' sobre as identidades surdas, as línguas de sinais, a surdez e os surdos"* (grifos no original). A tal respeito, concluindo Perlin (Ibid: 72): *"A educação [nesta área] tem que caminhar no sentido da identidade do surdo"* (grifo meu).

Isto posto, o objetivo central do trabalho em causa ficou sendo o de partir para uma investigação inicial sobre como se organizam e o que estarão significando achados acerca de mensagens implícitas que vão estar sendo negociadas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de aprendi-

"(...) em vista do que é posto como necessária renovação político-educacional na área (...)"

que se inclui em denúncias de defensores de um dado posicionamento educacional na área, em termos de argumentos que tratam acerca de identidades sociais que seriam próprias de surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais (Skliar, 1998; Perlin, 1998). Posicionamento através do qual, como faz ver Skliar

zes surdos FNs de Libras, na interação entre participantes de uma sala de aula da L2 escrita. Investigação na qual estarei então voltando para os dados coletados inclusive um foco de leitura que considere que se poderão encontrar — em tais mensagens implícitas a serem examinadas — evidências de práticas de significações e de representações compartilhadas, exclusivamente, por surdos falantes da língua brasileira de sinais. Ou seja, evidências que possam corroborar com a defesa do que — no posicionamento mencionado acima — se tomam por “*identidades surdas*”.

Quanto ao contexto-alvo do estudo em questão, este foi eleito numa escola especial pública na cidade do Rio de Janeiro, onde trabalham cinco surdos FNs de Libras e uma professora ouvinte de Português escrito, como L2. Professora esta participante de uma consultoria que trata sobre interação e discurso em sala de aula, com vistas à aquisição da L2 em pauta, e que — desde 1997 — vem sendo

desenvolvida nesta mesma escola por uma profissional do corpo de docentes de um curso de mestrado em Linguística Aplicada, numa universidade do Rio de Janeiro. Fato este que permitiu que se articulasse esta minha investigação inicial a todo um trabalho de qualidade, já em andamento em tal instituição.

dimento de que também aquilo com o que participantes trabalham em contextos de salas de aula de línguas tem a ver com o que os mesmos fazem em seu dia a dia na vida: a construção negociada do significado (Moita Lopes, 1997 : 2). Ainda incluída, nesta, a noção de que mesmo em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, em função de que, aí, aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos (Peirce, 1995). Tudo isto entrando em consonância, enfim, com o entendimento de que discursos de identidade implicam em disputas e mudanças contínuas e que, pois, identidades não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (com)partilhadas entre pessoas (Peirce, *Ibid* : 15; Moita Lopes, 1997 : 6). E, a tal propósito, também vou considerar o que assinala Bateson (1998 : 58), quando este observa que a grande maioria de mensagens negociadas entre parceiros permanece

“Ainda incluída, nesta, a noção de que mesmo em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, em função de que, aí, aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos (Peirce, 1995)”

implícita. Colocação à qual estarei também acrescentando o que postula Goffman (1998), quando este faz notar que — ao se instaurarem inclusive por sentidos implícitos — interações discursivas se engendram em processos de alinhamento que, por seu turno, têm a ver com a organização e a orientação de participantes, em termos das relações que estes estabelecem com os outros, consigo mesmos e com o próprio discurso em construção. Interações discursivas estas onde se evidenciam vozes que sempre são de natureza complexa e multidimensional (Nystrand & Wiemelt, 1991; Abbud, 1995; Maybin & Moss, 1993). E vozes enquanto conceito que tomo em termos de modos de manifestações parti-

culares e de representações sociais, que instituem meios pelos quais participantes engajados em ações discursivas atuam através de variadas posições pessoais (Bakhtin, 1997; Aronowitz & Giroux, 1991 : 100). Em última instância, o que também entra em consonância com o fato de que identidades sociais são sempre complexas, fragmentadas e até mesmo contraditórias (Moita Lopes, 1998b).

Assim, a partir destas noções acontece o trabalho ao qual me reporto no momento e, para tal, parto a seguir para passos desenvolvidos, quando inicio por abordar considerações sobre tópicos mais centralmente relacionados com a questão a ser investigada. Primeiramente, sobre considerações gerais acerca de posicionamentos educacionais implícitos no estudo em causa, após o que sobre matérias que se remetem às noções cruciais que apontei acima, considerados discursos de identidade como construções sociais continuamente em processo. No caso, processo no qual nós — os (co)participantes da investigação cujo material retomo — estaremos todos envolvidos.

Numa próxima seção, discuto sobre o contexto-alvo e as bases da metodologia eleita, para a seguir abordar exemplos trabalhados na interpretação dos dados da investigação em pauta. Na seqüência, traço considerações finais acerca de evidências consistentes de mensagens com sentidos negociados, encontradas em situações de discursos de identidade dos aprendizes surdos FNs de Libras, que emergiram em processos de alinhamento entre participantes do contexto contemplado. Achados iniciais a partir dos quais, inclusive, aponto para o fato de não se terem confirmado pressupostos que citei anteriormente, em termos de que discursos de identidade, nesta área, estariam implicando em significações e representações sociais compartilhadas, exclusivamente, por surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais.

Considerações Gerais sobre Posicionamentos Educacionais da Investigação

Considerações Gerais sobre Posicionamentos Educacionais da Investigação

Ainda que neste trabalho não tenham sido postos como objetos de investigação dados posicionamentos educacionais sotopostos às suas noções mais centrais, me ocupo neste tópico com questões a tal respeito. E o faço também em função de que, como observam Foucault (1982)

e Fairclough (1989), uma invisibilidade neste sentido estaria comprometendo percepções devidas. Mesmo que também esteja mencionando, de certo modo, algumas de tais questões em próximas seções deste mesmo estudo.

Nesta medida, já de início pontuo que estarei posicionando a surdez não como essência abstrata capaz, em si, de predeterminar ou de engendrar pessoas. Mas que vou tomá-la sim como a um tipo de marca física que determina uma privação em termos da condição auditiva esperada, naturalmente, para a espécie. Nisto se implicando então que pressuponho um aprendiz surdo como alguém que permanece eficiente, em todos os seus demais aspectos.

Outrossim, com relação a opressões discriminatórias às quais nossos surdos falantes de Libras têm sido submetidos em nossas sociedades, estarei entendendo que tal acontecimento social se deve a noções provenientes de estereótipos distorcidos tanto com relação à surdez, quanto acerca da nossa língua brasileira de sinais. No caso, vistas ambas por uma maioria de ouvintes como estigmas que no mais das vezes ainda continuam posicionando tais surdos como "deficientes" e/ou "surdos-mudos" o que, certamente, veio congelando possibilidades de (re)leituras críticas, mesmo em contextos educacionais da área. Inclusive, neste exato sentido, valendo citar colocações de Skliar (1998: 19) quando este afirma que: [...]*a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poder e de saberes atuais* (grifo meu).

No entanto, sobre uma afirmação como esta última considero importante assinalar que estarei tomando como princípio analítico exclusivo para tal noção de 'saber', aquele que foi posto por Foucault (1982): 'saber' como noção que se filia a uma genealogia do 'poder'. E isto, primordialmente, para que não fique de fora o fato de que 'saberes' se engendram em relações de 'poder' e que, então, não se poderá dizer de um 'saber' educacional que fosse neutro. E de fato, com isto quero mesmo sublinhar que, na verdade, vou estar entendendo que não se pode neutralizar um posicionamento político-educacional que pretendesse assegurar a sujeitos surdos a eliminação de problemas com que se defrontam, em suas próprias condições particulares de vida. Em última análise, porque como ainda faz ver Foucault (Ibid) um 'poder' não

"(...) não se pode neutralizar um posicionamento político-educacional que pretendesse assegurar a sujeitos surdos a eliminação de problemas com que se defrontam (...)"

se reduz apenas a reprimir, na medida em que o que o mantém em ação é o fato de que ele não só submete enquanto força, senão que inclusive permeia e produz coisas, induz ao prazer, forma 'saberes' e, assim, naturaliza discursos. Deste modo se tendo, pois, que quando uma estruturação discursiva, que se diga de natureza político-educacional, quer se tornar aceita (naturalizada) em lugar de outra(s), chegou-se novamente a uma situação que corre o risco de se fazer hegemônica. Ou seja, a uma situação na qual algo vai querer ser outra vez produzido, reproduzido, consentido e, portanto, transformado num discurso que domina (Fairclough, 1992: 9: 10).

A tal respeito, também estarei julgando procedentes alertas acerca de crenças que posicionam adeptos na defesa do que tomam como compromissos político-sociais, em nome dos quais se passam a advogar críticas e intervenções sobre fatos vistos como maléficis e/ou injustos na área da educação de surdos. Isto significando que vou estar entendendo que análises advindas de tais crenças não podem deixar de sofrer influências de entendimentos tácitos, já que não há como se furtar ao fato de que perspectivas particularmente condicionadas se incorporam, por *reflexividade*, em toda e qualquer interpretação de tal natureza (Sarbin & Kitsuse, 1994). A este propósito, inclusive ficando à mão sérias indagações postas por Sarbin & Kitsuse (Ibid: 16), que considero consistentes e oportunas:

- Será confiável que se goze da licença para exercer plenamente uma responsabilidade social, através da teorização e/ou implementação de projetos, pelos quais se queiram legitimar intervenções que facilitem a construção de uma

ação política melhor que outra (s) ?

- Isto é: mesmo uma postura criticamente aberta poderia de fato permitir que se negasse, eticamente, a confiabilidade de uma outra ação política qualquer ?

- Em resumo: serão algumas construções da realidade mais politicamente corretas? mais imediatamente duvidosas? ou mais danosas do que outra(s) ?

Na verdade, com relação a tudo isto, estarei considerando que, de um modo ou de outro, posicionamentos que queiram institucionalizar ações de ordem político-educacional como meios de pre-conizar e legitimar intervenções, na área, vão estar — em derradeira instância — (pre)ocupados em instrumentalizar a formulação de um 'eu surdo'. Ou seja, com isto vão estar pressupondo seus potenciais ao estabelecerem discursos, além dos quais este mesmo 'eu surdo' não poderá se instituir no mundo, facilmente.

De fato, diferentemente do que venho questionando, neste estudo estará implícita a questão de que comungo com pressupostos que se posicionam a partir de uma confiança crítica acerca da capacidade inerente a qualquer aprendiz surdo de fazer as próprias escolhas, apreciações e julgamentos, bem como de mobilizar mudanças necessárias. Primordialmente, através do processo de uma sua conscientização ativa acerca do que sejam modalidades de dominação que, como tal, assujeitam (Foucault, 1982; Fairclough, 1992). E, com isto, subjaz no presente trabalho uma noção de escola especial, que tanto possa suportar suas próprias e reais provisoriiedades, quanto possa conviver com conflitos que se diponha a problematizar, enquanto espaço histórico de 'saber' que vai querer se transformar continuamente. Isto é,

"(...) ao fazer notar que em nossas sociedades não é possível que se pense em categorias de grupos oprimidos – classe operária, negros, gays, etc – como se as estivéssemos considerando enquanto fatias num bolo."

uma noção de escola especial onde possam transitar conhecimentos que abram espaços históricos, através dos quais aprendizes surdos e profissionais ouvintes venham a exercer, criticamente, devidas demandas e reflexões. Até porque, em consonância com isto, também estarei subscrevendo um alerta posto por Soares (1996) e por Fairclough (Ibid : 13/4), quando ambos enfatizam a devida cautela em não se exagerar a capacidade de qualquer escola que seja, na construção do próprio mundo social. Ou seja, vou estar subscrevendo tal alerta na medida em que mesmo especificidades que se filiam às diferenças com as quais se estarão lidando em escolas especiais de surdos FNs de Libras são, na verdade, sempre reproduzidas em variados outros domínios que não só o educacional.

Paralelamente ao que foi posto, cumpre ainda assinalar que parto também do pressuposto de que tem sido possível, e mesmo consistente, considerar que um dado tipo de escola especial — como no caso específico da instituição-alvo eleita — se justifica como lugar competente de letramento para seus aprendizes surdos. No justo sentido de que tal instituição se dispõe a trabalhar pela via da Libras como língua de instrução, na (re)construção de um mundo de conhecimento acumulado, social e historicamente partilhado — o que o Português escrito como L2 vai poder (re)assegurar — enquanto caminho que já se começou a buscar na área. Simultaneamente a isto, enfim, cabendo ainda acrescentar que, mesmo sem o compromisso de investigar questões que se vinculam ao que está posicionando até aqui, espero no entanto poder estar contribuindo com interesses de estudiosos que se ocupam com tais matérias. Em especial, considerado o fato de que vou estar trabalhando com metagensagens em processos de alinhamento na cons-

trução social de discursos de identidade, no contexto-alvo de uma sala de aula da L2 escrita de surdos FNs de Libras, conforme o que se anuncia no tema do estudo que abordo neste texto.

Sobre Discursos de Identidade como Construções Sociais

Como observa Moita Lopes (1996a:2), na contemporaneidade mudanças e transformações sociais vêm ocorrendo em grande escala, em termos de conceitualizações do mundo e das próprias pessoas, no que toca a disputas pelo significado. Junto do que, se têm instituído confrontos identitários e mesmo constantes exposições a outras identidades — inclusive virtuais — processos pelos quais cada um dos atores sociais continuamente se recompõe frente aos demais. E, com isto, numa ótica posmoderna a experiência humana já não tem podido ser limitada a grupos específicos como o seriam os de etnia, de gênero, de raça, entre vários outros. Até porque a natureza múltipla que passa a ser própria de cada um dos coadjuvantes de uma ação discursiva implica em si mesma em transformações e disputas que ocorrem o tempo todo. O que, por sua vez, redundando em que o conceito mesmo de identidade social — enquanto algo do mesmo modo múltiplo e contraditório — se torne uma extensão de tais posicionamentos de lutas e de mudanças contínuas (Peirce, 1995 : 15).

Neste sentido, acerca da idéia de que existiriam identidades coletivas em nossas sociedades, cabe também o argumento de que mesmo as mais variadas minorias — muitas delas inclusive promulgando contra-discursos de resistência, em defesa de direitos à cidadania de seus membros — se compõem de participantes atra-

vessados por diversas outras condições sociais complexas e multifacetadas, o que já de início serve para contradizer tal idéia (Sarbin & Kitsuse, 1994). Tal qual o que refere Rutherford (1990 : 17) ao fazer notar que em nossas sociedades não é possível que se pense em categorias de grupos oprimidos — classe operária, negros, gays, etc — como se as estivéssemos considerando enquanto fatias num bolo. Até porque, não faria sentido algum imaginar interações complexas que fossem exclusivas para cada uma de tais pretensas categorias.

Na verdade, somando-se ao que acabo de observar, tais idéias sobre identidades coletivas têm sido mesmo acusadas de sofrerem uma grave distorção de cunho essencialista (Rutherford, 1990 : 20; Sarup, 1996; Rajagopalan, 1998). Em decorrência do que, inclusive, se vêm assistindo denúncias sobre o risco de se verem alimentadas falsas representações de distanciamento para com grupos que fossem tomados como *diferentes*. Isto é, denúncias de que distorções deste porte poderão estar induzindo ao danoso engano de se chegar a concluir sobre um grupo humano qualquer — erroneamente tomado como algo fixo e delimitado — como sendo monolítico, hegemônico, ou, na pior das hipóteses, melhor ou pior que outro que, no caso, lhe fosse contrastado como referência (Abbud, 1995; Rajagopalan, Ibid : 42). Afinal, porque tais idéias de tradição essencialista ao polarizarem o que tomam por *diferenças* em grupos de pessoas que — vivendo conosco em nossas sociedades atuais — partilham entre si algo de comum, estão na verdade a aprisionar e imobilizar o que postulam como oposições, em fictícias relações dicotômicas. Ou seja, como faz ver Rutherford (1990 : 21), congelando significados absolutos que transcendessem múltiplas significações, uma tal espécie

de teorização acaba, numa última instância, se restringindo a um logocentrismo binário, pela redução de tais diferenças a polarizações fixas de opostos. Especificamente, porque fica de fora de tais teorizações tudo aquilo que tem a ver com a própria natureza múltipla e contraditória de identidades que se constroem e continuamente se transformam no mundo social (Gumperz, 1998 : 99).

É bem verdade que, em defesa de uma perspectiva não essencialista — especificamente a partir de uma revisão da noção de etnia — estudos de Hall (1990 : 226) já abordaram um conceito de identidade cultural como construção na qual terão ocorrido e estarão ocorrendo discursos de natureza histórica e cultural. Argumentando a tal respeito que onde há história há efeitos reais, materiais e simbólicos, através dos quais o próprio passado continua a discursar. Não um passado factual, que remonte a relações apenas particulares, mas algo instituído através de memórias, fantasias, narrativas e mitos socialmente compartilhados. Postulados estes retomados por Giroux (1997) que então os vinculou à construção étnica tanto de subjetividades quanto de identidades, para isto recolocando o argumento de que do mesmo modo que todo discurso se faz historicamente localizado, posicionado e situado, também conhecimentos decorrentes serão igualmente contextualizados. Pressupostos a partir dos quais tal autor interpretou, numa pesquisa, achados de uma espécie racista de discurso, cujo posicionamento tratou como “brancitismo” tomado, no caso, como algo politicamente inscrito na identidade de pessoas brancas, consideradas suas relações de poder para com negros. Trabalho a partir do qual o mesmo autor postulou então um necessário espírito de solidariedade entre todos os grupos diferentes que (con)vivem numa mesma sociedade, como meio de qualificar o que defendeu como democracia (Giroux, *Ibid* : 298-300).

Mas, mesmo assim, também permanece sendo verdadeiro que, não obstante certa lógica própria da retórica de estudiosos que têm se preocupado com discursos de pretensão desapaixonada, em cujas pesquisas abrem-se compromissos ideológicos para com a melhoria de vida de grupos como os de idosos, ou de combates contra preconceitos sexistas e mesmo racistas, entre outros, seus argumentos e encaminhamentos têm se baseado em posições mais ou menos explícitas de

conceitos morais (Sarbin & Kitsuse, 1994 : 9). Encaminhamentos que então vêm acontecendo a partir de análises feitas acerca de “desigualdades” sociais e institucionais que, com razão, têm sido questionadas no que toca aos “interesses morais” que acabam norteando tais estudos e suas pesquisas. Até porque, como membros que se incluem — mesmo que minimamente — nas áreas e matérias que estudam e investigam, seus dados terminam sendo moldados por entendimentos tácitos, em termos de suas próprias práticas correntes de vida. Ou seja, no que reportam, observações e interpretações vão estar refletindo perspectivas particulares biograficamente determinadas, o que inclusive já discuti em seção anterior (Sarbin & Kitsuse, *Ibid* : 10).

Por outro lado, mesmo uma noção

mum (Swales, *Ibid*). Por exemplo, o que inclusive fica valendo para grupos seja de surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais, seja de membros de uma seita “X” enquanto fé religiosa grupal, ou mesmo de negros que se unam contra atos discriminatórios, entre tantos outros. Primordialmente, levada em conta a questão de que, em contrapartida, mesmo condições vistas como grupais, em casos assim, podem igualmente se atravessar numa única pessoa, como o que se irá encontrar em alguém que seja surdo falante de Libras, que também seja membro daquela mesma seita “X” e ainda negro, só como uma entre diversificadas outras possibilidades. A estas se acrescentando mesmo a própria questão do gênero como algo que também não resiste ao fracasso de visões essencialistas, na exata

“(…) uma noção como a de ‘comunidade discursiva’ tem sido entendida em sociedades atuais como fruto de processos vistos como centrífugos, no sentido de que tendem a separar as pessoas segundo interesses específicos, ou ocupações profissionais.”

como a de ‘comunidade discursiva’ tem sido entendida em sociedades atuais como fruto de processos vistos como centrífugos, no sentido de que tendem a separar pessoas segundo interesses específicos, ou ocupações profissionais, por exemplo (Swales, 1990 : 24). Também porque, ao estarem permanentemente abertos no mundo, discursos de identidade permeiam interações que se querem fazer inteligíveis no dia a dia das pessoas, em diversificados contextos sociais particulares onde convivem (Moita Lopes, 1998c : 6). Daí se tendo, então, que mesmo em termos de tal noção de ‘comunidade discursiva’ se junta o fato de que, como já mencionei de início, variadas distinções vão estar atravessando pessoas, ainda quando elas tenham algo em co-

medida em que nosso mundo social não se divide apenas entre o feminino e o masculino. A tal propósito, importando mencionar achados de estudos já desenvolvidos sobre mulheres e sobre homens, através dos quais se atestaram diversidades de vivências no mundo enquanto definidoras de pluralidades e variedades, quer em termos de modelos femininos quer de masculinos (Garcia, 1998 : 31). Ou seja, tais estudos se prestaram a confirmar o fato de que, na verdade, nem mesmo gêneros são atributos individualizáveis, mas sobretudo meios de se projetarem sentidos em relações entre pessoas, sendo pois conceitualizáveis como modos de atuação em tais relações e nunca como meras designações vazias (Crawford, 1995 : 8; 12). Ainda valendo

mesmo observar que igualmente orientações sexuais diferenciadas se constroem e se organizam em interações entre pessoas, a partir de modelos sociais disponíveis (Moita Lopes, 1998c), incluída aí também a família enquanto instituição da cultura (Bakhtin, 1997).

Com tudo isto, faz-se então oportuna a noção de que de fato o meio através do qual se constroem discursos de identidade não é tão somente lingüístico, mas (con)textual. Isto é, ao mesmo tempo em que participantes são fortemente influenciados pela maneira como são incluídos em discursos — nos seus próprios e nos dos demais — também nas práticas sociais situadas, onde acontecem relações entre parceiros, fica a chave para que cada qual perceba quem é para si mesmo e para os outros (Shotter & Gergen, 1993; Marková & Foppa, 1990 : 3; Sarup, 1996 : 110; Moita Lopes, 1998b : 10). Juntando-se a estas, pois, a questão de que identidades sociais são inclusive vistas como contraditórias, em função de que se exercem na dependência de práxis discursivas variadas, nas quais agem e se posicionam tais pessoas. Como o que se entrevê num oportuno exemplo posto por Moita Lopes (1998c : 5):

"A identidade de um rapaz orientado para o mesmo sexo, atrás de sua mesa de atendente de um hospital público, no exercício do poder em relação a pacientes homens orientados para o sexo diferente, é contraditória com a identidade do mesmo rapaz em relação a estes homens em um bar localizado nas proximidades do hospital em que predomine um sentimento de homofobia, que situa o mesmo rapaz em posição de desigualdade".

Neste sentido, há inclusive que se dar a devida ênfase ao fato de que em discursos de identidade usuários não manipulam uma língua com propósitos meramente estratégicos, como julgariam os que fizessem uma idéia utópica da interação verbal. Isto é, na verdade uma idéia como esta última é falsa na medida em que se perde na consideração de que tal práxis se localizaria num vácuo, excluído disto o próprio contexto social onde

usos da língua de fato se constroem (Fairclough, 1989 : 10/12; Marková & Foppa, *Ibid* : 12; Lindstrom, 1992).

De fato, a tal propósito, como observa Bakhtin (1997 : 113), toda palavra pressupõe duas faces: advem de alguém e se dirige para alguém, sendo que neste processo cada parceiro se define em relação ao outro, em função de que o território mesmo da palavra é sempre comum aos interlocutores. E, com isto, este autor sublinha também o fato de que, na exata medida em que o centro de toda e qualquer enunciação situa-se na própria dimensão social, se tem que tanto quanto o discurso falado o próprio texto escrito "*responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc*" (Bakhtin, *Ibid* : 123). Acrescentando a tudo isto, ainda, que inclusive naquilo que toma por atividade mental do "nós" se instituem tanto a firmeza quanto a estabilidade de uma orientação social, ao que se fazem proporcionais diferenciações e amplitudes da própria consciência humana, enquanto tal.

Deste modo, se faz válido pressupor que também aquilo com o que participantes trabalham em contextos de salas de aula de línguas vai ter a ver com o que os mesmos fazem em seu dia a dia na vida: a construção negociada do significado. Afinal, também porque em tais contextos escolares vai ficar inclusive em oferta uma gama variada de conhecimentos que poderão estar sendo acionados quer pelo professor quer por seus alunos, em ambos os casos tais conhecimentos se filiando a leituras de mundo, projetos políticos, crenças, expectativas de vida, entre outros (Moita Lopes, 1997 : 2). Primordialmente, na medida em que a construção do significado é um ato socialmen-

te gerado, o que implica pois em que tais salas de aula, onde se negociam usos de uma língua, são também marcadas por forças de vital importância em termos de processos por onde se constroem e se transformam identidades de seus participantes (Fairclough, 1989 : 25). Junto do que — em especial considerado o contexto-alvo onde estarei desenvolvendo a presente investigação — importa assinalar que, como faz ver Peirce (1995), também em situações de sala de aula de uma segunda língua emergem discursos de identidade, no que toca a expectativas e a transformações sociais. Isto então significando que, de fato, em tais situações aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas, bem como seus múltiplos desejos. Especialmente, na medida em que — quando vão adquirir sua outra língua — tais participantes continuamente organizam e reorganizam percepções acerca de quem são eles mesmos, de como são os demais e, ainda, de como se relacionam com o próprio mundo social (Peirce, *Ibid* : 17/8). Deste modo, tudo isto entrando em consonância, enfim, com o fato de que discursos de identidade implicam em lutas e mudanças contínuas no tempo e no espaço pois que, como venho discutindo, identidades sociais não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (com)partilhadas entre pessoas (Peirce, *Ibid* : 15; Moita Lopes, 1997 : 6).

"(...) discursos de identidade implicam em lutas e mudanças contínuas no tempo e no espaço pois que, como venho discutindo, identidades sociais não são fixas, mas estão sempre em processo em práticas discursivas (...)"

Como observa Fairclough (1989: 28), termos como “discurso” e “prática discursiva” possibilitam o que se pode tomar como uma “feliz ambigüidade”, já que cada um deles se remete tanto ao que alguém faz numa situação particular, quanto ao que habitualmente faz na maioria das ocasiões. Isto é, tal ambigüidade fica sendo oportuna porque ajuda a sublinhar a natureza fundamentalmente social do discurso e de sua práxis, ainda indicando que mesmo aspectos particularizados implicam sempre em contrastos sociais, até porque cada usuário da língua é capaz de agir apenas até onde permitam convenções tácitas situadas entre parceiros. O que pressupõe pois, que tais “práticas sociais” acontecem como uma espécie de contenção para o próprio discurso, mesmo que disto não se exclua um caráter de criatividade natural, entre participantes de tais situações.

Neste sentido, entra também em consonância com o que acabo de colocar o que observa Linell (1990: 149), quando este assevera que processos da dinâmica do diálogo residem na flutuação de uma interdependência entre participantes, mais uma progressão de seus estados, quando tais parceiros se submetem continuamente a percepções e interpretações de ações que cada qual faz em relação a si mesmo, ao(s) outro(s) e ao próprio discurso em construção. Daí emergindo, então, sejam as próprias condições contextuais e nelas as expectativas que se renovam quando se dizem e fazem coisas, sejam desigualdades e mesmo assimetrias que então podem ser compatíveis com o que é mútuo e recíproco, em termos da própria ação discursiva que, como tal, se faz negociada (Linell & Luckmann, 1991: 4). Ou seja, quando novos tópicos são iniciados tais mudanças são orquestradas por um ou por outro participante, o que no caso permite que assimetrias sejam tomadas como algo que sempre permeia interações discursivas. Não como noção que se vincule apenas a exercícios de poder, mas como alguma coisa que também propicia o próprio desenvolvimento de qualquer conversa (Linell & Luckmann, *Ibid*: 7/8). Tal qual inclusive assinala Goffman (1998: 95), ao observar que em cada uma

“(...) no dia a dia, de fato usuários de uma língua se defrontam com subentendidos, cujos sentidos devem ser negociados (...)”

destas mudanças, ou inserções de tópicos, poderá estar ocorrendo uma nova orientação de tal processo, em termos de projeções de alinhamentos que se modificam. Acerca deste processo de alinhamento, valendo então uma sua leitura enquanto acontecimento onde se situam subentendidos e devidas indicações sobre como se estará sinalizando o que é dito ou feito, ou sobre como se interpreta o que foi feito ou dito. Acontecimento no qual, como sublinham Ribeiro & Garcez (1998: 70), se incluem além de posturas e posicionamentos, também a própria projeção pessoal de cada participante em sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso que então emerge. Isto é, uma tal noção de alinhamento tem a ver com aspectos dinâmicos de tais processos e, sobretudo, com sua natureza discursiva.

Outrossim, ainda a propósito de questões como as que acabo de assinalar, importa também fazer notar o que Bateson (1998: 58/9) postula, quando observa que desde um momento mais precoce na vida, em que se pode perceber que o que é feito ou o que é dito representam sobretudo manifestações nas quais se pode confiar ou não, que se podem mesmo falsear, ou corrigir, ou confirmar, inscrevem-se na linguagem subentendidos que têm a ver com condições complexas como as de empatia, de identificações, e outras similares. E, junto disto — ao desenvolver o que nomeou por teoria do “duplo vínculo” — este autor se reporta então a situações que toma como enfrentamentos para com mensagens paradoxais (apud Ribeiro & Garcez, *Ibid*: 57). Tal qual, por exemplo, a que uma

criança comum pode tornar-se capaz de resolver, quando sua mãe lhe fala que a ama e, ao mesmo tempo, se diz ocupada demais para aceitar tê-la junto de si. Ainda tendo o próprio Bateson (*Ibid*: 69) assinalado que, em contrapartida, quem se tenha construído como esquizofrênico não vai poder se desvencilhar de tais ambigüidades, na medida em que, por um grave bloqueio de desenvolvimento, não lhe será possível aprender a descobrir sentidos viáveis, mesmo em mensagens do tipo daquela que foi exemplificada acima. Ou seja, para tal esquizofrênico o problema está em que ele vai lidar com ambivalências com a total intensidade de uma verdade literal. Questões estas acerca das quais Ribeiro & Garcez (*Ibid*) acrescentam que, no dia a dia, de fato usuários de uma língua se defrontam com subentendidos, cujos sentidos devem ser negociados — inclusive em termos de significados até mesmo opostos aos que terão sido discursivamente explicitados — como nos casos em que se implicam ironias, brincadeiras, provocações, etc. Situações nas quais, então, parceiros precisam captar sejam graus de ambivalência e suas funções, sejam as relações sutis nas relações de subordinações entre mensagens implícitas discursivamente construídas.

Deste modo, ainda a propósito de questões como estas últimas, fica então oportuno um retorno a Bakhtin (1997: 132), quando este também assinala que “compreender a enunciação de um outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente”. Inclusive porque, em termos de interpretações de

tais mensagens, qualquer usuário de uma língua estará se defrontando com ambivalências que deve reduzir. Isto tudo também pressupondo então o contexto — que precede o texto — que, por sua vez, implica em situações contextualizadas que não são generalizáveis e, deste modo, adquirem força de significações interpessoais (Fairclough, 1992a : 81/2). Juntando-se também ao que foi posto o que Goffman (1998 : 89; 95) faz notar, quando observa que em tais situações participantes podem mesmo negociar sentidos que, em termos de alinhamentos projetados, vão ter ainda a ver com o que toma por imaginário essencial da fala, assinalando a este respeito que:

*“O que a natureza divide a fala fri-
volamente insere, si-
tua e mistura. Da
mesma forma que
dramaturgos podem
colocar qualquer
tipo de universo no
palco, também nós
podemos representar
[...] em nossa conver-
sação”.*

Nestes mesmos termos, como fazem ver Nystrand & Wiemelt (1991 : 29), mesmo quem escreve pode dispor de estratégias de negociações de sentidos tais como aquelas que se dão numa díade oral onde, no caso, se praticam estratégias paralinguísticas que não se têm na escrita. Isto é, ao escrever também por subentendidos qualquer usuário de uma língua pode projetar alinhamentos capazes de deixar à mostra inclusive evidências de uma sua ironia, ou de um seu ceticismo, ou ênfase, entre tantas outras, quando vai estar exercendo variadas modulações de suas vozes. Vozes estas que se entendem como modos pelos quais se situam representações sociais e posicionamentos, mesmo particulares, através dos quais participantes atuam por diversificadas óticas pessoais, tomada a interação discursiva como um modo de

ação no mundo (Aronowitz & Giroux, 1991 : 100; Nystrand & Wiemelt, 1991 : 29; Moita Lopes, 1998a: 304). Isto entrando inclusive em consonância com o que coloca Abud (1995) quando esta refere que um contexto socialmente partilhado deve ser entendido como campo de ação multivocal, onde vozes múltiplas e multifacetadas emergem na interação entre participantes engajados no discurso. Fazendo-se importante aduzir a tal respeito que uma tal noção se ancora primordialmente no conceito de que uma voz é pela própria natureza multidimensional, complexa e mesmo contraditória, já que se instaura nas (e pelas) próprias diferenças, por onde (e onde) se posicionam participantes, em contextos socialmente instituídos. Fatos que afinal condizem com o que observam Aronowitz

“(...) o uso de uma língua não pressupõe significados absolutos ou universais, decorrendo disto diferentes possibilidades para que cada ser humano construa suas próprias e múltiplas relações consigo mesmo, com o(s) ‘outro(s)’ e com o próprio discurso negociado.”

& Giroux (1991 : 93; 100-102), quando enfatizam a questão de que o uso de uma língua não pressupõe significados absolutos ou universais, decorrendo disto diferentes possibilidades para que cada ser humano construa suas próprias e múltiplas relações consigo mesmo, com o(s) ‘outro(s)’ e com o próprio discurso negociado. A isto tudo se juntando então a noção de conflito que diferenciadas *escutas* e vozes múltiplas instigam, mobilizando participantes de contextos sociais, na justa medida em que ao mesmo tempo em que cada um deles fica sendo um ‘outro’, fica também mantida, simultaneamente, sua diferença.

A tal propósito, faz-se oportuno ainda pontuar que, como bem ilustra um estudo levado a cabo por Maybin & Moss (1993 : 11), mesmo conversas acerca de textos escritos trazem à tona variadas *escutas* e usos de diferentes vozes, inclusi-

ve entre participantes de um contexto particular compartilhado. Ou seja, em tais contextos, pela prática de diversificados tipos de leitura, um mesmo texto pode ser (re)construído pela via de múltiplos sentidos que, a depender de alinhamentos projetados por seus usuários, não serão sempre os mesmos. E com isto quis também recolocar que de fato significados de uma língua são continuamente negociados, quando cada participante interage com o ‘outro’ instaurando-se cada qual, assim, enquanto alteridade, em processos que também se fazem interpessoais, quando se posicionam discursos de identidade. Tal qual pode estar observando Geraldi (1996), quando o

mesmo diz de buscas por uma “*cumplicidade*” entre parceiros, em situações de práticas discursivas, mesmo em usos de uma língua escrita, chegando neste sentido a evocar o personagem ‘Robson Cru-

soé’ visto por Michel Tournier (1991) na obra “Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico”. Personagem que procura incessantemente por um outrem, no universo desabitado de uma ilha, onde perigosamente tem ameaçada sua condição de um ser humanizado que se vê em risco pelo desamparo que lhe advém de um naufrágio, que o faz por grande tempo solitário. E personagem que, bem adiante na história, ao poder inesperadamente dividir seu dia a dia com o jovem ‘Sexta-feira’ — nativo expulso de uma outra ilha, desconhecida esta para sua civilização de origem — sente renascerem as esperanças de ter novamente junto a si a “*cumplicidade*” de um parceiro que todavia mostra-se sempre, em tudo, diverso do que lhe é possível reconhecer. Parceiro então com quem não consegue resgatar uma tal “*cumplicidade*” perdida e em seu âmago tão urgentemente

demandada, na medida em que entre os dois homens imperaram apenas suas irremovíveis "diferenças". E tipos de "diferenças" que, então, na ausência de suas complementares "semelhanças", puseram apenas à mostra um rigoroso corte entre os universos humanizantes deste e daquele. Universos afastados nos quais cada qual pudera se reconhecer e ser reconhecido, tanto 'Robson' quanto 'Sexta-feira', também como um 'outro'. E corte que talvez Tournier (Ibid) estivesse a utilizar como a uma espécie de artifício metafórico para então subentender, em tal ficção, uma barreira em processos de alinhamento. Barreira em função da qual seu personagem 'Robson' estaria pois a sofrer dores e angústias de um como que "surdo-emudecimento" de si mesmo. No caso, não no caos da falta de sentido onde se perde o psicótico, mas no limbo de uma relação discursivamente vazia.

De qualquer modo, a uma história como a que acabo de mencionar se reporta Geraldi (Ibid) para discutir a questão de uma "cumplicidade" mesmo na construção do texto escrito, por onde também se pode depreender que a busca por tal "cumplicidade" é inclusive em si mesma parte constitutiva de um processo através do qual, como observa Moita Lopes (1995: 200), se engendram ações sociais que se fazem dependentes de realizações discursivas. Ações sociais que, como já assinaléi, continuamente se reconstróem em situações particulares, através dos significados que cada qual estará dando a si mesmo e aos demais engajados no discurso.

Assim, a partir do que venho pontuando, ao tomar o discurso como modo de ação no mundo trago para este estudo questões que têm a ver com negociações

de sentido, em processos de alinhamento entre participantes de uma sala de aula da L2 escrita de aprendizes surdos FNs de Libras, onde significados estarão sendo socialmente construídos. A propósito do que, como já pude discutir anteriormente, estarei considerando que processos em questão estarão também sendo atravessados por conflitos, quando subentendidos estiverem sendo negociados em trabalhos desenvolvidos no contexto-alvo em causa. Partilhas, negociações e conflitos, nos (e pelos) quais participante do estudo em questão estarão demandando pela construção e pela transformação da própria realidade de um mundo social onde (con)vivem, ao posicionarem discursos de identidade.

"O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de material coletado por um estudo anterior, numa escola especial pública do Rio de Janeiro, nos meses de maio/junho de 1998."

Contexto e Metodologia da Investigação

O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de material coletado por um estudo anterior, numa escola especial pública do Rio de Janeiro, nos meses de maio/junho de 1998.

O contexto-alvo foi o de uma sala de aula de nível 4 de Português escrito como L2 de surdos FNs de Libras, tendo participado como profissionais: Marta Ciccone (referida adiante como MARTA), em colaboração com a professora da L2 escrita (referida depois como VÂNIA). Professora esta que inclusive se interessou em colaborar neste estudo, em vista de já estar participando de um trabalho de consultoria desenvolvida em sua instituição. Consultoria esta que — desde o ano anterior — já vinha tratando sobre interação e

discurso em sala de aula, em termos da aquisição da L2 em pauta, conforme mencionado anteriormente.

Por seu turno, o grupo de participantes surdos foi composto por três alunos (de agora em diante: CELSO; GERSON e JÚLIO) e duas alunas (adiante referidas como: JANE e VITÓRIA) — num total de cinco — com faixa etária variando de 16 à 22 anos de idade. E, ainda como participantes para apoio técnico de filmagens, foram convidadas quatro acadêmicas de um curso de Fonoaudiologia, da mesma cidade, que se revezaram nesta atividade durante o período programado (referidas, no caso, como: BRANCA; CÉLIA; FLÁVIA e JACIRA).

Como instrumentos de coleta para

os dados foram utilizados: entrevista inicial em grupo com os alunos; diário de anotações que colhi em sala de aula; diário de anotações que registrei em encontros agendados com a professora; filmagens

de cinco aulas inteiras e sucessivas.

Com os alunos surdos aconteceram dois encontros em sala de aula, antes que se iniciassem as filmagens das aulas previstas: num primeiro, discutimos sobre questões do trabalho que íamos desenvolver; num segundo fiz com eles a referida entrevista inicial em grupo, quando pudemos também conversar sobre indagações que estavam sendo postas. Por seu turno, com a professora de sala de aula foram agendados e aconteceram cinco encontros pessoais, para discussões e leituras de textos teóricos sobre noções cruciais do estudo a ser desenvolvido, bem como sobre dados coletados durante todo o transcorrer da investigação, cujo material retomou.

Em relação às filmagens, as mesmas foram tecnicamente organizadas — antes e após cada dia — tanto com as auxiliares para este tipo de trabalho, quanto com a

professora de sala de aula, tendo o material coletado somado ao todo 520 minutos em fita de vídeo-cassete. Neste serviço, o foco preferencial para as tomadas das cenas visou contemplar o que ocorria em sala de aula como um todo. Ou seja, procurando facilitar uma posterior leitura do material filmado como fruto de acontecimentos que estivessem representando, de algum modo, ações recíprocas e complementares, tidas elas como advindas de eventos interativos e organizados socialmente num tempo real. Isto é, como assinala Erickson (1982 : 213), buscando disponibilizar uma abordagem interpretativa que fosse propiciada por uma observável consistência de co-ocorrências captadas em todas as situações-alvo.

Em termos das convenções gráficas, organizadas para as devidas transcrições do material filmado, trabalhei com modelo que em sua quase totalidade foi de minha própria autoria, na medida em que não foi possível localizar em bibliografia especializada um sistema que já houvesse sido descrito para tal e que, então, pudesse dar conta dos vários modos de linguagem utilizados e com os quais me defrontei no material em questão. Assim, e mesmo à guisa de uma relação de possibilidades tratadas, coloco a seguir as mencionadas convenções que utilizei:

- **Português escrito no quadro**
- **aaaa:** Libras
- (informações e observações do narrador)
- [duas expressões concomitantes
- (...)] corte entre cenas
- AAAA: Português oral
- [PORTUGUÊS ORAL INAUDÍVEL e/ ou SONORIZAÇÃO ORAL ININTELIGÍVEL]
- aaaa: uso de sinais simplificados da Libras (ou 'interlíngua'¹)
- a-a-a-a-a: soletração pelo alfabeto manual²

“(...) estarei partindo para uma investigação inicial acerca de negociações de mensagens implícitas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de alunos surdos FNs de libras, no contexto-alvo em causa.”

Quanto à transcrição de falas sinalizadas, cumpre assinalar que esta estará sendo feita, também neste trabalho, por um registro do tipo palavra por palavra que o usuário praticou, enquanto se comunicava. Isto porque não há um sistema gráfico específico para a escrita de uma língua de sinais, o que então deve ser complementado com a explicação de que, como colocam Hoemann, Oates, Hoemann (1983 : 103):

[...] Há limitações numa glosa que devem ser mantidas em mente. Uma glosa não contém toda a informação presente na frase originalmente transmitida em sinais. Boa parte do conteúdo semântico de uma mensagem é apresentada por meio da expressão facial e da linguagem corporal do falante [...] nenhuma dessas coisas está incluída numa glosa.

Outrossim, conforme mencionei na introdução deste trabalho, na ocasião anterior investiguei processos de ajustamentos discursivos na construção social do significado no contexto eleito, quando a metodologia utilizada se filiou ao paradigma interpretativista e foi de natureza etnográfica crítica de cunho colaborativo. Em especial, na medida em que assim se puderam problematizar ações cotidianas, detalhando-se com isto aspectos situados em tais práticas, ao mesmo tempo em que profissionais envolvidos puderam estreitar atitudes de colaboração mútua e centrar interesses em significados situados em suas próprias ações, o que, em função de interações

entre participantes, pôde contextualizar socialmente tais atuações (Liberali, 1994; Romero, 1998 : 89).

Na investigação à qual me reporto, no momento, mantido o desenho do trabalho anterior e como anunciei oportunamente, estarei partindo para uma investigação inicial acerca de negociações de mensagens implícitas em processos de alinhamento, em situações de discursos de identidade de alunos surdos FNs de libras, no contexto-alvo em causa. Isto é, estarei interessada no que estará significando o que puder ser encontrado a tal propósito, e como isto estará se organizando.

Análise dos Dados

Nesta seção, passo a tratar da análise de dados que foram coletados pelos instrumentos utilizados, segundo critérios da investigação em causa. Cabendo observar que não serão consideradas no uso da L2 escrita questões sistêmicas que ainda não tenham sido esgotadas no contexto contemplado, tomados em causa interesses específicos deste trabalho.

Variedades de posicionamentos e demandas via L2 escrita

Como refere Moita Lopes (1998a : 310): *as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares, nas quais estão posicionados. A este se jun-*

¹ Por simplificação de sinais refiro-me a um dado tipo de prática, cuja conceitualização teve sua origem na década de 70 através de trabalhos de Selinker (apud Moita Lopes, 1996b : 113-121) e que se nomeou como "interlíngua". Ou seja, uma língua de transição entre uma língua nativa (L1) e uma outra (L2 ou LE), em certa altura do processo de sua aquisição. Aqui, o termo foi posto para dizer do uso de sinais da Libras que, no caso de pessoas ouvintes, se dá sem um domínio ainda completo da língua nativa dos alunos surdos.

² O alfabeto manual consiste no uso de configurações da mão, sendo que cada uma destas posições representa uma letra— no caso, letras do alfabeto da nossa língua portuguesa— de tal modo que se pode soletrar qualquer palavra. Tal prática é conhecida, também, por datilologia (Fine, 1977 : 136).

tando o fato de que numa língua não existem significados fixos ou absolutos (Aronowitz & Giroux 1991: 100; Nystrand & Wiemelt, 1991; Moita Lopes, 1995) e disto decorrendo, pois, diferentes possibilidades para que coadjuvantes negociem sentidos implícitos em discursos de identidade. Situações nas quais — por processos de alinhamento projetado — vão estar fluindo orientações de cada qual tanto em relação a si mesmo e/ou ao(s) seu(s) parceiro(s), quanto em termos do que tem a ver com o próprio discurso que então vai sendo construído (Bateson, 1998; Goffman, 1998). De onde também se depreende que, nas diversificadas situações onde se exercem discursos de identidade, estarão inclusive se evidenciando vozes de natureza complexa e multidimensionada. Vozes estas que, como já mencionei anteriormente, tomo como modos de manifestações particulares e de representações sociais, que instituem meios pelos quais participantes engajados em ações discursivas atuam através de variadas posições pessoais (Aronowitz & Giroux, 1991; Nystrand & Wiemelt, 1991; Abbud, 1995; Maybin & Moss, 1993).

A tal propósito, situações que abordo a seguir trazem evidências acerca da negociação de mensagens subjacentes a discursos de identidade, quando inclusive alunos surdos se diferenciam em posicionamentos e demandas. E, em termos de um primeiro caso, tomo em seguida exemplos de interação nos quais o aluno JÚLIO me endereça respostas escritas na entrevista inicial que fiz em grupo com todos os participantes surdos, o que se deu no segundo encontro que tivemos em sala de aula, antes de se iniciarem trabalhos de filmagens das aulas previstas:

(— Você gosta de estudar?) Por que?

(*Sim*) "porque é muito importante para minha vida para futuro, para trabalho melhor, profissionais melhores, salario boa Vida e tem direito, dever e cidadão. Une com outras pessoas em conviencição".

Neste primeiro exemplo, ao me dar sua resposta JÚLIO inclui num seu projeto de vida profissional futura uma sua visão mais crítica com relação a uma almejada cidadania. Paralelamente, ainda me oferecendo indícios de uma sua leitura da própria escola como lugar sócio-historicamente instituído, ao dar a entender que pressupõe ali um processo de construção de conhecimentos, que lhe podem franquear uma futura inserção profissional na vida. Com isto, me deixando então à mostra sinais de querer atingir valores e ganhos humanos comuns que, inclusive, acaba sugerindo serem de dupla natureza: tanto de uma qualidade genuinamente partilhada quando diz "[...] direito dever e cidadão. Une com outras pessoas em conviencição [ou conviência]", quanto de um caráter que prima pela própria autonomia desejante, quando fala em "[...] salario boa Vida". Sentidos que negocia comigo ao contextualizar criativamente numa única resposta evidências que dizem de tais demandas contrapostas e advindas de uma sua expectativa de vida futura, discursivamente posta via L2 escrita. Valendo também acrescentar que num próximo exemplo, na mesma situação de entrevista inicial em grupo, este mesmo aluno mais uma vez procura se alinhar para negociar subentendidos comigo, conforme o que se observa em:

(— Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que?

(*Pouco*) "porque eu só quero o curioso que você vai agir para surdos, que aprendem tudo, mas eu não sei o que é pesquisa".

Isto é, novamente agora JÚLIO usa de um posicionamento que também se privilegia de mensagens implícitas, quando tenta projetar um dado alinhamento discursivo de modo a poder partilhar comigo apreciações mais internas suas. Assim, de início informa que acha que o trabalho proposto vai poder ajudá-lo *Pouco* e então implicita uma sua atitude crítica à qual subjaz uma sugestiva dose de desconfiança, quando como que me dirige um tipo de promessa de cuidadoso controle, o que se depreende em: "porque eu só quero o curioso que você vai

agir para surdos". Junto do que, ainda deixa implícito o desejo de ser entendido como pessoa eficiente, ao observar sobre surdos como ele: "[...] que (eles) aprendem tudo", ao mesmo tempo em que anexa também indícios de um certo tipo de desejo de reparação. Isto é, em função da crítica que se permitira me endereçar de início, finaliza sua mensagem explicitamente reconhecendo um seu desconhecimento acerca de um dado saber que, ao que tudo indica, subentende ser próprio da minha pessoa, me dizendo então: "[...] mas eu não sei o que é pesquisa".

Assim, com um tal tipo de resposta JÚLIO projetara um alinhamento discursivo, através do qual me convidava a enfrentar subentendidos variados, para isto me oferecendo pistas consistentes ao negociar sentidos que — pela via de um seu uso criativo da própria L2 escrita — pude (com)partilhar com ele. Tal qual o que se dá, em termos de interpretações de mensagens subjacentes, quando parceiros se defrontam com ambivalências que devem reduzir. O que, como neste caso, pressupõe o contexto que — ao preceder o texto — implica em situações contextualizadas não generalizáveis que, assim, adquirem força de significações também de ordem interpessoal (cf Fairclough, 1992a: 81/2). Ou seja, buscando situar tais subentendidos JÚLIO orientava seu discurso em relação a minha pessoa enquanto parceira, cujas expectativas já conhecera em encontro anterior, quando conversei com todos os participantes surdos desta sala de aula sobre a investigação que iríamos desenvolver juntos. No caso, a questão em causa versando sobre processos de construções discursivas via L2 escrita, em consonância com um projeto pedagógico de natureza bilíngüe que, como ele sabia, vinha sendo implementado nesta sua escola. Fato que implicou, pois, em que estaríamos trabalhando especialmente com o Português escrito como língua-alvo, enquanto aquisição cujo processo permanece problematizado nesta área (cf Strömqvist, 1994; Góes, 1996; Souza, 1996). A tal respeito, valendo também acrescentar uma conversa escrita no quadro, entre este mesmo aluno JÚLIO e sua professora VÂNIA, agora em situação de aula:

JÚLIO *Eu penso que você quer os surdos ser provável comunicação com em uns outros?*

(apagara algo que escrevera depois da palavra 'comunicação' e, ao final, aponta duas vezes para VÂNIA)

VÂNIA (escreve, respondendo para **JÚLIO**) *Sim. E com ouvintes também. Eu quero que os surdos se tornem cidadãos.*

(olha na direção de **JÚLIO**)

Aqui, com relação à pergunta de **JÚLIO** nota-se nela ainda uma outra maior sotoposta, onde este aluno pergunta de uma maneira implícita se **VÂNIA** — professora ouvinte que trabalha com a L2 escrita — desautorizaria ou não o uso discursivo da Libras por parte de seus alunos, como que indagando se ela considerava que sujeitos surdos, como ele, podem desenvolver uma possível e legítima comunicação entre si. Alinhamento que **VÂNIA** — por um ajustamento mútuo — parece aceitar, buscando também negociar a construção de um significado social de alcance mais amplo, ao responder que **Sim** e aqui mostra pois reconhecer que surdos já usam uma língua legítima: a Libras, acrescentando] **E com ouvintes também. Eu quero que os surdos se tornem cidadãos.** Isto é, deste modo oferecendo evidências discursivas de que inclusive acredita que sujeitos surdos podem alcançar o direito de se incluírem num mundo maior a ser compartilhado com ouvintes. Aliás, algo bem próximo do que o próprio **JÚLIO** já me dera a entender sobre expectativas suas, o que mencionei acima acerca de uma sua resposta na entrevista inicial que fizéramos, quando ele justificou que gosta de estudar: *"porque é muito importante para minha vida para futuro, para trabalho melhor, profissionais melhores, salario boa Vida e tem direito, dever e cidadão. Une com outras pessoas em conviênciação"*.

Em contrapartida, no caso de um outro aluno surdo — **CELSO** — estarão se distinguindo evidências pelas quais pa-

rece patentear-se uma espécie de orientação através da qual estarão sendo privilegiados discursos alheios, como busco discutir adiante. E, com tal intento, inicialmente abordo respostas que este aluno me ofereceu, na mesma entrevista já mencionada acima:

- 1 Você sabe ler em Português? *Sim*
- 2 Você sabe escrever em Português? *Pouco*
- 3 Você aprende na Aula de Português? *Sim*
- 4 O que é mais difícil: Ler/Escrever/ Ler e Escrever? *Nenhum*

Isto é, **CELSO** me responde saber ler em Português (**Sim** — na 1ª linha) e ter maior prejuízo na escrita (sabe **Pouco** — na 2ª linha). Inclusive, entre seus colegas é o único que me informa que aprende na aula de português (**Sim** — na 3ª linha) e ainda me responde que nem ler e nem escrever lhe seja difícil (na 4ª linha), mesmo tendo afirmado saber escrever **Pouco** (na 2ª linha).

Além disto, em suas respostas a duas próximas perguntas — *A sua professora gosta de conversar com você?* e *A sua professora acredita que você vai saber ler e escrever?* — embora todos os demais colegas tenham dito que sua professora gosta de conversar com eles, **CELSO** afirma que isto só acontece *às vezes*. Ainda que, em seguida, mostre poder perceber uma confiança da professora num seu futuro ganho, respondendo **Sim** à segunda destas últimas perguntas. Ou seja, por tais tipos de respostas começam a se desenhar sinais de uma sua possível inconsistência discursiva, o que ainda persiste no que vem a seguir:

- 1 O que você não gosta de Ler na Escola? —
- 2 Você sabe Ler em Português? *Pouco*
- 3 Você sabe Escrever em Português? *Pouco*
- 4 O que você gosta de Escrever na Escola? *Português*
- 5 O que você mais gosta de Ler na Escola? *Geografia*

De fato, aqui **CELSO** responde que não tem restrições a qualquer tipo de leitura escolar (1), muito embora para as duas perguntas seguintes informe que sabe ler e escrever **Pouco** (2 e 3). Ao mesmo tempo, responde que gosta de escrever **Português** em sua escola (4) e — consultado, pessoalmente, neste momento — informa que gosta de fazê-lo na aula de L2. Mesmo que tenha apontado a **Geografia** como matéria que mais gosta de ler na escola em sua próxima resposta (5), o que parece pois indicar uma sua dificuldade em conseguir expressar discursivamente opiniões mais definidas, como o que já se viu acima, o que também se pode entrever em:

(— Você acha a sua Escola boa?) Por que? (*Mais ou menos*) *"Porque vai precisar melhorar no X" (nome da Escola).*

(Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que? (*Sim*) *"Porque eu acho melhor da ajuda fazer material".*

Respostas nas quais **CELSO** deixa sem fundamentar devidamente motivos mais claros a serem entendidos como argumentos do tipo solicitado pelas perguntas em questão, o que ainda outra vez parece indicar uma sua dificuldade em posicionar respostas personalizadas mais definidas.

A propósito de tais observações, valendo então acrescentar anotações que fiz em sala de aula com relação a este mesmo aluno:

- *CELSO tem permanecido na sala durante intervalos das aulas, quando busca ser simpático comigo e com sua professora. Na maior parte do tempo, no entanto, apenas sorri quando se sente olhado, ou tenta breves observações (anotação no 3º dia de filmagem).*

- *O aluno CELSO é quem mais solicita a atenção da sua professora durante as aulas e, ao mesmo tempo, não aparenta qualquer tipo de incômodo por não poder ser atendido todas as vezes em que a requisita (o teor desta anotação foi repetido em duas ocasiões: 1º e 3º dias de filmagem)*

Paralelamente a isto, cabendo ainda mencionar uma espécie de diálogo que CELSO busca entabular em sala de aula com sua professora, usando para isto a L2 escrita no quadro:

CELSO *Como você conseguiu da faculdade?*

(VOCÊ // [COM FALA DISTORCIDA] (apontando na direção de VÂNIA))

VÂNIA (sem aparecer no filme) *PRA MIM? OUTRA VEZ?// (reaparece no filme e escreve no quadro) Foi muito difícil. Eu precisei estudar e ler muito. Mas foi ótimo porque eu agora posso estar ensinando Português para vocês.*

Quando aí se percebe que confidenciando que teve de [...] **estudar e ler muito** VÂNIA contextualiza indícios de ter podido perceber na pergunta de CELSO uma sua expectativa implícita: conseguir chegar ele mesmo a uma faculdade em seus estudos, tal qual ele já havia expresso em nossa entrevista inicial, quando me respondera que gosta de estudar: *"Porque precisa fazer da faculdade no futuro"*. Isto é, esta professora como que lhe subentende por sua resposta o fato de que para aquilo fica sendo necessário um maior empenho no uso da própria língua escrita, que como se sabe é a língua-alvo com a qual ambos e os demais trabalham naquela sala de aula. E, final-

mente, ela junta nisto um seu depoimento pessoal sobre o prazer que sente em participar daquele contexto que compartilha com seus alunos surdos, como que para animar CELSO que terá subentendido um seu desejo de, no futuro, poder compartilhar uma faculdade com estudantes ouvintes. De onde se pode também entender que, no processo desta interação, VÂNIA terá projetado um alinhamento pelo qual buscou negociar mensagens implícitas em sua resposta escrita, inclusive em termos de sugerir uma necessária objetividade da parte de CELSO, no que toca àquela sua demanda implícita. Até porque, simultaneamente a isto, importam acrescentar observações que registrei num dos nossos encontros agendados, quando esta professora me fala de um tipo de discurso com a mesma falta de objetividade, agora da parte dos próprios pais deste mesmo aluno:

- *Hoje, VÂNIA comentou comigo que CELSO é filho único e que seus pais posicionam expectativas em nada objetivas para com seu futuro acadêmico. Acrescentou que, ao mesmo tempo, este aluno nunca toma iniciativas em seu próprio dia a dia de sala de aula (anotação feita no 2º encontro)*

A partir disto, retornando então a questão de que, em especial com o que se teve no diálogo mencionado acima, CELSO parece que se atem a reproduzir o discurso de outrem, com isto inclusive deixando à tona fortes indícios de que se restringe a um tipo de empobrecimento pessoal em alinhamentos a serem projetados, na medida em que ficam em falta evidências de que se oriente a partir de demandas que lhe sejam próprias. Em consonância com tais indícios, cabendo ainda mencionar uma espécie de diálogo que este mesmo aluno tenta entabular por escrito comigo, em sala de aula, quando agora surgem sinais de uma sua intenção de meramente fazer presença, num momento em que todos os demais participantes aproveitavam para trocar idéias e opiniões variadas, usando para tal de mensagens escritas no quadro:

CELSO *perguntar?/eu perguntar?*

(meneia a cabeça [ORALIZANDO, SIMULTANEAMENTE, COM DISTORÇÃO] e, então, depois que MARTA assente com a cabeça, se volta para escrever no quadro)

Onde você mora?

(tendo se demorado antes de escrever a última palavra, indo buscar o apagador para junto de si, depois dando leves batidas com a mão no quadro, como que dando sinais de que não conseguia se decidir. Ao final, aponta o quadro para MARTA, que está fora do ângulo da filmadora)

MARTA (depois de ler a pergunta, escreve) **Eu moro na Lagoa** (volta-se na direção de CELSO que, no momento, não está visível no filme e diz) **ler //**

CELSO (meneia a cabeça, apontando o quadro para indicar que conhece o bairro, ao mesmo tempo em que sorri e repete com distorção:) **LAGOA/LAGOA/LAGOA //** (ainda sorrindo, volta para seu lugar)

Em contrapartida, já no caso do próximo exemplo se dá um tipo diverso de interação, quando agora a aluna JANE busca envolver-se discursivamente comigo, na entrevista inicial já mencionada anteriormente, quando lhe foi perguntado (*Você acha a sua Escola boa?*) *Por que?* e ela então me responde:

(Mais ou menos) *"Porque ela tem uma problema por causa no Brasília não paga nada. Uns alunos não participa o interesse do Português e nem costumam".*

Momento no qual JANE me oferece um tipo específico de crítica ao explicitar certas preocupações que se voltam para o contexto geral da própria instituição, onde de início problematiza o que julga ser prejudicial na baixa de verbas com que contam profissionais daquela sua escola. Com isto, tratando de me indicar evidências por um alinhamento que pro-

jeta, através do qual pode me dar a entender que reconhece demandas que mostra pressupor nas pessoas dos profissionais com os quais trabalha como aluna nesta sua sala de aula, e mesmo na própria escola como um todo, ou seja: o faz como quem busca emancipar um seu discurso, em termos de quem também pode circular pelo lugar do 'outro'. Posição na qual acaba por negociar sentidos pelos quais demonstra inclusive partilhar comigo a questão de que se percebe e aos demais colegas surdos como (co)participantes, no processo mesmo da própria aquisição da L2 escrita, quando me diz: "[...] **Uns alunos não participa o interesse do Português e nem costumam**". Por subentendidos como estes, então, tendo JANE criativamente conversado comigo, via sua L2 escrita, ao me pressupor como um seu leitor destinatário.

Buscando pelo 'outro'

Como observa Bakhtin (1987: 123), naquilo que toma por atividade mental do "nós" se instituem tanto a firmeza quanto a estabilidade de uma orientação social, sendo que a isto se fazem proporcionais diferenciações e amplitudes da própria consciência humana, enquanto tal. Ou seja, que o centro organizador de toda e qualquer enunciação situa-se na dimensão social, de onde inclusive se tem que mesmo um engajamento no próprio discurso escrito: "responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc". E, por seu turno, também como assinala Geraldí (1996) a procura pelo que toma como "cumplicidade" discursiva é a própria busca pelo 'outro', como um modo de atuação que nos franqueia um mundo coerente a ser compartilhado.

A tal propósito, nos exemplos a seguir estarei ventilando processos como estes, como o que se começa a entrever em respostas do aluno GERSON a perguntas da mesma entrevista inicial já referida anteriormente:

- 1 O que você Escreve fora da Escola? "**Bilbete amigo ouviu**".
- 2 O que você gosta de Ler na Escola? "**Matemática e Português**".
- 3 O que você gosta de Escrever na Escola? "**Bilbete e Matemática**".
- 4 (—Você acha que esta Pesquisa pode ajudar você?) Por que? (Sim) "**Porque, eu quero aprender Português, você me ajudou**".

Respostas nas quais já se insinuam posicionamentos da parte de GERSON que já aqui começam a apontar para o desejo de usos da L2 escrita, que então lhe permitam oportunidades de se engajar num mundo social maior. Mundo este no qual ele subentende que também vai querer estar convivendo com 'outros' que serão ouvintes, no caso postos como: "**amigo ouviu**" (1). Em relação a isto, compensando notar inclusive que o termo "**bilbete**" é utilizado por ele em duas de suas respostas (1 e 3) — o que, como se verá adiante, se constitui numa sua prática comum quando se comunica com ouvintes fora da escola — o mesmo se tendo ainda para o termo "**Português**" como objeto de um seu gosto pessoal (2 e 4). Ao lado disto, se podendo também observar um seu posicionamento a favor do trabalho que desenvolveríamos naquela ocasião, na medida em que, ao argumentar a respeito da validade de tal trabalho, me afirma: "**eu quero aprender Português**" (4).

A tudo isto se juntando, enfim, observações que anotei em sala de aula, com relação a este mesmo aluno, quando novamente se patenteiam sinais que corroboram com o que acabo de discutir acima, o que se tem em:

- Enquanto sua professora trabalha no quadro com a expressão **Eu comi o prato todo**, dando sequência a um caso que acabara de contar para os alunos, GERSON que estava sentado ao meu lado pediu, em Libras, para escrever algo neste meu caderno de anotações: "**Eu comi a mesa toda**".

Em seguida, me sorriu satisfeito e complementou: **entender / igual quadro lá**. No mesmo dia, já ao final desta aula, comemorei com ele, também por sinais, o fato dele ter escrito aquilo para me mostrar e ele, com muita seriedade, me respondeu em Libras, que gosta de aprender coisas novas para poder usar quando escreve para se comunicar com amigos ouvintes de fora desta sua escola (3º dia de aula).

Ainda a propósito de demandas com natureza similar às que venho pontuando, na sequência seguinte se tem um novo exemplo de interação em situação de sala de aula quando, no caso, a aluna JANE conversa também por escrito no quadro com sua professora VÂNIA:

JANE **Eu penso que na África tem muito problema por causa da fome de povo. Nós achamos que possível ajudar o todo países para África?**

(havia recebido alguma ajuda das auxiliares de filmagem: depois de olhar, na direção delas, apagara um ponto de interrogação após a palavra 'povo' (na 3ª linha) continuando a escrever a próxima parte — pondo a interrogação no final — e só então se voltando, para VÂNIA).

VÂNIA [ININTELIGÍVEL] DIZ PRA ELA] (olha na direção de JANE, que não aparece na filmagem, assente com a cabeça e, então, escreve) **Sim. Eu também acho que os povos do mundo intetro precisam ajudar a acabar com a fome os países pobres**. (olhando para JANE, complementa: **entender** //

Ou seja, neste exemplo JANE implica leituras de um mundo social mais amplo, quando inclusive mostra desejos

por uma emancipação discursiva ao subentender uma sua crítica de alcance sócio-político maior, se posicionando criticamente contra danosas injustiças que populações inteiras vêm sofrendo, nesta época em que vivemos. E, neste caso, ao responder enfatizando diretamente esta mesma crítica, VÂNIA autoriza o discurso de JANE como que lhe mostrando que se alinhara e que compartilhava tal subentendido com ela. Até porque, note-se aquele seu comentário final quando, ao terminar de escrever sua resposta, esta professora diz para sua aluna que fora capaz de "entender", como que indicando mais claramente o que acaba de apontar, ou seja: VÂNIA dava a perceber, com tal comentário, que havia podido interpretar aquele sentido proposto por JANE, na mensagem que esta lhe endereçara.

Nesta justa medida, mesmo o próprio sentido deste comentário final de VÂNIA serve para que também se possa enfatizar que subentendidos se instituem discursivamente por processos de alinhamento que, mesmo na escrita, implicam em valores externos a uma língua. Isto é, que tais sentidos se constroem numa perene negociação entre participantes que atuam ao estarem engajados no discurso (cf. Aronowitz & Giroux, 1991). Entrando em consonância com isto colocações de Bateson (1998 : 58,9) e de Goffman (1998) quando estes assinalam que metamensagens emergem a partir de modos pelos quais participantes orientam a si mesmos, às suas interações com seus parceiros, bem como ao próprio discurso, quando subentendidos são introduzidos, negociados, aceitos (ou não), compartilhados e mesmo modificados, o que já discuti oportunamente.

Num outro caso, o exemplo seguinte mostra como a aluna VITÓRIA interagiu de outro modo comigo numa sua resposta a uma minha pergunta, em nossa entrevista inicial:

(—Você acha a sua Escola boa?) Por que? (*Mais ou menos*) "Pessoas muita fofoca também ciúme. Muito confusão horrível".

Ou seja, aqui VITÓRIA me deixa perceber um seu modo de projetar um dado alinhamento discursivo, através do qual tenta negociar uma espécie de 'troca-de-confidências', que implícita e que contextualiza criativamente via sua L2 escrita. Isto é, o faz por uma sua estratégia discursivamente posta de negociar comigo como um 'outro' pressuposto, enquanto sua destinatária. Troca-de-con-

fidências', pois, por onde, ao responder como o faz, me encoraja como sua entrevistadora a obter uma percepção sensivelmente mais ampliada a respeito de situações que ela julgou emocionalmente problematizadas, naquela ocasião, e de seus sentimentos mais pessoais a tal propósito. Ou seja, por uma tal projeção de alinhamento VITÓRIA como que me anima a me colocar em seu próprio lugar e, junto com isto, me dá indícios de que o faz para me confidenciar e então desabafar uma sua sentida desilusão a tal respeito.

Pluralidades e contrastes em modelos femininos e masculinos

Como já discuti oportunamente, condições de gênero não se reduzem a atributos individualizáveis. Primordialmente, porque não são meras designações vazias mas condições conceitualizáveis como modos de se projetarem sentidos em atuações que emergem em diversificadas relações entre pessoas (Crawford, 1995).

Deste modo, como assinala Garcia (1993 : 31), a partir da grande variedade de vivências sociais no mundo se instituem pluralidades e diferenciações tanto em modelos masculinos quanto em femininos. De onde também se tem que, na exata medida em que relações entre pessoas ocorrem em práticas socialmente situadas, discursos de identidade são inclusive passíveis de serem contraditórios, mesmo em termos da própria condição do gênero (Moita Lopes, 1998c).

Assim, a seguir já se mostram evidências de que a aluna VITÓRIA deixa perceber contrastes num seu modo feminino de partilhar relações diferentemente situadas, com dois de seus colegas surdos. E início apontando um acontecimento que presenciei num intervalo de aula, conforme o que anotei no que se segue:

(Antes que se reiniciasse a 3ª aula filmada, no intervalo VITÓRIA quis me contar sobre desavenças suas com

um garoto surdo de outra turma e JANE comentou que era com um antigo namorado dela. VITÓRIA então deu mostras de não gostar do que lhe pareceu ser uma indiscrição de JANE e, logo em seguida, estendeu um pé olhando calmamente na direção de seu colega CELSO que acompanhava tudo. Este, aceitando aquilo como um pedido, agachou-se e amarrou o cadarço do sapato de VITÓRIA, que havia se desfeito. A seguir, todos voltaram para recomenciar a aula.

Observações que, então, dizem de um tipo de atitude que entra em contraste com o modo pelo qual a mesma VITÓRIA se relaciona num outro dia em sala de aula, agora com seu colega JÚLIO, como o que se começa a assistir no momento em que VÂNIA a convida a conversar com quem quisesse, por escrito, no quadro:

- VÂNIA (para VITÓRIA) *ir você* //
- VITÓRIA *nada* / (olhando na direção de MARTA, como quem pede ajuda) *por favor não eu comunicar / comunicar não* (tenta esconder a face com os próprios cabelos longos para fugir à filmagem) //
- JANE (insistindo com a colega VITÓRIA) *escrever / comunicar português frase / ouvinte igual* //
- JÚLIO (para VITÓRIA, meneando a cabeça insistentemente e com sorriso claramente desafiador) *comunicar ir / perguntar / qualquer coisa / pensar // perguntar ela* (aponta na direção de MARTA) //
- VITÓRIA (para JÚLIO e depois para MARTA, com os cabelos longos caídos de modo a esconder o rosto) *por favor / não / não / por favor / não eu* //
- JÚLIO (para VITÓRIA, ainda sorrindo desafiadoramente) *comunicar ir / você*.

“A propósito de tal contraste, fazendo-se interessante também mencionar anotações que colhi na própria sala de aula, bem como outros que registrei a respeito de comentários da professora sobre o mesmo aluno JÚLIO em dois de nossos encontros agendados (...)”

Ou seja, neste outro momento, percebendo-se em situação filmada VITÓRIA se faz tímida e tenta se esquivar do convite da sua professora, mas, tendo sua colega JANE insistido com ela, se torna foco da atenção do colega JÚLIO que então a pressiona com um sorriso especialmente desafiador. E, numa tal situação, se posicionando agora de um modo contraditoriamente indefeso, VITÓRIA primeiramente pede ajuda exatamente para este colega e só depois para MARTA. Porém, mesmo assim JÚLIO não a poupa e insiste em pressioná-la, enquanto ela busca se proteger da provocação que ele lhe dirige sem tentar enfrentá-lo, mas, tão somente voltando a esconder o rosto por detrás dos próprios cabelos longos. Ou seja, de um modo diverso, aqui VITÓRIA assume a postura de uma certa fragilidade — se deixando intimidar pelo desconfortável desafio imposto pelo colega JÚLIO — enquanto que com CELSO agira de uma maneira certamente em nada similar a esta, como se viu acima.

Otrossim, um tal comportamento desafiador de JÚLIO para com VITÓRIA entra também em contraste com um outro quando — num novo momento de sala de aula — este mesmo aluno trata agora a colega JANE de um modo diverso e todo especial, o que se pode começar a acompanhar quando — enquanto JANE faz para alguém uma sua pergunta por escrito, no quadro — ele comenta com seu colega GERSON:

JÚLIO (sorrindo para GERSON e apontando para JANE que escreve no quadro) **ela querer escrever di-**

ficil / conhecer ela// (e para JANE, quando ela já retornara para o seu lugar, ao haver terminado de escrever) **pergunta inteligente//** (meneando a cabeça e sorrindo de um modo sedutor para ela).

A propósito de tal contraste, fazendo-se interessante também mencionar anotações que colhi na própria sala de aula, bem como outros que registrei a respeito de comentários da professora sobre o mesmo aluno JÚLIO em dois de nossos encontros agendados:

- *Em encontro agendado, logo após a entrevista inicial com os alunos e ainda antes do início das filmagens, VÂNIA comentou que JÚLIO repetidas vezes a trata com certa irreverência. Como num dia em que — quando ela interrompera a aula para atender alguém que a chamara até a porta da sala — ele lhe dissera que ela e a outra pessoa pareciam cães ladrando um para o outro. O que VÂNIA disse ter ligado ao fato de que se atrasara em devolver a JÚLIO comentários a respeito de uma carta que ele escrevera para o próprio pai, com quem não vive. Fato que, para ela, servia para dar sentido àquela reação deste aluno.*
- *Em nosso segundo encontro agendado, a professora comentou que JÚLIO e JANE se namoram faz algum tempo. Quando lhe respondi que ainda não havia percebido aquilo VÂNIA observou que logo eu ia poder notar os intensos olhares*

“apaixonados” que ele dirige a JANE.

- *Hoje, no 3º dia de aula, notei que JÚLIO trata JANE de modo diverso daquele que lida com seus demais colegas. Ele lhe dá mais atenção e a ajuda demoradamente em todas as suas dúvidas, sempre que ela o requisita. Enquanto que JANE se senta ao seu lado, mostrando-se o tempo todo muito interessada e atenta nas aulas.*

Situações estas todas que, ao mesmo tempo, por um lado têm a ver com um JÚLIO que foi irreverentemente desafiador com VITÓRIA (que já se mostrara desafiadora com CELSO, mas fragilmente indefesa com ele JÚLIO) e, por outro, com atitudes sedutoramente solícitas do mesmo JÚLIO para com JANE. E notam-se, inclusive, observações que ainda mostram irreverências deste mesmo aluno para com VÂNIA, valendo então leituras feitas sobre isto da parte desta professora, também a partir de registros que fiz num nosso outro encontro agendado:

- *Em nosso encontro agendado para discussões finais, eu e a professora conversamos novamente sobre certas atitudes irreverentes de JÚLIO, em sala de aula, e eu lhe repeti que estas me pareciam muito comuns entre rapazes ainda em fim de adolescência, em geral (JÚLIO tem agora 19 anos). Recoloquei também que sua relação com ele me parecia rica porque, pelo que pudera observar, ela não se deixava incomodar com aquilo, o que eu achava ser bom para ele. Então, satisfeita, ela acrescentou que no conselho de classe da escola (de final de semestre letivo) um certo colega seu que também é professor de JÚLIO havia denunciado baixa significativa em seu aproveitamento, juntando a isto observações sobre atitudes inaceitáveis de rebeldia deste aluno em suas aulas. E que ela então havia ido em defesa de JÚLIO, inclusive me contando que*

argumentava que acerca da nossa investigação eu me mostrara de acordo sobre o fato de que ele fora altamente colaborativo.

Ou seja, ao que tudo indica irreverências de JÚLIO não são vistas como problemas para VÂNIA, na medida em que — ao me contar sobre seus contra-argumentos no 'conselho de classe' que acabo de mencionar — ela como que me deixava explícito que estava de acordo comigo, quanto ao que já havíamos conversado a respeito.

Já por seu lado, diferentemente de JÚLIO seu colega GERSON oferece mostras de que projeta e orienta seus relacionamentos de um modo diverso com figuras femininas, o que se pode depreender através da seqüência que se segue, e que se deu também em situação de sala de aula:

GERSON escrever? // pode ir quadro escrever / lá? //

VÂNIA (acenando, afirmativamente) PODE / PODE // CLARO QUE PODE (voz acelerada) // VAI LÁ (voz mais lenta) //

(GERSON vai para o quadro, enquanto três alunos tentam conversar em Libras, ao mesmo tempo, entre si)

((...))

GERSON **É preciso que eu procure encontrar Carla Perez**

(filmadora foca parte da frase escrita por GERSON no quadro e VÂNIA melhora a letra 'c' da palavra **encontrar** enquanto se ouvem, a um só tempo, risos altos, [COMENTÁRIOS ININTELIGÍVEIS] e fragmentos de exclamações)

GERSON (de pé, sorrindo e dirigindo-se para as auxiliares de filmagem ali presentes: FLÁVIA; JACIRA; BRANCA, olhando na direção da filmadora (por detrás de onde elas estão) ciúme não / ciúme não / você / você /

você / três // ciúme nada / tudo bem // (ainda sorrindo para elas, volta para sua cadeira e, já sentado, abre os braços num gesto simpático, olhando, diretamente, para a filmadora, com a qual JACIRA o focaliza, durante todo o transcorrer desta situação particular)

VÂNIA (rindo e olhando para as auxiliares de filmagem, que continuam em off atrás da câmera) IH! IH! (voz lenta) / OLHA SÓ COMO ELE [INAUDÍVEL] QUE ELAS ESTÃO COM CIUME (desacelerando a voz) / OLHA AÍ (voz acelerada) //

(alunos riem e comentam o acontecimento, uns com os outros, em Libras)

Cabendo neste momento a ressalva de que naquela situação já não se trabalhava mais com o tema do subjuntivo dos verbos, como todos estiveram fazendo algum tempo atrás nesta mesma aula (modo verbal que, porém, se atesta no uso da expressão: "[...] que eu procure encontrar" naquela mensagem escrita de GERSON). Fato que põe em maior relevo a criatividade deste aluno que, com isto, incluiu num processo de alinhamento projetado uma participação mais direta das auxiliares de filmagem, servindo-se de subentendidos, como o confirmam seus subseqüentes comentários em Libras dirigidos a elas, assim que todos os presentes puderam ler o que ele deixara escrito no quadro.

Processo de alinhamento discursivo que lhe permitiu então um modo galante de se aproximar daquelas jovens, quando pressupôs sobre as mesmas que elas — enquanto mulheres — fossem, em sua opinião, se sentir ameaçadas (pelo fato dele poder ter de um interesse maior pela Carla Perez) com isto tentando lhes provocar ciúmes.

Assim, pois, aquele termo — "Carla Perez" — que GERSON usou (e que, como é de conhecimento mais geral, é nome de uma mulher jovem que goza na mídia da imagem popularizada de grande sensualidade) lhe terá servido como a uma

espécie de artifício discursivo para buscar ser notado pelas jovens auxiliares de filmagem, posicionando-se com isto como um rapaz adulto ao sugerir ser capaz de entender de certos atributos femininos. E, a tal propósito, notem-se comentários de VÂNIA e de VITÓRIA que, em seguida, dirigem suas mensagens para GERSON, ambas subentendendo então tipos de críticas, sendo inclusive assistidas por todos na sala:

VITÓRIA (em off) [EMISSÕES ININTELIGÍVEIS] (reaparece no filme e diz para VÂNIA, referindo-se ao colega GERSON) **fogo dele** //

VÂNIA (sorrindo e usando sinais simultâneos, em suas expressões orais) **TEM UMA PIADA** (voz lenta) // **FALA DA CARLA PEREZ** (aponta para o quadro) / **FALARAM** (Carla Perez) **tr** // **PROGRAMA?** / **—p—?** (tentando ajuda dos alunos para o sinal correto e, então, continua) **televisão J—Ô / gordo / gordo** / (alunos assentem com a cabeça) **JÁ SABE J—Ô perguntar ela / mulher** (aponta para o quadro) //

JÚLIO (emitindo sons para chamar atenção de VÂNIA) **Carla Perez / Carla Perez** //

VÂNIA **J—Ô perguntar** (para Carla Perez) **qual escolher círculo** (VÂNIA pretendia usar, aqui, o sinal **prato**) **ela gostar mais?** // **ela responder: círculo marinex** (escreve no quadro) // (querendo dizer que Carla Perez teria respondido que seu **prato** predileto é da marca 'marinex', porque não conseguira entender bem a pergunta do seu entrevistador, cujo intento teria sido o de saber sobre uma preferência gastronômica da mesma)

Inclusive, no caso de VÂNIA fazendo-se oportuno acrescentar neste ponto anotações de um nosso encontro agendado inicial:

• Neste nosso primeiro encontro

agendado, fazendo uma leitura inicial das respostas dos alunos em nossa entrevista inicial, comentei com a professora sobre o fato de GERSON haver acrescentado por escrito para mim, ao final da sua última página: "Te amo". E completei que aquilo me parecia um tipo de observação de quem provavelmente não conheceria bem o sentido mais comum para uma expressão como aquela. A professora então julgou oportuno me advertir sobre o fato de que GERSON podia entender muito bem o que me escrevera. O que argumentou completando que ele já é conhecido na escola como quem está sempre tentando seduzir figuras femininas, incluindo as próprias profissionais da casa.

Comentários estes que concorrem para que se depreenda que, ao que tudo indica, com aquele seu caso cômico acerca da figura da tal "Carla Perez" VÂNIA terá querido subentender que GERSON mais uma vez tentava seduzir — sem qualquer tato — pessoas do sexo oposto. E talvez fosse interessante fazer notar que o tal caso como que menospreza a tal pessoa como alguém que terá sido incapaz de entender uma pergunta simples, numa sua entrevista com um conhecido apresentador de televisão. Ou seja, de certa forma isto pode ter sido posto para então mostrar a GERSON que ele se equivocara ao imaginar poder seduzir daquele modo aquelas jovens estudantes de um curso superior, cujo nível de conhecimento seria, pois, mais qualificado.

Com tudo isto, então, como o que já observaram Maybin & Moss (1993) em situações semelhantes, todos os subentendidos negociados na ocasião em pauta também concorreram para deixar à mostra leituras alternativas de um mesmo texto, num contexto particular compartilhado. Texto escrito e depois complementado em Libras, através do qual GERSON procurara — por uma representação

interiorizada do 'outro' mulher — projetar um alinhamento discursivo para implicitar seduções dirigidas, no caso, àquelas suas pressupostas destinatárias ouvintes, pela via de um uso criativo da sua L2 escrita.

Considerações Finais

Na investigação inicial, em causa, considerei o fato de que aquilo com que participantes trabalham em salas de aula de línguas tem a ver com a construção social do significado. Até porque, também considerei que estes contextos são permeados por uma gama variada de conhecimentos que — acionados pelo professor e pelos alunos — se filiam inclusive a leituras de mundo, projetos de vida, expectativas políticas, etc. E, em consonância com tudo isto, levei então em conta que tais salas de aula acabam sen-

"(...) considerei o fato de que aquilo com que participantes trabalham em salas de aula de línguas tem a ver com a construção social do significado."

do atravessadas por forças de vital importância no que toca a processos onde emergem e se transformam identidades de seus participantes.

Outrossim, ainda parti da consideração de que em salas de aula de uma segunda língua — como o que se teve no caso específico desta investigação — se vão encontrar os mesmos processos que acabo de sublinhar acima, na justa medida em que nestas situações aprendizes continuam exercendo suas identidades complexas e seus múltiplos desejos. Afinal, porque vão estar continuamente organizando e reorganizando percepções

acerca de quem são, de como são os demais parceiros e de como se relacionam com o próprio mundo social, onde (con)vivem. Tudo isto condizendo, pois, com a noção de que identidades sociais implicam em confrontos e mudanças contínuas, sendo deste maneira conceitualizadas como complexas, multifacetadas e sempre em processo.

Deste modo, utilizando exemplos encontrados no contexto-alvo contemplado examinei negociações de mensagens implícitas, que emergiram em situações de discursos de identidade. Situações nas quais pude apontar indícios consistentes de achados diversificados, a partir de alinhamentos projetados em decorrentes orientações discursivas.

Assim, no caso do texto de um dos

participantes surdos pude exemplificar subentendidos, através dos quais este mesmo aluno negociou tanto questionamentos acerca de um seu legítimo direito de uso da Libras, quanto demandas pessoalmente particularizadas e, ao mesmo tempo, de acesso a um mundo social mais amplo a ser compartilhado, então, também com pessoas ouvintes.

Num próximo exemplo, busquei apontar atuações discursivas de uma participante surda, como alguém que pôde circular pelo lugar do 'outro' enquanto destinatário ouvinte pressuposto. E, em outro caso ainda, aponte sinais de um

"(...) mesmo via usos criativos da L2 escrita trabalhada como língua-alvo, participantes surdos se diferenciaram entre si no que toca a demandas e posicionamentos discursivamente negociados, no contexto contemplado."

esvaziamento discursivo em textos escritos por um aluno surdo, em cujos subentendidos inclusive se insinuaram fortes indícios de meras reproduções de expectativas próprias de familiares que lhe são mais próximos.

Por outro lado, também a partir da negociação de mensagens implícitas, demonstrei exemplos que trataram sobre demandas pelo 'outro' em situações de alinhamento projetado, inclusive, por aprendizes surdos. Exemplos nos quais aproveitei para enfatizar o fato de que sentidos se negociam por orientações discursivas, cujas pistas implicam em valores que se fazem externos a uma língua. Situações estas em que ainda pude fazer notar vozes de natureza complexa e multifacetada, que se atravessaram nos próprios discursos de identidade examinados. E vozes que tiveram então a ver com demandas por uma necessária cumplicidade com o 'outro' — também enquanto parceria ouvinte — em termos tanto de partilhas interpessoais particularizadas, quanto de valores sociais mais amplos.

Outrossim, exemplifiquei também multiplicidades e contrastes em relação a posicionamentos de modelos femininos e masculinos posta em causa a construção partilhada de mensagens subjacentes, em situações de discursos de identidade entre participantes surdos. Ou seja, em tais situações pude fazer notar que, em mais de um dos exemplos considerados, alunos deixaram à mostra contrastes em posturas e atitudes

que se diferenciaram, quando mobilizadas variações em alinhamentos projetados situados. E, num de tais exemplos, também pude fazer notar acontecimentos nos quais diferentes parceiros demonstraram realizar leituras variadas, num específico texto escrito por um dos aprendizes surdos. Isto é, com isto pude inclusive argumentar sobre a questão de que assim se reconfirmava não ser válida a idéia de que em contextos particulares se encontrariam supostos modos homogêneos de leitura, o que condiz, enfim, com a noção de que o significado não é fixo em qualquer língua. Acrescentando-se a esta também a própria noção de alinhamento que — mesmo em interpretações negociadas de mensagens implícitas — pressupõe processos de atuações que têm a ver tanto com posturas e posicionamentos, quanto com a própria projeção de cada participante em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso que então emerge. E com isto estou querendo recolocar que tal noção de alinhamento tem a ver com aspectos dinâmicos de tais processos e, sobretudo, com sua natureza discursiva.

Assim, por esta investigação inicial, ficaram à mostra evidências consistentes de que, mesmo via usos criativos da L2 escrita trabalhada como língua-alvo, participantes surdos se diferenciaram entre si no que toca a demandas e posicionamentos discursivamente negociados, no contexto contemplado. O que, afinal, condiz com o fato de que discursos de identidade são construções sociais que

estão permanentemente abertas no mundo, ao permearem práticas que se querem fazer inteligíveis no dia a dia das pessoas, em diversificados contextos sociais particulares onde interagem.

Com tudo isto, cumpre então assinalar que nesta investigação inicial não se puderam confirmar pressupostos tomados como uma das suas motivações centrais. No caso, pressupostos que têm suas origens em postulados que defendem o que tomam por "identidades surdas" que, como tal, estarão supostamente se ancorando em práticas de significações e representações sociais compartilhadas, especificamente, entre parceiros surdos falantes da nossa língua brasileira de sinais. Em especial porque — em termos da construção do significado negociado entre participantes do contexto investigado — a própria qualidade dos achados deste estudo se prestou para evidenciar que participantes surdos FNs de Libras, ao exercerem variados e múltiplos desejos, posicionaram-se e aos seus discursos enquanto atuações sociais de identidades complexas, multifacetadas e mesmo contraditórias. Por outro lado, permanecendo em aberto uma outra questão: a de que se investiguem significados e modos de organizações de possíveis "representações dominantes, hegemônicas e 'ouvintistas' sobre [...] as línguas de sinais, a surdez e os surdos" (Skliar, 1998: 72) que, no caso, poderão estar dando sustento a posicionamentos discursivos de natureza educacional a serem revistos, de maneira reflexiva e crítica, nesta área.

Referências Bibliográficas

- ABBUD, S M B (1995) The Issue of Culture in Brazil: An Ethnographic Investigation. *University of London: Pbd Thesis.*
- ARONOWITZ, S & GIROUX, H (1991) *Postmodern Education*. Minneapolis: Univ. of Minneapolis.
- BAKHTIN, M (1997) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Hucitec.
- BATESON, G (1998) Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B T & Garcez, P M *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp57-69.
- BRITO, L F (1995) *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. R. de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CRAWFORD, M (1995) *Talking about Difference*. London: Sage.
- ERICKSON, F (1982) Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: Grimshaw, A (ed) *Sociological Methods and Research*. Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research (V.11(2)).
- FAIRCLOUGH, N (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N (1992a) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N (1992b) (ed) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FINE, P J (1977) *La sordera en la primera y segunda infancia*. B. Aires: Medica Panamericana.
- FOUCAULT, M (1982) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- GARCIA, S M (1998) Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: Arilha, Ridenti & Medrado *Homens e Masculinidades - outras palavras*. São Paulo: Ecos 34, pp31-50.
- GERALDI, J W (1996) *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- GIROUX, H (1997) *Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness*. Howard Educational Review, Vol 67, n2, pp285-320.
- GÓES, M.C. (1996) *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados.
- GOFFMAN, E (1998) Footing. In Ribeiro, BT & Garcez, PM (orgs) *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp70-97.
- GROSJEAN, F & LANE, H (1979) La langue des signes. In: *Langages* (56) Paris: Larrousse.
- GUMPERZ, J J (1998) Convenções de contextualização. In: Ribeiro, BT & Garcez, PM (orgs) *Sociolinguística Interacional*. P. Alegre: Age, pp98-119.
- HALL, S (1990) Cultural Identity and Diaspora. In: Rutherford, J (org) *Identity community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, pp222-237.
- HOEMANN, H W (1978) *Communicating With Deaf People*. Baltimore: University Park Press.
- HOEMANN, H W; OATES, E & HOEMANN, S.A. (eds.) (1983) *Linguagem De Sinais Do Brasil*. P. Alegre: Centro Educacional Para Deficientes Auditivos.
- LIBERALI, F C (1994) O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. *Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. S. Paulo: PUC.
- LINELL, P (1990) The power of dialogic. In: Marková, I & Foppa, k (eds) *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, pp147-177.
- LINELL, P & LUCKMANN, T (1991) Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: Marková, I & Foppa, K (eds) *Argumentatives in Dialogue*. Hamel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, pp1-20.
- LINDSTROM, L (1992) Context contests: debatable truth statements in Tanna (Vanuatu). In: Duranti, A & Googwin, C (eds) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge univ. Press, pp101-124.
- LURIA, A R (1980) *Fundamentos de Neurolinguística*. Barcelona: Toray-Masson. (MARKOVÁ, I & FOPPA, K (eds) (1990) *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.
- MAYBIN, J & MOSS, G (1993) *Talk about texts: reading as a social event*. Journal of Research in Reading (16 (2)). The Open University / London Univ. Institute of Education, pp138-147.

- MEADOW, K P (1980) *Deafness and Child Development*. Los Angeles: Univ. of California Press.
- MOITA LOPES, L P (1994) *Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: A linguagem como condição e solução*. DELTA Vol. 10.
- MOITA LOPES, L P (1995) Perceptions of Language in L1 Teacher-Pupil Interaction: The Construction of Reader's Social Identities. In: Schaffner, C & Wenden, A (eds) *Language and Learn*. Aldershot: Dartmouth Publishing Co, pp197-209.
- MOITA LOPES, L P (1996a) *Co-construcción del discurso en salón de clase: alintamento según contextos mentales generados por el profesor*. Trab. Apresentado no V International Pragmatics Congress, México (mimeo).
- MOITA LOPES, L P (1996b) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L P (1998a) Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de L. 1: A Construção da Diferença. In Signorini, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp303-332.
- MOITA LOPES, L P (1998b) *Discourse as social action: construting orientation identity in a school setting*. Trab. Apresentado no IV Congresso da International Society for Cultural Research and Activity Theory, Dinamarca (mimeo).
- MOITA LOPES, L P (1998c) *Narrativa como processo de construção da identidade social de raça em uma sala de aula de leitura de língua materna*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. P. Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (mimeo).
- NYSTRAND, M & WIEMELT, J (1991) *When is a text explicit? Formalist and dialogical perspectives*. TEXT, 11/1, pp 25- 41.
- PEIRCE, B P (1995) *Social Identity, Investment and Language Learning*. TESOL QUARTERLY (29/1), pp9-31.
- PERLIN, GT (1998) Identidades surdas. In: Skliar, C (org) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. P. Alegre: Mediação, pp51-73.
- PEYDRO, F J P (1981) *Diccionario Mimico Español*. Madrid: Federación Nacional de Sordos de España.
- RAJAGOPALAN, K (1998) O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: Signorini, I (org) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp21-45.
- RIBEIRO, B T & GARCEZ, P M (orgs) (1998) *Sociolingüística Interacional*. P. Alegre: AGE.
- ROMERO, T R (1998) A interação coordenador e professor: Um processo colaborativo? *Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. S. Paulo: PUC.
- RUTHERFORD, J (1990) *A Place Called Home: Identity and the Cultural Politics of Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- SARBIN, T R & KITSUSE, J I (eds) (1994) *Constructing the Social*. London: Sage.
- SACKS, O (1990) *Vendo Vozes*. R. de Janciro: Imago.
- SARUP, M (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburg: Edinburg Univ. Press.
- SCHILDROTH, A & KARCHMER, M (1986) *Deaf Children In America*. San Diego: College-Hill Press.
- SHOTTER, I & GERGEN, K J (1993) *Texts of Identities*. London: Sage.
- SKLIAR, C (1998) *A Surdez - um olhar sobre a diferença*. P. Alegre: Mediação.
- SOARES, M (1996) *Linguagem e Escola*. S. Paulo: Ática.
- SOUZA, R M (1996) *Que Palavra Que Te Falta? Tese de Doutorado em Lingüística: Instituto de Estudos da Linguagem*. Campinas: UNICAMP.
- STOKOE, W C (1976) *Sign Language Structure*. Silver Spring: Linstok Press.
- STRÖNQVIST, S (1994) Language Acquisition, Processing, And Change-Perspectives on speech, sign, and writing. In Ahlgreen & Hyltestam (eds.) *Bilingualism and Deaf Education*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf (Vol. 27) . Hamburg: SIGNUM, pp219-238.
- SWALES, J (1990) *Genre Analises*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- TOURNIER, M (1991) *Sexta-Feira ou Os Limbos do Pacífico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Surdos severos e profundos: acessos à zona dos sons da fala

Vítimas de inúmeros preconceitos, desde os tempos mais remotos os surdos vêm sendo discriminados. Muitas idéias errôneas ainda resistem e vêm perdurando através dos séculos, apesar de serem amplamente conhecidos os avanços científicos e tecnológicos, contribuições essas, que podem transformar as possibilidades de educação e de vida social dos surdos. São aparelhos que proporcionam diagnóstico cada vez mais aperfeiçoado e precoce, aparelhos de amplificação sonora de uso externo e interno (implantes) e métodos de educação auditiva capazes de desenvolver os restos auditivos transformando-os em audição funcional, o que possibilita o acesso aos sons da fala.

De um modo geral, a sociedade ainda vê o surdo pelo que ele tem de deficiente: *uma orelha que não funciona*, não conseguindo compreender que uma parte dessa orelha poderá tornar-se *funcional* através da amplificação sonora e de uma educação auditiva correta e sistemática.

Neste artigo pretende-se mostrar os resultados de recentes pesquisas relativas à capacidade auditiva dos surdos severos e profundos e sua possibilidade de percepção auditiva de sons da fala, depois de aparelhados e tendo desenvolvido sua função auditiva.

O método "Perdoncini" foi cientificamente estruturado sobre o princípio fisiológico que diz: *"a repetição freqüente de estímulos intermitentes revela a sensação e favorece a aprendizagem e a memorização"*. Tem como principal objetivo desenvolver a função auditiva, de acordo com o campo

auditivo residual de cada criança.

Várias pesquisas já têm comprovado cientificamente a validade do Método. Entretanto, como o objetivo final dessa metodologia é a percepção falada, decidiu-se pesquisar, primeiro, o campo auditivo dos surdos severos e profundos em relação às freqüências preservadas e, em seguida, o nível de percepção da fala obtido com a amplificação sonora e a educação auditiva desses mesmos surdos.

Publicado em 1997, um estudo do campo auditivo de 455 surdos severos e profundos revelou o maior percentual dos casos com freqüências preservadas em 2000 e 4000 Hz: 89,82% dos surdos severos e 62,58% dos surdos profundos.

No quadro abaixo, pode-se observar a distribuição percentual dos 455 casos estudados.

Álbia Couto-Lenzi

Mestra em Lingüística, com especialização em Patologia da Linguagem, pela Universidade de Nice, atualmente Diretora-Presidente da Associação Internacional "Guy Perdoncini" - AIPEDA.

Percentual de casos por campo auditivo

Freqüência em Hz	GRAUS EM PERDA EM Db						nº de casos	%
	70	80	90	100	110	120		
250	-	1,61	9,67	-	0,98	3,7	6	1,31
500	-	-	14,06	17,44	8,82	3,7	45	9,89
1000	-	-	5,37	22,14	26,47	22,22	71	15,6
2000	0,22	3,22	12,9	16,77	31,37	29,62	81	17,8
4000	95,45	95,16	68,81	43,62	32,35	40,74	252	55,38
casos por dB	22	62	93	149	102	27	455	100

Contrariando a idéia generalizada de que os surdos profundos só percebem freqüências até 1000 Hz, esse estudo encontrou, como demonstra o gráfico abaixo, apenas um pequeno percentual com freqüências até 250 Hz (0,71%) e 500 Hz (12,94%). Os demais ficaram assim distribuídos: 23,74% até 1000 Hz; tam-

bém 23,74% até 2000 Hz e 38,84% até 4000 Hz.

Após a obtenção de tais resultados, passou-se verificar se o grau de eficiência da educação auditiva pelo Método "Perdoncini" confirmaria o primeiro estudo. Foi, então elaborado o TESTE DE PERCEPÇÃO DA FALA para surdos severos e profundos, inicialmente para avaliar o grau de educação auditiva.¹

Este teste foi, então, aplicado a 3 grupos de sujeitos: 55 sujeitos com a audição normal² (constituindo o Grupo I) e 57 sujeitos com perdas entre 80 e 120 db com freqüência preservadas até 1000, 2000, 4000 e 8000 Hz, dos quais 34 faziam uso permanente do aparelho de amplificação sonora (Grupo II) e 23 usavam o aparelho apenas durante a permanência na escola ou clínica onde eram atendidos (Grupo III). Os resultados do teste,

demonstraram que os sujeitos surdos severos e profundos foram capazes de desenvolver a função auditiva e chegar a perceber, discriminar, repetir e compreender sons da fala.³

Por outro lado, o engenheiro Antônio Marcos de Lima Araújo que pesquisou a percepção da fala filtrada (por pessoas ouvintes) constatou que "a inteligibilidade do português falado no Brasil, limitada à faixa de 0 a 1000 Hz, apresenta índices de reconhecimento

próximos a 64%."⁴

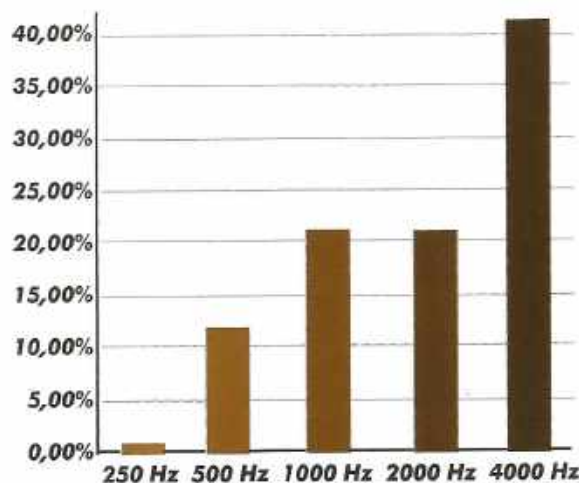
Essa pesquisa é de grande interesse para a área da surdez, porque se, de acordo com esse trabalho, é possível reconhecer 64% da fala até 1000 Hz, em Língua Portuguesa, parece confirmar a possibilidade dos surdos, severos e profundos, mesmo aqueles que têm freqüências preservadas até 1000 Hz, chegar a compreender sons da fala; claro está que, depois de aparelhados e com educação auditiva sistemática.

O principal, entretanto, é que, se foi comprovada a possibilidade de inteligibilidade da fala em freqüências até 1000 Hz, maior será a possibilidade de acesso aos sons da fala para os surdos severos e profundos com freqüências preservadas até 2000, 4000 e 8000 Hz, que sejam corretamente aparelhados e que recebam educação auditiva sistemática. Esses surdos existem e sempre existiram, mas, em geral, têm sido encarados e educados como se não tivessem nenhuma capacidade auditiva.

Se o levantamento feito nas 455 audiometrias (relatado acima), mostrou um tão grande percentual de surdos profundos (62%) com freqüências preservadas em 2000, 4000 e 8000 Hz, quantos surdos poderiam ter sua audição aproveitada, se pesquisa semelhante fosse realizada com todos os surdos brasileiros cujo potencial auditivo não tem sido levado com consideração? Será ainda possível ignorar-se esta realidade?

Este ano, continuando o estudo do experimento acima relatado, a partir dos resultados do Teste com o grupo de 57 surdos severos e profundos e animada pelo percentual obtido por ARAÚJO, passou-se a avaliar o desempenho desse mesmo grupo em relação ao material lingüístico utilizado e aos limiares de audição, isto é: detecção, audibilidade e

Percentual de casos de surdez profunda.



F.2. Percentual de casos de surdez profunda, em 250, 500, 1000, 2000 e 4000 Hz.

¹ Couto-Lenzi, Álpia. *Percepção da Fala - Teste*. (1997).

² Para validar o teste, seu material lingüístico deveria ser aplicado a um grupo de sujeitos com audição normal.

³ Todos os resultados obtidos até 1997 estão em *Percepção da Fala - Teste*. (1997).

⁴ Araújo, Antônio Marcos Lima. *Percepção da Fala Residual*. Campinas, UNICAMP, 1998.

inteligibilidade, por frequência preservada.

Segundo Portman⁵, no limiar de detecção "o indivíduo percebe qualquer coisa, mas não pode reconhecê-la; no limiar de audibilidade, começa a reconhecer o som mas não compreende sua significação na linguagem e no limiar de inteligibilidade, ouve e compreende a palavra pronunciada".

Cabe, ainda, lembrar que na atividade 1 (nível de detecção) a resposta consistindo, apenas, em perceber a existência de sons da fala, foram utilizadas frases que têm maior duração do que as palavras, sendo, justamente por isso, mais fáceis de perceber.

Na atividade 2, também ao nível de detecção, a tarefa é perceber a duração dos sons da fala, isto é, a diferença entre frase e palavra.

No que se refere às atividades 3 e 4, solicita-se, apenas o reconhecimento da melodia da fala: na terceira, por associação e na Quarta, em repetição.

Somente as atividades 5 e 6 avaliam o nível de inteligibilidade da fala: discriminação e compreensão de palavras e frases.

Essas atividades equivalem, em educação auditiva:

- a) a atividade 1, à primeira etapa, que é fazer a diferença entre o som e o silêncio;
- b) a atividade 2, à segunda etapa, relativa ao trabalho de duração;
- c) as atividades 3 e 4, à conclusão das etapas duração e intensidade;
- d) as duas últimas atividades são correspondentes à conclusão das etapas de duração, intensidade e frequência, que é o desenvolvimento dos limiares diferenciais ou função auditiva.

O quadro que se segue mostra os percentuais obtidos nesse segundo estudo, em relação ao material lingüístico utilizado no teste, os quais foram bastante interessantes, uma vez que evidenciaram uma grande coerência entre si, tanto no que diz respeito aos níveis ou limiares de audição, como quanto às frequências de cada grupo.

Atividade	Nível de Audição	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz	8000 Hz	Total
1 e 2	Detecção	86%	92%	92%	97%	93%
3 e 4	Audibilidade	75%	71%	75%	80%	73%
5 e 6	Inteligibilidade	52%	62%	61%	79%	67%

Observando-se os resultados:

- a) no nível de detecção foi muito maior o percentual de acertos (93%) do que em audibilidade (73%) e em inteligibilidade (67%);
- b) quanto às frequências preservadas, verifica-se que os grupos de frequências mais altas obtiveram sempre maiores percentuais de acerto, havendo, apenas dois resultados em que frequências menores obtiveram um maior percentual: a) em audibilidade, a frequência de 1000 Hz obteve maior percentual (75%) que 2000 Hz (71%); b) e em inteligibilidade, quando 4000 Hz (61%) obteve menor percentual do que 2000 Hz (62%); mesmo assim, as diferenças são bem pequenas;
- c) relacionando-se estes percentuais àquele encontrado por ARAÚJO, verifica-se bastante coerência entre ambos:
 - ARAÚJO encontrou 64% de inteligibilidade de Língua Portuguesa com pessoas ouvintes, em uma fala filtrada em até 1000 Hz;
 - nos surdos com frequências preservadas até 1000 Hz, encontrou-se uma inteligibilidade de 52%; naqueles surdos com frequências até 2000 Hz um percentual de 62% e em 4000 Hz o percentual de 61%.

Resultado relativo ao nível de inteligibilidade

Antes de começar a comentar os resultados obtidos na inteligibilidade do Teste, fazem-se necessários alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar deve-se lembrar que o TESTE DE PERCEPÇÃO DA FALA foi elaborado especialmente para surdos severos e profundos e, como tal, procurou-se utilizar um material lingüístico constituído de um vocabulário semanticamente fácil, frases e palavras com melodia diferente⁶ e fonemas com estrutura acústica predominantemente grave. Isto significa um material lingüístico acessível aos surdos em questão, tanto no seu aspecto semântico como no acústico.

Como já foi dito acima, somente nas atividades 5 e 6 é solicitado o nível de inteligibilidade, seguindo, quanto ao material lingüístico, os mesmos critérios das outras atividades, em relação às estruturas semântica e acústica.

A seguir serão apresentados os resultados, como indicam os quadros, relativos às atividades 5 e 6, mostrando: a) o material lingüístico utilizado, b) o percentual de acertos por palavras ou frase e c) a ordem de discriminação, isto é, os acertos em ordem decrescente.

⁵ Portmann, M e Portmann, G. Tratado de Audiometria Clínica, 1993.

⁶ Estruturas fonéticas com melodia semelhante dificultam a discriminação, já que nesse caso, só restaria, para discriminar, os traços distintivos dos fonemas. Por exemplo: *Isa 'patol' e 'sabadol'* - são palavras em que os fonemas têm traços distintivos muito pouco significativos para os surdos severos e profundos, mas têm a melodia diferente, o que facilita a discriminação. Já em *Isa 'atal' e 'ka' n' e ka'*, apesar de terem os fonemas diferentes, há uma maior dificuldade de discriminação porque as duas estruturas têm a mesma estrutura melódica.

De acordo com os quadros abaixo, pode-se observar que, em relação ao nível de inteligibilidade:

- na atividade 5 o maior percentual de discriminação (81%) ficou com a palavra *pão*, seguida de *avião* e *televisão*, com 79 e 77%, respectivamente;
- o menor percentual de discriminação ficou para a palavra *cachorro* (51%);
- na atividade 6, o maior percentual de discriminação foi para as frases: *Eu vejo televisão* (74%), *Papai*

chupa picolé e *Papai chegou* (72%).

- o menor percentual foi obtido por *O chocolate é muito bom* (53%).

Pode-se, então, observar que, para os surdos submetidos ao teste, os índices mais significativos para a inteligibilidade do material linguístico parecem ter sido o conhecimento anterior da linguagem utilizada (semântica) e a melodia das estruturas. Vê-se claramente que as palavras que obtiveram os maiores percentuais de inteligibilidade foram, justamente, aquelas que são mais conhecidas e mais utilizadas. Mesmo assim, importante notar-se que a palavra que obteve o menor percentual (51%) foi, ainda, bastante significativo.

Para MALMBERG *quanto maior for a experiência auditiva a linguística de um indivíduo, maior será sua capacidade de perceber as diferenças acústicas; sendo suas possibilidades de discriminação fonética limitadas às suas experiências anteriores.*⁷

Em relação à estrutura acústica do material linguístico, ficou evidente que as palavras com maior percentual de inteligibilidade (*pão*, *avião* e *televisão*) foram aquelas que têm a última sílaba tônica e, de um modo geral, para os surdos, as palavras oxítonas são as mais fáceis de perceber auditivamente, já que a última sílaba tem maior duração e mais forte intensidade. Além disso, nas palavras acima, essa última sílaba tem ainda maior duração, por ser ditongo, sendo, também mais grave por ser um ditongo nasal (sabendo-se que o FN — formante nasal — tem 400 Hz). Também os fonemas /ã/c/o/ têm os formantes em frequências que vão de 700 a 1400 Hz e de 350 a 865 Hz, respectivamente, todas abaixo de 2000 Hz, acessíveis a quase todos os surdos que participaram do experimento.

Material linguístico (atividade 5)	Percentual	Grau de discriminação
<i>pão</i>	81%	1
<i>avião</i>	79%	2
<i>televisão</i>	77%	3
<i>uva</i>	74%	4
<i>bola</i>	74%	4
<i>banana</i>	70%	5
<i>boi</i>	70%	5
<i>moto</i>	65%	6
<i>cavalo</i>	63%	7
<i>cachorro</i>	51%	8

Material linguístico (atividade 6)	Percentual	Grau de discriminação
<i>Eu vejo televisão</i>	74%	1
<i>O menino chupa picolé</i>	72%	2
<i>Papai chegou</i>	72%	2
<i>Mamãe lava a mão</i>	68%	3
<i>Eu corro</i>	63%	4
<i>Olha a moto papai</i>	63%	4
<i>Mamão maduro é bom</i>	61%	5
<i>Toca o tambor</i>	60%	6
<i>O pato nada</i>	56%	7
<i>O chocolate é muito bom</i>	53%	8

Será interessante notar que os fonemas /p/ e /t/, plosivos surdos, com intensidade e frequência zero não podem ter sido percebidos pelos surdos nas palavras *pão* e *televisão*. Entretanto, por serem palavras com significado muito conhecido por eles, (com todos os fatores acima mencionados) e com outros fonemas sonoros, foi suficiente para a inteligibilidade; o /c/ de 350 a 2200 Hz; o /k/ como F1 em 240 Hz e o F2 m 2500 Hz o /r/ e o /z/ que começam em 2000 Hz; o /l/, em 2000 Hz; É importante salientar que o F0 (o formante zero ou tom fundamental) de todos os fonemas sonoros está entre 125 e 250 Hz, acessível até aos casos mais difíceis de surdez profunda. Critérios também válidos para a palavra *avião*.

Esses fonemas foram percebidos por cada um dos 57 surdos que foram submetidos ao teste, de acordo com seu campo auditivo. Claro está que aqueles que podem perceber mais altas frequências foram aqueles que obtiveram maior percentual de inteligibilidade.

Analisando-se as demais palavras da atividade 5, pode-se observar que os critérios utilizados para a inteligibilidade foram os mesmos, isto é, predominou o conhecimento lingüístico, seguido da melodia.⁸

Quanto à palavra *cachorro*, não parece ter sido o fonema /f/ o responsável pela dificuldade. É fricativo e contém frequências mais altas, mas, por estarem essas frequências a partir de 2000 Hz, este fonema só não é acessível aos surdos que têm frequências até 1000 Hz.⁹

A palavra *cachorro* teve o menor percentual de discriminação, entretanto, na atividade 6, as frases de maior discriminação contém o mesmo fonema, o qual não parece ter significativo para a discriminação.

Na atividade 6, parece que os critérios utilizados na discriminação foram os mesmos empregados na atividade 5: as frases com conteúdo lingüístico mais co-

nhecido e com maiores diferenças de melodia foram as que obtiveram os maiores percentuais de discriminação. É interessante observar que *televisão* apareceu, novamente, na frase com o maior percentual de inteligibilidade. Maior interesse pelo papel que representa? Parece, ainda que o fator psicológico, ligado ao significado de cada frase ou palavra, teve bastante influência na inteligibilidade do material lingüístico.

Após toda a análise dos resultados concernentes à inteligibilidade do teste, parece que foi evidenciada a importância das frequências preservadas. Quanto mais frequências da zona dos sons da fala houver, melhor deverão ser os resultados da amplificação sonora e da educação auditiva, mesmo levando-se em consideração que, para a inteligibilidade da fala, há a interferência de outros fatores não acústicos e igualmente importantes.

Sabe-se que a parte principal da zona da fala está entre 500 a 2000 Hz, porque é aí que está a maior parte dos fonemas. Mas, estudando-se sua composição acústica, vê-se que, além do F0 (de 125 a 250 Hz) há, ainda os fonemas vocálicos cujos F1 se encontra abaixo de 500 Hz: /u/ e /i/ em 240; /o/ e /e/ em 350 Hz, além do FN (formante nasal), dando maiores possibilidades aos surdos que só têm as frequências mais graves de perceber alguns sons da fala.

Para se ter certeza de que os surdos severos e profundos podem ter acesso aos sons da fala, basta observar a frequência de seu campo auditivo e estudar a composição acústica dos fonemas.¹⁰ A amplificação sonora e a educação auditiva serão os meios de tornar isso possível, desde que se trate de indivíduos inteligentes e capazes.

Por essa razão é que se procurou expor com detalhes, primeiro a comprovação de que surdos severos e profundos podem possuir frequências preservadas além de 1000 Hz e depois demonstrar o resultado do Teste de Percepção da Fala

quanto aos limiares de percepção auditiva da fala, relacionando esse resultado com as frequências preservadas.

Procurou-se demonstrar que surdos severos e profundos são capazes de ter acesso à zona dos sons da fala e, muito mais do que isso, são capazes de chegar à inteligibilidade de estruturas da Língua Portuguesa através de sua audição amplificada e educada.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, A.M.L.
Percepção da Fala Residual.
Campinas, UNICAMP, 1998.
- COUTO-LENZI, A.
Percepção da Fala — Teste.
Rio de Janeiro, AIPEDA, 1997.
- MALMBERG, Bertil.
Le Circuit de la Parole, in Le Langage.
Enciclopédia de la Pléiade.
Paris. Gallimard, 1968.
- PERDONCINI, G. e YVON, Y.
Précis de Psychologie et de Rééducation Infantiles.
Paris. Flammarion, 1963.
- PERDONCINI, G e COUTO-LENZI, A.
A audição é o Futuro da Criança Surda.
Rio de Janeiro. AIPEDA, 1997.
- PORTMANN, M. e PORTMANN, C.
Précis d'Audiometrie Clinique.
Paris, Masson, 6ª Edição, 1988.
Tradução Maria Eugênia de Oliveira Vianna.
Tratado de Audiometria Clínica.
S. Paulo, Roca, 1993.
- PORTMANN, M.
Les troubles de l'Audition Chez l'Enfant.
Paris. Arnette, 1965.

⁸ Todos os sujeitos que participaram do experimento já haviam ultrapassado a etapa da "duração" na educação auditiva.

⁹ Pesquisa realizada por LAJON e MORGON na Universidade de Lyon, mostrou que apenas 4% dos surdos não perceberam o fonema /f/. In PORTMANN, M. 1965.

¹⁰ Um estudo da composição acústica dos fonemas vocálicos e consonantais está em COUTO-LENZI, Alípio. *Percepção da Fala — Teste*, Cap. IV.

A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica

Tárcia R.S.Dias¹
 Sueli A.C.Mantelatto²
 Almir Del Prette³
 Cristina C.A.Pedroso⁴
 Tatiane C.Gonçalves⁵
 Roberta C.Magalhães⁶

Hoje, coloca-se cada vez mais, a importância de inserir a família no processo educacional vigente, tendo em vista as recomendações dispostas na Lei 9394/96, Art. 32, item IV. Esse Artigo dispõe que o ensino fundamental, com duração mí-

nos com a família. A família deve, portanto, ser vista como parceira do Estado, porque cabe a este dar as condições necessárias à formação do cidadão, e àquela, operar nesse sentido, agindo tanto no exercício dos seus deveres como na exigência dos seus direitos.

A literatura tem apontado a importância de se compreender a dinâmica familiar dos alunos com necessidades especiais (Vash, 1988; Amiralian, 1986; Omote, 1980; Terrasse, 1993).

Por outro lado, no caso do educando com surdez, as famílias detectam a limitação de seus filhos mais tardiamente, quando comparadas com famílias de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral (Terrasse, 1993). Portanto, qualquer intervenção para auxiliar o desenvolvimento das crianças, também, demora mais para se iniciar.

Considerando essa realidade, é de fundamental importância que essas famílias recebam orientação após o diagnóstico e durante o atendimento, a fim de propiciar maior aceitação do problema e condições mais favoráveis ao desenvolvimento.

Com o objetivo de melhorar os resultados educacionais junto aos surdos, em Ribeirão Preto, os serviços oferecidos pela Rede Municipal de ensino foram reorganizados (ver Dias, 1997). Historicamente, em 1995, segundo Dias, foi implementado um modelo de integração escolar que partiu da descentralização de um Centro de Educação Especial, que anteriormente atendia a todas as defici-

"(...) é de fundamental importância que essas famílias recebam orientação após o diagnóstico e durante o atendimento, a fim de propiciar maior aceitação do problema e condições mais favoráveis ao desenvolvimento."

nima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Souza e Silva, 1997 p.53).

Neste sentido, Souza e Silva (1997) discutem que a educação é uma função da família e do Estado, que, em parceria, devem buscar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para uma parceria efetiva entre a família e o Estado, é necessário que os educadores conheçam as características sociais, econômicas e culturais das famílias de uma determinada região. Isto pode ser sentido pela crescente disposição de diálogo entre a escola e os demais servi-

¹Doutora em Psicologia, Prof. Titular da Universidade de Ribeirão Preto, Prof. orientadora do Programa em Educação Especial da UFSCar

²Fonoaudióloga e doutoranda da USP – Ribeirão Preto

³Doutor em Psicologia e Professor orientador do Programa de Educação Especial da UFSCar

⁴Mestranda em Ed. Especial – UFSCar

^{5 e 6} Universidade de Ribeirão Preto e Universidade Federal de São Carlos

“Para que tal atividade possa acontecer com eficiência, torna-se necessário conhecer a estrutura familiar, sociabilidade e escolarização dos alunos com surdez (...)”

ências. Na área da surdez, essa descentralização constou da organização de classes especiais, salas de recursos e serviço itinerante na rede regular de ensino. Atualmente é esse o modelo que está a serviço desta comunidade, constituindo-se de sete classes especiais, de duas salas de recursos e de serviço itinerante, para dar apoio aos professores das classes regulares com surdos inseridos. Essa estrutura Municipal tem atendido à demanda da cidade e da região. Além disso, os alunos que estão inseridos no ensino regular, público e particular, também se utilizam desse sistema, por meio do apoio das salas de recursos.

Adicionalmente ao sistema Municipal, a Rede Estadual de ensino oferece um atendimento educacional aos surdos por meio de duas classes especiais e duas salas de recursos em escola regular, que prestam atendimento aos alunos do ensino público e particular, desta cidade e região.

Esses serviços ainda não são suficientes para atender toda demanda da comunidade, considerando o número elevado de alunos em lista de espera. A expectativa, a curto prazo, de atendimento a essa demanda ainda fica mais reduzida levando-se em conta que as classes especiais devem funcionar com até oito alunos, número recomendado por Brasil (1995).

Além disso, o atendimento à comunidade surda, oferecido pelas Redes Municipal e Estadual de ensino, ainda não conseguiu organizar um modelo que inclua a participação da família no processo educativo, tal como propõe a atual política educacional que amplia a concepção de educação e aponta a impor-

tância da parceria com as famílias.

Dentro dessa perspectiva, a Universidade de Ribeirão Preto está organizando um serviço de atendimento interdisciplinar a indivíduos surdos, que prevê, como uma de suas principais atividades, a formação de um grupo de orientação e apoio a pais. Para que tal atividade possa acontecer com eficiência, torna-se necessário conhecer a estrutura familiar, sociabilidade e escolarização dos alunos com surdez, na perspectiva de suas famílias, desta cidade e região.

Com essa finalidade, foi elaborado e aplicado um roteiro de entrevista junto a pais de alunos que freqüentam os serviços das Redes Municipal e Estadual de ensino. Essa entrevista teve como objetivo caracterizar o nível sócio-econômico dessas famílias e obter informações a respeito do desenvolvimento social e escolar da criança.

De acordo com Dias e Omote (1990), a entrevista tem sido muito utilizada em Educação Especial, principalmente por favorecer a compreensão de suas práticas sociais. A entrevista possibilita a am-

pliação do contexto considerado e do conhecimento institucional, incluindo dados fornecidos por outros indivíduos, como é o caso da família.

A entrevista, utilizada como instrumento de investigação neste estudo, contempla questões abertas e fechadas, muitas delas com indicadores de respostas em escalas de categorias nominais.

O uso de questões, com indicadores de respostas em escalas de categorias, pode ser de grande valia quando é necessário quantificar certos aspectos situacionais, com a finalidade de se estabelecer parâmetros de comparação, definir procedimentos eficazes e auxiliar na compreensão dos processos subjacentes ao problema (Felicio e Mantelatto, 1998).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 29 pais de alunos com surdez que freqüentavam as redes Municipal e Estadual de Ensino de Ribeirão Preto e duas entrevistadoras.

Instrumento

Foi utilizado um roteiro previamente elaborado com 34 questões abertas e fechadas, sendo 21 com indicadores de res-

Mulher



Homem

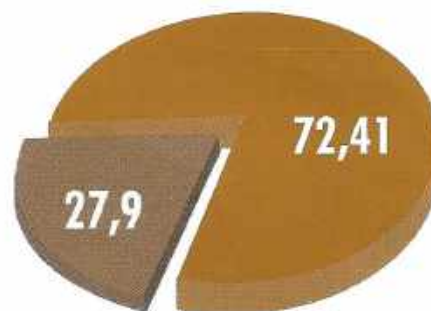


Figura 1: Distribuição de amostra segundo o gênero

Tabela 1: Frequência absoluta (FA) e relativa (em %) dos alunos surdos por faixa etária, conforme relato dos pais.

Faixa etária	Frequência	%
4-6	4	13,8
7-9	7	24,1
10-12	2	6,9
13-15	10	34,5
16-18	5	17,2
19-22	1	3,5
TOTAL	29	100,0

Tabela 2: Frequência absoluta (FA) e relativa (em %) das causas de surdez dos filhos, relatadas pelos pais.

Causas da surdez	FA	%
Hereditariedade	1	3,45
Síndrome de Wanderburg	1	3,45
Rubéola	14	48,27
Ototoxicidade	4	13,79
Anoxia	1	3,45
Eristroblastose fetal	1	3,45
Causas combinadas (infecção de ouvido e ototoxicidade)	2	6,90
Meningite	2	6,90
Não soube informar	3	10,34
TOTAL	29	100

postas em escalas de categorias. As respostas em escalas continham cinco categorias nominais, isto é, nenhuma, pouca, regular, muita e total; ou incompreensível, pouco compreensível, regularmente compreensível, bastante compreensível e totalmente compreensível. Foi realizado um estudo piloto com cinco mães que não foram incluídas como participantes do estudo. Na sua forma final, a entrevista foi dirigida a obter informações demográficas, de renda familiar e sobre como a família percebia questões relativas a comunicação, sociabilidade e escolarização de seu filho com surdez.

Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local apropriado da escola em que cada um dos alunos frequentavam com duração aproximada de 30 minutos. Todas as entrevistas foram registradas manualmente com lápis e papel. As duas entrevistadoras foram treinadas, principalmente com o objetivo de implementar corretamente as instruções, organizadas por escrito.

Procedimento de análise dos dados

Para este estudo, a partir dos registros, foram analisadas apenas as questões relativas a estrutura familiar, sociabilidade e escolarização do aluno com surdez, na perspectiva da família. Os dados foram computados para cada uma das respostas, considerando o total de entrevistas realizadas. Todos os dados, expressos em porcentagem, foram discutidos em relação aos disponíveis na literatura específica.

Resultados

A estrutura da família, obtida neste estudo, mostrou que: a) a idade das mães variava de 21 a 54 anos (idade média = 36,24) e a dos pais, de 23 a 64 anos, (idade média = 41,59); b) dessas mães, 17 não trabalhavam (58,62%) e 11 estavam empregadas (37,93%); c) 22 mães eram casadas (75,86%); d) 25 pais dos alunos estavam empregados (86,21%); e) a renda familiar situava-se, predominantemente, nas faixas de 4 a 6 ou 7 a 9 salários mínimos (24,14% e 24,14%); f) as famílias entrevistadas tinham, em sua grande maioria, dois ou três filhos (41,39% e 24,14%, respectivamente).

A idade dos filhos surdos variou de 4 a 22 anos, dos quais 21 eram homens (72,41%) e apenas 8 eram mulheres (27,59%) (Ver Figura 1). Conforme a distribuição dos indivíduos surdos por gênero, apresentada na Figura 1, observa-se um predomínio do sexo masculino na amostra. Essa relação aparece, também, nos dados obtidos por Petean e Graminha

(1993/94), nesta mesma região, com portadores de várias necessidades especiais.

Os dados, apresentados na Tabela 1, mostram a distribuição dos alunos surdos, por faixa etária, de acordo com o relato dos pais. Segundo a tabela, a maioria dos alunos encontram-se nas faixas de 7 a 15 anos, coincidindo com o período de frequência da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. Antes e depois dessas idades, a frequência dos alunos é bem menor. Poucas crianças com surdez estão nas primeiras etapas da educação infantil e no ensino médio.

Conforme se observa na Tabela 2, a maior parte das causas de surdez é proveniente de infecções congênitas, como a rubéola. As infecções congênitas ainda são as principais responsáveis pela incidência de surdez, de acordo com os dados obtidos por Dorziat (1995), a partir de investigação em duas instituições especializadas da cidade de São Paulo. Já Salerno, Stablun, Ceci e Silva (1985) encontraram menores porcentagens de surdez congênita na cidade de Brasília,

isto é, em um grupo de 67 crianças surdas, apenas 29,85% eram decorrentes de rubéola materna. Em contrapartida, nos Estados Unidos, de acordo com os achados de Northern & Downs (1991), a rubéola materna é a causa mais importante de surdez pré-natal.

Aqui cabe considerar que praticamente metade dos casos de surdez poderiam ser evitados por um programa de orientação em serviços educacionais e de saúde, por meio de campanhas de vacinação e de informação à comunidade. Resultados semelhantes foram obtidos por Dias, Silva e Galvão (1996) em estudos realizados nesta mesma região, com portadores de várias deficiências. Dias, Silva e Galvão apontam que a maior parte das etiologias conhecidas decorrem de problemas de parto e doenças durante a gravidez (22%), discutindo o quadro atual brasileiro de insuficiência de vacinações em massa, carência de obstetras e pediatras qualificados para atender as

gestantes e realizar partos e assistir ao recém-nascido, tal como considerado por Brasil (1992). Além disso, as autoras chamam a atenção para essas falhas no setor de saúde que acontecem mesmo em regiões consideradas como centro de excelência em atendimento médico, como é o caso de Ribeirão Preto.

Os dados aqui obtidos, entretanto, são diferentes dos de Dias, Silva e Galvão (1996) quanto à etiologia da surdez. No estudo de Dias, Silva e Galvão, 33% das famílias/usuários da instituição não deram informação sobre a etiologia da surdez da amostra considerada. Nesta pesquisa, apenas 10,34% dos pais não souberam informar a causa da surdez de seus filhos. Isso parece indicar que os pais, eles próprios, estão obtendo informações a respeito das causas da surdez e dominando mais os termos médicos de diagnóstico.

Outro resultado obtido, que confirma, como indicado acima, as possíveis falhas dos setores de saúde na região, é que apenas 2 (6,90%) dos entrevistados, tinham antecedentes fa-

miliares de surdez, observando-se, portanto a ocorrência mínima de antecedentes genéticos inevitáveis. Esse percentual de incidência, decorrente de fatores genéticos, embora bem inferior ao encontrado por Dias, Silva e Galvão (1996) (20%) em uma amostra de usuários de instituição para portadores de vários tipos de deficiências, encontra-se muito mais abaixo dos dados oferecidos por Marchesi (1995) para pessoas com surdez, relativos à população espanhola. Marchesi situa a surdez hereditária entre 30 e 50% dos casos espanhóis.

Quanto a sociabilidade dos alunos com surdez, na perspectiva dos pais entrevistados, a Tabela 3 mostra a frequência das principais atividades realizadas pelos alunos, com quem as re-

Tipo de Atividade	Frequência em cada ponto da Condição de Ocorrência												
	Escala					S	AC	SA	SU	NS	SN	AP	RE
	Nunca	Pouco	Regular	Muito	Total								
Ver revistas	3 (10,34)	8 (27,59)	2 (6,90)	14 (48,27)	2 (6,90)	17	6	3	0	8	1	25	1
Jogos de Armar	7 (24,14)	10 (34,48)	3 (10,34)	5 (17,25)	4 (13,79)	8	8	6	0	13	1	22	0
Soltar Pipa	11 (7,93)	6 (20,69)	4 (13,79)	6 (20,69)	2 (6,90)	7	9	2	1	9	1	16	2
Exercitar-se	2 (6,90)	4 (13,79)	2 (6,90)	11 (37,93)	10 (34,48)	8	15	4	0	18	1	25	2
Jogar Bola	3 (10,34)	7 (24,14)	7 (24,14)	7 (24,14)	5 (17,24)	3	23	0	3	20	0	25	1
Ver TV	0 (0,00)	3 (10,34)	4 (13,79)	16 (55,18)	6 (20,69)	6	10	13	0	21	2	27	2
Andar pela rua	4 (13,79)	7 (24,14)	2 (6,90)	15 (51,72)	1 (3,45)	4	13	8	2	18	1	23	2
Ir à lanchonete	20 (68,96)	5 (17,24)	2 (6,90)	2 (6,90)	0 (0,00)	0	7	2	2	6	1	9	0

Legenda: sozinho (S), acompanhado (AC), sozinho e acompanhado (SA), acompanhante surdo (SU), não surdo (NS), acompanhante surdo e não surdo (SN), aprovação (AP), reprovação dos pais (RE).

Tabela 3. Frequência absoluta e relativa (em %) das atividades dos filhos e condições em que ocorrem, conforme o relato dos pais (N=29).

alizam e se são aprovadas ou reprovadas pelas famílias.

Pela tabela observa-se que as atividades mais realizadas pelos alunos, na visão da família, são: ver TV, exercitar-se e andar pela rua e ver revistas. Geralmente, estas atividades são realizadas com acompanhantes ouvintes, com exceção de ver revistas que, em sua grande maioria, é realizada sozinha. As atividades menos realizadas são ir a lanchonete e soltar pipas.

A grande maioria dos pais aprovam a realização dessas atividades, deixando perceber, possivelmente, que os mesmos apresentam atitudes menos restritivas e, portanto, favorecedoras do desenvolvimento de seus filhos, na direção apontada por Marchesi (1995).

Além das atividades indicadas na Tabela 3, os pais apontaram outras atividades realizadas pelos filhos, isto é: videogame (3); música (2); bicicleta (3); desenho (2); dançar (1); carrinho (1); nadar (2); cinema (1); pescar (1) e clube (1).

Estes resultados mostram que os alunos realizam atividades diversificadas, evidenciando a possibilidade de interação com ouvintes, sem contudo permitirem conhecer como se estruturam essas interações. Nesse sentido, Marchesi (1995) chama a atenção sobre a dependência entre conteúdos comunicativos e complexidade dos diálogos. Essa complexidade dos diálogos, em seus vários aspectos presentes nas interações, requer investigação sistemática. É interessante ressaltar, em relação ao presente estudo, que as atividades mencionadas podem ser realizadas isoladamente e, quando em grupo, não parecem exigir diálogos elaborados, podendo ocorrer com pouca comunicação.

Goldfeld (1997) relata que uma criança em aquisição de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) mostrou dificuldade em participar de brincadeiras mais complexas, envolvendo planejamento, divisão de papéis e regras. Essa criança, contudo, foi capaz de brincar corporalmente, isto

"(...) metade dos casos de surdez poderiam ser evitados por um programa de orientação em serviços educacionais e de saúde, por meio de campanhas de vacinação e de informação à comunidade."

é, correndo, se tocando e ou observando e comentado sobre objetos, pois nesta situação, as crianças se utilizavam de gestos, mímicas e também vocalizações.

A expectativa das famílias entrevistadas quanto ao trabalho, escolaridade, autonomia e formação familiar é mostrada na Tabela 4.

Estes dados mostram que as famílias, em geral, têm uma visão otimista em relação ao alcance da escolaridade, trabalho, autonomia e formação familiar dos filhos com surdez; o que pode ser entendido como uma maneira de negar a diferença de seus filhos. Tais pais, como discutido por Marchesi (1995), "pensam, consciente ou inconscientemente, que se trata de uma situação transitória que a criança vai acabar superando" (p.210).

A expectativa mais acentuada aparece na categoria escolaridade, onde mais da metade dos pais localiza-se nos níveis muita/total da escala. As menores expectativas foram encontradas em relação ao trabalho e à formação familiar.

As expectativas positivas com relação à escolaridade não correspondem, no entanto, aos dados obtidos pelas pesquisas que investigaram a inserção dos indivíduos surdos na escola. Por exemplo, Quadros (1997) relata que os adultos surdos têm dificuldade em competir no mercado de trabalho devido a baixa escolaridade. Refere também que 74% dos surdos não chegam a concluir o primeiro grau, conforme pesquisa realizada na PUC do Paraná. Segundo a Feneis, apenas 5% da população surda chega a ingressar na universidade, mostrando-se em sua maioria incapazes de escrever adequadamente (Feneis, 1995 apud Quadros, 1997).

Quanto ao trabalho, em um estudo sobre os egressos de uma instituição voltada para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, Dakuzaku (1998) relata que 68,8% da amostra era composta por surdos, dos quais 50% das pessoas com surdez tinham experiência profissional. Estes dados apontam que entre as pessoas com necessidades

Possibilidades	Nível da expectativa				
	Nenhuma	Pouca	Regular	Muita	Total
Trabalho	3 (10,34)	7 (24,14)	5 (17,2)	9 (31,04)	5 (17,24)
Escolaridade	0 (0,00)	4 (13,79)	8 (27,59)	14 (48,28)	3 (10,34)
Autonomia	1 (3,45)	4 (13,79)	8 (25,59)	12 (41,38)	4 (13,79)
Formação familiar	4 (13,79)	5 (17,24)	3 (10,34)	11 (37,93)	6 (20,70)

Tabela 4: Frequência absoluta e relativa (em %) dos diferentes níveis de expectativa dos pais em relação às possibilidades de trabalho, escolaridade, autonomia e formação familiar dos filhos surdos (N=29).

“Conhecer como a família vivencia as questões relativas às interações sociais e educacionais das crianças e adolescentes surdos pode ser muito útil no processo de aconselhamento e orientação a ser implantado (...)”

educativas especiais, a população de surdos tem tido boas oportunidades de desenvolver atividades profissionais.

É interessante notar que, não obstante o acentuado fracasso escolar, os surdos vêm obtendo uma inserção no mercado de trabalho, especialmente considerando a sua aparente falta de qualificação, a dificuldade na comunicação e o achatamento das oportunidades de trabalho na atual fase de globalização e recessão. Pode-se, nesse caso, aventar algumas hipóteses explicativas, como por exemplo, a de que o indivíduo surdo vem sendo procurado devido à noção de que a sua dificuldade na comunicação o levaria a se orientar mais para a tarefa. Em outras palavras, o surdo seria menos dispersivo e, com isso, alcançaria uma maior produtividade quando comparado ao não surdo. Essa, no entanto, é uma questão empírica que requer ainda investigação.

Considerando a importância da sociabilidade do surdo, tanto para a aprendizagem como para a inserção no mercado de trabalho, autonomia e a possibilidade de formação familiar, buscou-se, também, investigar junto aos pais, a interação de seus filhos surdos com a professora, conhecidos, colegas de escola e irmãos. Além disso, investigou-se a dificuldade do indivíduo surdo em iniciar interação com o sexo oposto e conflitos de natureza interpessoal (brigas). Estes dados são mostrados nas tabelas 5 e 6, respectivamente.

A Tabela 5 mostra que os pais relatam uma boa aceitação geral de seus filhos. Essa aceitação é um pouco menor, entretanto, quando se trata da vizinhan-

ça. Isso pode ser explicável pela dificuldade de comunicação da criança com surdez, tornando mais difícil o seu contato com os vizinhos e diminuindo a sua aceitação. É claro que outros fatores podem estar, também, interferindo nessa interação, como por exemplo, a simpatia/antipatia percebida pelos pais em relação à sua vizinhança. Isso não acontece com a professora, nem com os colegas de classe, já que nesse ambiente existe uma comunicação mais fluente entre eles (salas especiais). Nesse ambiente, em geral, estão incluídas a estimulação sensorial,

as atividades comunicativas/expressivas e de desenvolvimento simbólico (Marchesi, 1995), favorecendo a eliminação das limitações decorrentes da perda auditiva.

A avaliação dos pais sobre a interação com o sexo oposto, como se observa na Tabela 6, mostra que estes têm uma atribuição bastante minimizada de dificuldades nessa área. Cerca de 75% deles avaliam que os filhos apresentam pouca ou nenhuma dificuldade para iniciarem interação com o sexo oposto. Pela avaliação dos pais, a surdez não interfere na qualidade das relações sociais de seus filhos, diferente, portanto, dos dados da literatura (Marchesi, 1995), deixando perceber, novamente, uma forma de negação da surdez de seus filhos.

A ocorrência de brigas, também foi investigada, assim como interlocutores e motivos. Observa-se, pela Tabela 7, que as brigas ocorrem em menor proporção com os colegas vizinhos. Nenhum dos pais relata muita ou total ocorrência. Ao considerar que a aceitação do surdo é menor na vizinhança do que com os colegas de escola, irmãos, pode-se pensar que isso

Significantes	Nível da expectativa				
	Nenhuma	Pouca	Regular	Muita	Total
Professora	0 (0,00)	1 (3,45)	3 (6,90)	11 (37,93)	14(48,27)
Vizinhança	1 (3,45)	2 (6,90)	6 (20,69)	7 (24,14)	13 (44,83)
Colegas da escola	0 (0,00)	1 (3,45)	3 (10,34)	10 (34,48)	15(51,72)
Irmãos	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (10,34)	4 (13,79)	20(68,97)

Obs: Dois alunos não têm irmãos

Tabela 5. Frequência absoluta e relativa (em %) dos diferentes níveis de avaliação dos pais com relação à aceitação dos filhos surdos por diferentes significantes (N=29).

Dificuldade com o sexo oposto				
Nenhuma	Pouca	Regular	Muita	Total
16 (55,17)	6 (20,69)	6 (20,69)	0 (0,00)	1 (3,45)

Tabela 6. Frequência absoluta e relativa (em %) dos diferentes níveis de avaliação dos pais com relação à dificuldade de iniciativa de interação com o sexo oposto pelos filhos surdos (N=29).

Interlocutor	Motivos	Ocorrência				Total
		Nenhuma	Pouca	Regular	Muita	
Pai	Criança teimosa (2)	19	6	1	2	1
	Coisas do dia-a-dia (8)	65,52%	20,69%	3,45%	6,90%	3,45%
Mãe	Criança teimosa (3)	10	7	5	5	2
	Coisas do dia-a-dia (16)	34,48%	24,14%	17,24%	17,24%	6,90%
Irmão	Brinquedo (5)					
	Coisas do dia-a-dia (11)	6	10	4	6	1
	TV (2)	20,69%	34,48%	13,79%	20,69%	3,45%
	Ciume (2)					
	Diferença de idade (1)					
Colegas escola	Coisas do dia-dia (13)	13	13	2	0	1
	Brinquedo (1)	44,83%	44,83%	6,90%	0,00	3,45%
	Aceitação de colegas (1)					
	Futebol (1)					
Colegas vizinhos	Coisas do dia-a-dia	26	3	0	0	0
		89,66%	10,34%	0,00	0,00	0,00

OBS.: Dois alunos não têm irmãos; nesse caso, portanto, o N=27.

Tabela 7. Frequência absoluta e relativa (em %) de ocorrência, segundo os pais, de brigas dos filhos surdos com diferentes interlocutores e os motivos a elas associados.

resultaria em menores oportunidades de interação e, conseqüentemente, menor número de episódios conflituosos, enquanto que os motivos têm a atribuição genérica de "coisas do dia-a-dia". O oposto pode-se dizer em relação aos colegas de escola e irmãos onde, as atribuições de regular, muito e total aparecem. Nesses casos, os motivos também são mais diversificados. Pelo relato, os episódios de brigas com a mãe são próximos daqueles com os irmãos. Ao que tudo indica, **a mãe do surdo acaba por se atribuir uma tarefa de maior vigilância e cuidado na administração dos conflitos interpessoais de seus filhos** com outros membros da família e isso pode gerar reações agressivas desse com ela, o que também a faz incluir, como motivo, a atribuição de teimosia.

À pergunta genérica se os filhos costumam brigar, ao serem questionados sobre a ocorrência de brigas dos filhos surdos com outras pessoas, 79,31% dos pais responderam que sim, expressando uma certa atribuição de dificuldade de relacionamento.

Conclusão

Os dados obtidos nos mostram que as causas da surdez na população estudada são predominantemente congênitas. A maioria dos alunos surdos se engajam mais em atividades de natureza social, do que não social, realizando-as com acompanhantes não surdos. Os pais avaliam seus filhos como bem aceitos pela professora, pelos colegas e pelos irmãos, apresentando baixa dificuldade de interação com o sexo oposto. As expectativas de autonomia e de escolarização são maiores do que a de obtenção futura de trabalho. A ocorrência de brigas é alta, entre o filho com surdez e os elementos da família de maior convivência, com os irmãos e mães.

Embora os pais relatem que os filhos realizam atividades sociais com acompanhantes não surdos, é preciso perceber que em uma série de atividades sociais o domínio da língua da comunidade ouvinte não é fundamental. Cabe acres-

centar que a maior parte dos filhos com surdez das famílias investigadas são menores, estudantes e dependentes, condições que dificultam as interações fora do âmbito escolar. Na adolescência esta dependência diminui e as interações sociais com outros surdos, fora da escola, aumentam significativamente, possibilitando o contato com a comunidade e a cultura surda. A expectativa escolar das famílias discordam com os dados disponíveis na literatura atual que mostram um baixo alcance intelectual dos surdos no sistema de ensino vigente, mesmo sem apresentarem qualquer comprometimento intelectual.

Conhecer como a família vivencia as questões relativas às interações sociais e educacionais das crianças e adolescentes surdos pode ser muito útil no processo de aconselhamento e orientação a ser implantado no serviço dentro da Universidade de Ribeirão Preto, inclusive para eleger temas de maior importância para os pais e profissionais que atuam na equipe interdisciplinar.

Referências Bibliográficas

- AMIRALIAN, M.L.T.M. (1986) *Psicologia do excepcional*. São Paulo: E.P.U.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE (1992) *Política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência*. Brasília: CORDE.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial (1995) *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- DAKUZAKU, R.Y. (1998) *De deficiente a trabalhador: reabilitação profissional na perspectiva da pessoa com deficiência — um estudo de caso*. São Carlos: Programas de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSCar (Dissertação de Mestrado).
- DIAS, T.R.S. (1997) Integração escolar: discussões preliminares sobre um caminho. Em Mantoan, M.T.E. (1997) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon pp.220-229.
- DIAS, T.R.S. e Omote, S. (1990) A entrevista em educação especial: a natureza dos problemas investigados. Em T.R.S. Dias; E.G. Mendes; F.E. Denari; M.J.D. dos Reis; e M.P.R.da Costa *Temas em educação especial 1*. São Carlos: UFSCar pp.67-80.
- DIAS, T.R.S.; SILVA, L.L. M. e GALVÃO, S.F.(1996) Um serviço de reabilitação profissional: reflexões sobre as características e os tipos de deficiência de seus usuários. Em Goyos, C.; Almeida, M.A. e Souza, D. *Temas em educação especial*. São Carlos: Editora da UFSCar pp.167-183.
- DORZIAT, A. (1995) *Análise crítica de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (Dissertação de Mestrado).
- FELÍCIO, C.M. e MANTELATTO, S.A.C. (1998) Mensurando a percepção de fala. Em C.B.F. de Lacerda e I. Panhoca *Tempo de fonoaudiologia*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária pp.227-247.
- GOLDFELD, M.(1997) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.
- MARCHESI, A. (1995) Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em C. Coll; J. Palácios; e A. Marchesi *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. M.A.G.Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas pp.198-214
- NORTHERN, J.L. e DOWNS, M.P. (1991) *Audição em criança*. Trad. M.L.M.F. Madeira e col. São Paulo: Manole.
- OMOTE, S. (1980) *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado).
- PETEAN, E.B.L. e GRAMINHA, S.S.V. (1993/94) Caracterização da demanda de um serviço de profissionalização para pessoas portadoras de deficiência em Ribeirão Preto — SP. *Didática*, (29),125-138.
- QUADROS, R.M. (1997) *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SALERNO, R.; STABLUN, G.Ceci, M.J.; e SILVA, M. A.C. (1985) *Deficiência auditiva na criança*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, (51), 23.
- SOUZA, P.N.P. e SILVA, E.B. (1997) *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira.
- TERRASSI, E (1993) *A família do deficiente: aspectos comuns e específicos contidos nos relatos de mães de crianças portadoras de diferentes deficiências*. São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (Dissertação de Mestrado).
- VASH, C.L. (1988) *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. Trad. G.J.de Paiva, M.S.F. Aranha e C.L.R. Bueno. São Paulo: Pioneira.

Roberta Pinheiro Lima
Psicóloga – INES

Rosária Maia
Assistente Social – INES

Silvia Dabdab C. Distler
Assistente Social – INES

Reflexão sobre um trabalho com famílias



O presente trabalho teve seu início em 1996, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo desenvolvido por técnicos da DISOP (Divisão Sócio-psicopedagógica), dentro dos segmentos compreendidos entre a Estimulação Precoce e a 4ª série do 1º grau.

Apesar de não ser inédita — toda escola fez reunião com responsáveis — é uma experiência que primou por uma abordagem pautada numa prática, e caracterizada pela participação integrada de diferentes profissionais, a saber: assistente social, psicóloga e professores das respectivas turmas atendidas.

Teve como motivação o desenvolvimento de uma ação institucional voltada a compreensão das dificuldades e problemáticas que envolvem as famílias de nossos alunos, objetivando não só orientá-las mas, sensibilizá-las, estimulá-las e instrumentalizá-las para a obtenção de relações mais satisfatórias e gratificantes.

Não pretendemos neste espaço apresentarmos o projeto em si, mas tecemos considerações acerca das motivações, ob-

jetivos e etapas por nós vivenciadas. Acreditamos que não se trata de um modelo fechado. Nestes 3 anos de execução muito já foi adaptado de acordo com a realidade vivida na instituição. O processo não é estanque prevendo avanços e retrocessos, podendo ser enriquecido por tantos quantos pretendam aproveitar nossa experiência.

O desenvolvimento biopsico-social de crianças e adolescentes está intimamente relacionado as vivências familiares.

Quanto mais produtivo e seguro é este ambiente familiar, mais equilibrada, estável e feliz é a criança fruto desse meio.

Qualquer trabalho que se considere sério e coerente, seja em escolas, hospitais ou centros de tratamento, não pode prescindir da participação da família, pois o indivíduo é primariamente produto dessas relações e as refletirá, ao longo da sua vida.

No caso do INES, atendemos uma maioria de pais ouvintes cujos filhos são surdos. Estes chegam a instituição frustrados, temerosos, aturdidos com uma realidade a qual eles não estão preparados para se confrontar. Eles não tem consciência do que significa a surdez para a vida de seus filhos e não conseguem, na maioria dos casos, perceber os potenciais e as possibilidades educativas, que permitirão a estes, uma vida plena.

Uma diferença sensorial, implica numa atenção especializada, mas é apenas um dos sentidos que está prejudicado, pois a pessoa como um todo, sente, vive, espera, requer, anseia e tem neces-

sidades da mesma maneira que todas as demais.

Assim preocupamo-nos não somente em informar, mas também refletir com esses pais o que significa ter um filho diferente; como aprender a lidar com este fato; de que forma se pode desenvolver o máximo das potencialidades dessas crianças para que elas obtenham um pleno desenvolvimento, minimizando os sentimentos contraditórios inevitavelmente existentes.

Uma segunda observação se refere ao fato de que alguns responsáveis, por se sentirem inseguros e descrentes frente a resultados pedagógicos mais lentos, acabavam por se afastar da escola e conseqüentemente não propiciam condições favorecedoras e incentivadoras ao crescimento escolar de suas crianças. Em casos mais extremados, constatamos a existência de genitores que acreditam ser a surdez sinônimo de deficiência mental, reagindo negativamente quando o outro cônjuge insiste em trazer o filho para a escola. Para que levar esta criança a escola? Ela não vai aprender mesmo... dizem...

Sendo o INES uma unidade educacional especializada que se encontra fisicamente afastada da maioria dos bairros periféricos, origem da grande parte de nossos usuários, constatamos que, para garantirem o direito à escolarização de seus filhos surdos muitas mães "abandonam" os demais familiares, bem como afazeres domésticos, para permanecerem por longos períodos esperando o transcorrer das atividades. Sobrecarregam-se física e emocionalmente, sendo que não raras vezes são cobradas pelos maridos e

“A realidade social/emocional na qual estão inseridos exerce prioritariamente uma grande influência sobre o aluno e seu grupamento familiar, em suas relações sociais.”

demais filhos por estarem abdicando de suas “obrigações”, como se o papel da mulher fosse somente ser a senhora do lar.

Então percebemos que o êxito de nossos alunos não depende só de como seus familiares vêem sua escolaridade; e no quanto acreditam e investem em seus filhos. A realidade social/emocional na qual estão inseridos exerce prioritariamente uma grande influência sobre o aluno e seu grupamento familiar, em suas relações sociais.

Quanto aos atendimentos técnicos efetuados por esta DISOP, percebemos que muitos adolescentes são encaminhados pelos Conselhos de Classe por apresentarem “distúrbio de comportamento”. O que observamos é que estas condutas, na maioria dos casos, sugerem uma realidade de afastamento afetivo existente entre pais e filhos. A falta de comunicação pela utilização de línguas diferentes; a não aceitação de alguns pais de aprenderem a Língua de Sinais (LIBRAS), pois na verdade o que não aceitam é a condição de surdez, gerando uma infinidade de conflitos que se refletem nas atuações desses jovens. A maioria se mostra insegura do amor destes pais, sentem-se desvalorizados frente a outros elementos da família, relegados a plano inferior, alijados de suas respectivas referências familiares.

Os problemas de relacionamento, a falta de comunicação, o isolamento a que muitos desses jovens são expostos, produzem uma gama de situações muito parecidas e que culminam no período da adolescência. São envolvimento com drogas, abandono de casa, gravidez indesejada, envolvimento em atos anti-sociais, entre outros. Isto pode ser questionado, vez que estes problemas se dão na adolescência como um todo, mas percebemos que a frequência e a intensida-

de com que ocorrem entre surdos é bastante característica, entendendo que a realidade social é determinante na maioria das situações acima expostas.

O trabalho com famílias por nós proposto prevê, portanto, o fortalecimento das relações família-escola/família-aluno/aluno-escola/família-sociedade, criando um ambiente de aproximação e confiança, permitindo que pais e/ou responsáveis identifiquem e compreendam suas necessidades e dificuldades, tornando-se sujeitos de suas histórias e participando na melhoria da qualidade de suas vidas juntamente com seus filhos.

Entendemos ser essencial um parêntese para falarmos na ênfase dada por nós a desinternação de crianças surdas que permaneciam no INES durante os dias letivos e só retornavam para casa aos fins de semana e feriados. Há muito a medida de internação tem sido tratada como algo ineficaz e prejudicial ao pleno desenvolvimento afetivo/emocional/social de qualquer ser humano, e os surdos não fogem a regra. Legalmente amparadas, (Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA), há dois anos estamos preparando os responsáveis para a perspectiva de ter suas crianças de volta ao lar. Entendendo que os custos pessoais/sociais são maiores que os benefícios até então apregoados.

Se por um lado a convivência com outros surdos fortalece a criação de uma identidade própria, por outro o afastamento do núcleo familiar, gera, a médio e longo prazos uma vivência de abandono, isolamento, menos valia, insegurança muito intensas. A criança surda não se sente parte desse núcleo, a comunicação com eles é frágil (não observamos nenhum movimento desses pais no sentido de aprenderem a língua dos filhos). Suas rotinas são diferentes, como os são os recursos colocados a sua disposição.

Na maioria dos casos as condições financeiras da família são bastante precárias, o que gera uma expectativa irreal nessas crianças frente a realização de suas necessidades, o que o internato fornece é muito além de suas realidades.

Os próprios alunos sinalizavam que queriam voltar para casa, alguns chegaram a somatizar sintomas clínicos, demonstrando inconscientemente o descontentamento pelo afastamento do lar. Efetuamos um trabalho diferenciado, em grupo e individualmente, com esses responsáveis visando atingir este objetivo, ou seja o retorno do aluno ao seu grupo familiar assim como resgatando as relações com a população no local de moradia. Apoiamos as famílias nos aspectos concretos — ajuda financeira, transferência para outras unidades educacionais especializadas na comunidade — para que a desinternação fosse finalmente alcançada. O que efetivou-se no primeiro trimestre de 1999.

Também prestamos um trabalho de assessoria à Associação de Pais dos INES-APINES — entendendo que a participação organizada dos pais é fundamental no processo de transformação do sistema educacional brasileiro.

Temos como objetivo estimular a participação dos pais e/ou responsáveis visando a formação de uma consciência crítica e realista diante dos aspectos relacionados a surdez; levando-se a repensar suas relações no mundo; posicionando-os como alvo de direitos; estimulando a criação de novas posturas frente as respectivas vivências, com vistas a melhoria da qualidade de vida de todo o núcleo familiar.

Com esse objetivo nos trabalhos com grupos buscamos promover maior participação dos pais e responsáveis assim como:

Facilitar a reflexão sobre as dificuldades relativas a realidade da surdez, bem como entendimento de suas especialidades; estimular a percepção das potencialidades dos seus filhos surdos; permitir maior identificação entre os participantes, promovendo um espaço de troca através da ajuda mútua; auxiliar na compreensão de assuntos específicos, informativos, tais como: sexo, drogas, educação, limites, entre outros; orientar sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes num contexto geral; obter uma visão mais imparcial e fidedigna, através das diferentes óticas profissionais, sobre as posturas, expectativas, frustrações apre-

sentadas por estes familiares, trabalhando-as de forma conjunta e integrada; otimizar o tempo de permanência desses responsáveis na escola, tornando-o mais produtivo e interessante; estimular, a partir das situações do cotidiano, a conscientização dessas famílias levando-as a repensarem a realidade social na qual estão inseridas, identificando e buscando seus direitos e cidadania; desenvolver uma abordagem preventiva objetivando o manejo de conflitos futuros; estimular a qualidade de relacionamento e vida de todo o grupo familiar.

A metodologia foi desenvolvida visando atender a objetivo acima descrito.

Para a otimização do tempo de permanência dos responsáveis na escola, optamos por efetuar reuniões técnicas

Em 1996 tivemos como tema geral a "Importância da Comunicação". No ano seguinte as discussões geraram em torno dos "Processos de Educação". No subsequente "Expectativas de Vida" e no corrente ano "Ser ou não Ser diferente. É uma questão".

Assim foi-nos possíveis discorrer sobre as dificuldades na comunicação; a importância da comunicação no processo de aceitação da surdez; a aplicação de limites num processo de educação; as diferenças e similaridades na educação de surdos e ouvintes; as aspirações frente ao futuro dos filhos surdos, temores e inseguranças frente a essa educação, entre muitos assuntos e a participação dos pais intervindo em suas relações sociais.

É importante observar que alguns

É fundamental frisar nossa observação de que filhos surdos oriundos de famílias surdas se apresentam muito mais estruturados afetivo/emocionalmente, vez que a comunicação se faz de forma natural e os conflitos emocionais devido a aceitação da surdez inexistem.

Acreditamos que as dificuldades observadas em famílias constituídas por pais ouvintes e filhos surdos sejam semelhantes das vividas em constelações familiares de pais surdos e filhos ouvintes.

Quanto aos resultados obtidos em primeiro lugar percebemos um aumento significativo na participação dos familiares, não só nos grupos, mas também na procura espontânea de atendimentos individuais, estabelecendo-se naturalmente uma forte relação de confiança.

Porém estamos ainda distante do ideal. Existem pais que não atendem as convocações para reuniões. Paradoxalmente, temos observado que são exatamente estas famílias que nos procuram quando problemas de relacionamento já estão irremediavelmente instalados.

O programa sofreu alterações durante o processo em decorrência da sobrecarga de trabalho. Nem sempre conseguimos nos reunir como o planejado.

As situações de alunos passaram a ser discutidas pelos diferentes profissionais numa atuação co-participativa.

O processo vem sendo sistematicamente avaliado.

As reuniões visaram não só dar informações sobre assuntos de relevância, mas também de formar opinião sobre tais questões, através de um processo de conscientização crítica, permitindo que os familiares percebam seus direitos e deveres e se posicionem na sociedade.

Finalmente a percepção de que crianças/adolescentes surdos possuem potenciais como qualquer indivíduo, desmistificando a visão incapacitante da surdez, pôde gerar em alguns responsáveis sentimentos de esperança e conseqüente vontade de investirem no futuro de seus filhos. Esta constatação permitiu uma reaproximação efetiva e mesmo não sendo uma maioria, justificam a continuidade do presente trabalho.

"(...) a percepção de que crianças/adolescentes surdos possuem potenciais como qualquer indivíduo, desmistificando a visão incapacitante da surdez, pôde gerar em alguns responsáveis sentimentos de esperança e conseqüente vontade de investirem no futuro de seus filhos."

bimensais, intercaladas com as reuniões pedagógicas, dadas tradicionalmente pelos professores. Assim o responsável é convocado mensalmente uma única vez. A proposta original, que por força da necessidade acabou passando por adaptações, previa a participação do professor, assistente social e psicólogo em todas as reuniões. A participação integrada não só facilitava a intervenção propriamente dita, mas também gerava um ambiente entre os profissionais de confiança, vez que as soluções eram compartilhadas por todos.

As dinâmicas utilizadas nas reuniões variam desde grupos operativos, palestras, seminários dados pelos próprios pais, apresentação de vídeos, e outras intervenções grupais. São propositadamente diversificadas e procuram seguir um esquema básico para discussão. Entretanto o grupo tem prioridade na sua demanda, de forma que quando necessário os temas são modificados para atenderem as necessidades de cada grupamento.

professores foram naturalmente modificando os seus esquemas de reunião de forma que a abordagem técnica-pedagógica se tornou bastante uniforme e articulada. A proposta original previa a avaliação e reprogramação imediatamente após cada reunião, mas o tempo mostrou-se insuficiente, de forma que este nível de interação ficou prejudicado.

Lembramos as diversidades de faixas etárias existentes entre alunos destes segmentos, que variam de 4 meses a 20 anos de idade. Para atendermos esta característica já efetuamos uma abordagem de temas mais diferenciada, respeitando as etapas do desenvolvimento infantil e juvenil.

Nossa população alvo é compreendida por pais/responsáveis de alunos matriculados nos segmentos compreendidos entre a Estimulação Precoce e 4ª série do 1º grau. Pais ouvintes e surdos. No caso da participação de pais surdos as reuniões contam com a participação de intérpretes.

A inclusão e as relações entre a família e a escola

Introdução

A perspectiva da relação entre família e escola pouco tem sido tratada na literatura do ponto de vista educacional, e sim predominantemente clínico. Frequentemente, estas relações têm sido caracterizadas por laços de 'autoridade' por parte da instituição escolar, que muitas vezes mais se assemelham a laços de autoritarismo, dado o lugar que a escola ocupa, no imaginário da instituição familiar, de lugar de saber, que lhe confere autoridade sobre rumos e decisões a serem tomados sobre seus próprios filhos.

Entretanto, com o advento da oficialização, em Declaração Mundial, da proposta de Educação para Todos (em Jomtiem, Tailândia, 1990), o quadro destas relações tem sido transformado, senão na prática, pelo menos no plano das recomendações. É que a Educação para Todos trouxe à tona o paradigma da Inclusão e, com este, a importância de se analisar os fenômenos educacionais de um ponto de vista múltiplo, que considere todas as dimensões implicadas nos referidos fenômenos. Assim, a família passa a adquirir um outro status nestes processos: o status de quem não apenas é fonte de origem

do alunado, mas também o de quem provê as primeiras formas de relações educativas, ainda que num ambiente não escolar.

Por outro lado, as mesmas mudanças nos cenários internacional e nacional quanto aos rumos da educação no terceiro milênio têm implicado numa reavaliação do papel da escola e da forma como esta se organi-

Mônica Pereira dos Santos

Profª. Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, Mestre em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres

por que têm passado estas duas instituições sociais (a família e a escola), dentro dos paradigmas da Educação Para Todos, com ênfase especial ao movimento pela Inclusão de alunos que passam por barreiras à aprendizagem, seja por apresentarem dificuldades específicas, deficiências ou quaisquer outros motivos, inclusive de ordem externa ao indivíduo.

"(...) mudanças nos cenários internacional e nacional quanto aos rumos da educação no terceiro milênio têm implicado numa reavaliação do papel da escola e da forma como esta se organiza (...)"

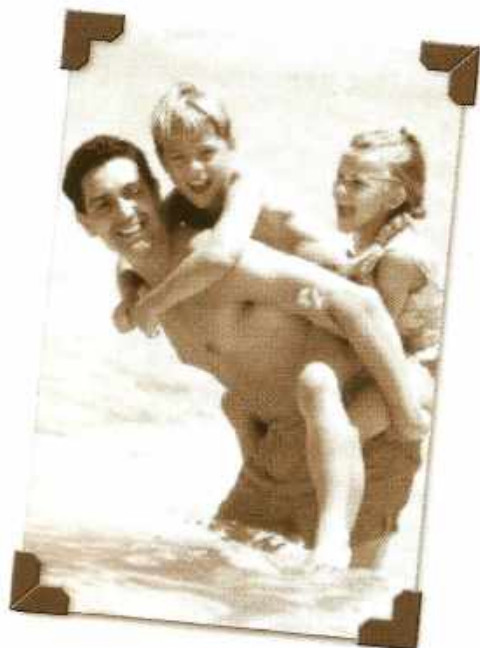
za, tanto no sentido de suas respostas às necessidades educacionais dos alunos, quanto no sentido de sua própria identidade enquanto instituição social. Assim é que as instituições escolares têm também passado por uma transformação de seu status: o daquela que muitas vezes acaba ocupando um lugar que ultrapassa os limites da ação pedagógica e da relação ensino-aprendizagem, para ocupar espaços de ordem pessoal que influi diretamente no cotidiano de seus alunos.

Este artigo se propõe a fazer uma revisão das transformações

Iniciaremos analisando as 'trocas' de papéis entre cada uma das instituições. Em seguida, apresentaremos o que dizem as recomendações internacionais a respeito do assunto para, por fim, tentar indicar alguns caminhos que desatem nós nesta relação e promovam, com isso, uma das principais recomendações da proposta de uma Educação para Todos: a de aproximação e parceria entre família e escola.

O Lado Educacional da Família

A família, primeiro berço educacional do ser humano,



çamento familiar. Ou ainda o caso de sociedades em que há famílias de viajantes, retirantes ou povos nômades, cujos filhos têm sua freqüência a uma determinada escola prejudicada pelo fato de se encontrarem majoritariamente em trânsito. Ou mesmo casos de sociedades que simplesmente não têm como priorida-

de a educação escolar de seus povos, simplesmente por não atribuírem a esta o valor que outras sociedades convencionaram atribuir.

Mas, mesmo quando os fatores acima não acontecem e as crianças freqüentam a escola, muitas vezes acabam sofrendo a falta de apoio por parte da família em seu processo de escolarização e aprendizagem. Isto também pode ser dar por vários motivos, incluindo os descritos acima. Nos primeiros casos, de ausência, trata-se de buscar estratégias que façam com que as famílias percebam a importância da escolarização dos filhos, e de informá-las inclusive da obrigatoriedade desta função. No segundo caso, no entanto, a situação pode se tornar mais complexa. Dado que há a presença física (mas não necessariamente emocional) da criança na escola, caberá à esta última desenvolver estratégias de aproximação com a família no sentido de estabelecer laços não de cobrança, mas de parceria com a família. Trata-se de tentar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, porque

possui algumas obrigações convencionalmente estabelecidas no seio das sociedades às quais pertencem. Em nossa sociedade, ocidental, alguns papéis que lhe cabem são claramente demarcados inclusive em documentos legais, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1992) e a Constituição de 1988.

Nos dois documentos é possível verificar aspectos comuns quanto ao papel da família no crescimento e desenvolvimento de seus filhos, como por exemplo:

- garantir a escolarização;
- garantir uma criação voltada para a cidadania e uma vida digna;
- garantir carinho, proteção e afeto.

No entanto, nem sempre estes papéis são cumpridos à risca em muitas sociedades, e os motivos para tal são de ordens variadas. Destaca-se, por exemplo, o caso de sociedades em que as crianças são, desde cedo, retiradas ou impedidas de freqüentar a escola, por terem que trabalhar e contribuir para o or-

pode contribuir com aspectos fundamentais quando a criança se encontra em casa, sem no entanto, substituir a escola e assumir o papel de professor de seu próprio filho, ou de provedor único das alternativas educacionais, psicológicas e sociais para seus filhos, nos casos de maiores dificuldades.

Em outras palavras, trata-se de rever o aspecto que coloca a escola em posição de cobrança e a família em posição de culpada, ou cobrada. Assim, a família funcionaria como mais um elemento estratégico no processo de escolarização daqueles alunos que estivessem apresentado resultados diferentes do esperado.

Estas necessidades ficam muito claramente expressas nas recomendações internacionais. A Declaração de Salamanca (1994)¹, por exemplo, diz, em suas diretrizes de ação nos níveis nacionais, no artigo 58:

Os Ministérios da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educacionais especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade (...)

E continua, no artigo 61:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões,

¹ Documento aprovado em Conferência das Nações Unidas em 1994, na Espanha, que, entre outras coisas, recontextualiza o papel da Educação Especial dentro da plataforma lançada na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

em atividades educativas no lar e na escola (...) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.

O Lado Maternal da Escola

Do outro lado da moeda, encontra-se a escola, passando por uma transformação histórica com implicações diretas a uma revisão de seu papel. Há muito a escola vem deixando de se preocupar com os aspectos acadêmicos da aprendizagem para se ocupar com os aspectos afetivos e sociais de seus alunos.

Assim é que vemos a escola como pólo central para onde se encaminham denúncias relativas a negligências nos cuidados infantis, como centro de alimentação das crianças de muitas famílias desprivilegiadas, como centro de recurso a cuidados relativos à saúde, e muitos outros. Também não é raro ver professores, diretores e técnicos de uma escola assumindo um papel em que o afeto é literalmente marcado por uma relação de quase parentesco (maternal, paternal, filial...).

Aquí, também, os documentos atestam. No documento *Necessidades Especiais na Sala de Aula* (MEC, 1998), da série *Atualidades Pedagógicas*, discute-se, no capítulo referente às necessidades dos professores, que o estresse atual da profissão é considerável. E, entre os fatores que geram o estresse, está levantado o "excesso de funções", que exige do professor *maiores responsabilidades no desempenho de suas funções (...) para ampliá-las (...) a aspectos administrativos e de orientação aos alunos* (p. 145).

A própria Declaração de Salamanca também já abordava, em suas diretrizes de ação nos níveis nacionais, no artigo 37, que:

Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais (...).

E no artigo 40, que:

A preparação adequada de todos os profissionais da educa-

ção é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança (...) Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência.

mar a positividade da troca. Se, no entanto, a "troca" se caracteriza por uma inversão, em que responsabilidades básicas deixam de ser assumidas, ou ficam "esquecidas", todos os problemas que levaram à necessidade de uma revisão destas relações no sentido de uma troca efetiva maior, permanecem.

A César o que é de César, mas... o que cabe a César?

Definitivamente, as relações mudaram. Na verdade, estas

"Se a relação de troca se efetiva de fato numa troca, implicando uma relação bidirecional entre família e escola, cabe afirmar a positividade da troca."

Portanto, parece ficar clara a abrangência do papel da escola e da família, e da respectiva parceria que deveriam estabelecer.

Caberia perguntar, a esta altura, sobre a propriedade desta troca, ou abrangência, de papéis. A resposta, como praticamente todas as respostas a questões de ordem social, é relativa. Se a relação de troca se efetiva de fato numa troca, implicando uma relação bidirecional entre família e escola, cabe afir-

transformações não constituem um "privilégio" apenas entre família e escola. Praticamente em todas as áreas em que seres humanos se relacionam, as relações passam por transformações dramáticas: no trabalho, entre os amigos, entre os cônjuges, entre pais e filhos, entre todos, enfim. O mundo está muito mais marcado pela velocidade, pelo acesso à informação imediata, por novos parâmetros de competitividade. Ao mesmo tempo, os ideais por um mundo mais justo se afirmam e solidificam cada vez mais, pelo menos no discurso. Faz-se mister atualizarmos a respeito desses aspectos, se quisermos acompanhar o mundo no passo de hoje.

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades.

Esta idéia já estava expressa em 1990, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O artigo 5, por exemplo, diz:

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes aspectos:

(a) A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (...)

E o artigo 7 fundamenta o artigo 58 da Declaração de Salamanca e reitera o exposto acima:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (...). É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. (...) Quando nos referimos a um 'enfoque abrangente e a um compromisso renovado', incluímos as alianças como parte fundamental.

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente do processo educacional acadêmico de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Coisa que a escola há muito já não pode fazer sozinha, por estar sobrecarregada com outras, novas tarefas.

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeiro da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando esta a se informar para crescer numa relação de maior igualdade.

Apenas com o estabelecimento de uma relação neste nível é que as propostas educacionais relativas à formação de cidadãos nos dias de hoje poderá acontecer. Pois se à própria família for negado acesso e participação no processo educacional de seus filhos, de que democracia falamos? Com que parceria poderemos sonhar?

Por fim, um último alerta: este compromisso com a reciprocidade entre a família e a escola não deve significar isenção de responsabilidades por parte das autoridades. O ensino deve continuar público e gratuito. Ao contrário, o compromisso das autoridades é duplo: assegurar o que já lhe cabe como responsabilidade, e fomentar, incentivar, apoiar moralmente o estabelecimento de relações horizontais entre família, comunidades e escola.

Referências Bibliográficas

Brasil/MEC/SEESP (1998) Necessidades Especiais na Sala de Aula. *Atualidades Pedagógicas*, vol 2.

Brasil/MJ/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos/CORDE (1994) *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) World Conference on Education For All Jomtien, Tailândia.

*Esmeralda Peçanha Stelling

A relação da pessoa surda com sua família

Para tecermos considerações sobre a relação da Pessoa Surda com sua família, necessitamos obter relatos e informações dos próprios Surdos e da Comunidade Surda, pois são eles os prota-

"É importante frisar que a contribuição da família será fruto da sua cultura, de sua 'crença' particular, ou melhor, da maneira com que entende e lida com a Surdez."

gonistas das suas histórias. Tal conjunto de dados só será melhor obtido por meio de pesquisa criteriosa e ampla, realizada em tempo longo e contínuo.

Para as nossas reflexões, valemo-nos somente de vivências pessoais (enquanto mãe ouvinte com filho Surdo) e relatos de familiares também ouvintes com filhos surdos na maioria dos casos atendidos (enquanto educadora e orientadora familiar). Sendo nossa visão restrita a esse universo singular, intenso em emoções, ár-

**Pós-graduada em Deficiência Auditiva, Pedagoga, Orientadora Familiar na APADA e na Escola de Educação Especial Ann Sullivan*

duo como o trabalho do artesão, controverso e intrigante como o amor maternal; porém não sendo extenso, apontamos desde já a necessidade de conhecimento maior sobre o relacionamento das famílias com seus filhos Surdos. No entanto, estamos alerta para o dizer e o sentir do Surdo adulto que agora (de alguns anos para cá) transita em nossa vida profissional e familiar como paradigma inseparável.

Na literatura da "Surdez, com S maiúsculo, para designar um grupo lingüístico e cultural" (Sacks, 1989, *in* Goldfeld, 1997, respeitando a nomenclatura da Comunidade Surda Americana), o tema é pouquíssimo abordado e, quando o encontramos, é resultado sempre de reflexão dos ouvintes sendo, desse modo, um produto do ponto de vista daqueles que não são Surdos.

Já, na literatura da "surdez, com s minúsculo, para designar uma condição física, falta de audição" (Sacks *in* Goldfeld *id.*, *ib.*) o tema é inesgotável e, dentro dessa perspectiva, afirmamos que historicamente sempre foram os ouvintes que falaram pelos Surdos. É de muito pouco tempo que os surdos falam de si próprios e reivindicam seus direitos, manifestando-se à comunidade ouvinte. Essa conquista é recente (décadas de oitenta e noventa).

Quanto à grafia, se com S maiúsculo ou minúsculo, não nos preocupamos muito com ela; o que importa é entender esses movimentos sociais como demonstradores da ação política forte e vigorosa que se assenta como tendência atual nos meios acadêmicos, fazendo com que aqueles realmente envolvidos com o Surdo e com a Surdez, tanto profissionais quanto familiares, "se toquem" e modifiquem seu modo de "olhar" sobre esses temas.

A família é uma das instituições sociais que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento e o posicionamento do indivíduo na sociedade. Tal ocorre igualmente com uma família que tem um integrante Surdo. É importante frisar que a contribuição da família será fruto da sua cultura, de sua "crença" particular, ou melhor, da maneira com que entende e lida com a Surdez. O entendimento que cada pessoa tem sobre algo é resultado da impregnação que sofremos do meio (organização sócio-cultural) e da história que vivenciamos. É por isso que "as relações familiares fornecem para a criança surda o modelo de suas relações com o mundo, e as atitudes que a família tem para com ela servem de base para as atitudes da criança consigo mesma." (Godinho, 1982)

Historicamente, as pessoas Surdas foram confundidas com os débeis mentais. Na antigüidade clássica, os deficientes eram considerados irracionais e, diferindo dos padrões normais, eram exterminados.

Com o advento do Cristianismo, passaram a ter alma e serem consideradas pessoas. Mesmo assim, eram abandonadas tal qual os leprosos, ou seja, segregadas até a morte. Durante a Idade Média, os deficientes foram reconhecidos como "filhos de Deus"; eram entregues às igrejas e conventos, só que eram explorados e cuidados como expiação redentora.

"O preconceito e a desinformação caminham juntos e, nos dias de hoje, ainda encontramos pessoas Surdas interpretadas como incapazes (...)"

Para a Igreja e religiosos, as pessoas deficientes tinham significados paradoxais: eram tidos como "presas de entidades malignas" (por isso deveriam ser isoladas, confinadas), mas dava-se teto e alimentos (com desconforto, algemas e falta de higiene) porque eram "filhas de Deus" (Pessoti, 1797 in Ceccin, 1997).

Com a Santa Inquisição foram para a fogueira, sendo considerados hereges (pessoas que se opunham à Igreja). Durante a Reforma, o quadro melhora um pouco. Citamos uma afirmação da época: "O homem é o próprio mal quando lhe falta a razão ou graça celeste a iluminar-lhe o intelecto; assim dementes e amentes são seres diabólicos." Pintner (1933) in Ceccin 1997, sobre obra espanhola da época da Reforma.

Muitas injustiças e atrocidades foram cometidas contra as pessoas com necessidades especiais, situações essas que ainda se encontram na atualidade. O preconceito e a desinformação caminham juntos e, nos dias de hoje, ainda encontramos pessoas Surdas interpretadas como incapazes, doentes, perigosos, marginais, etc.

Não faz muito tempo, um jovem Surdo morreu de apendicite por não ter sido compreendido por sua mãe e tampouco pelos médicos que disseram: "Como compreender grunhidos?" Além desse fato, houve tantos outros tristes grifados nas manchetes de jornais, que infelizmente relatam o estereótipo mais comum: "Surdo-mudo foi morto porque não respondeu à ordem do assaltan-

te" ou "Surdo-mudo preso há quase um ano envolvido em quadrilha de traficantes".

A desinformação também campeia nos meios escolares. Recentemente, em escola pública no interior do Estado, presenciamos alunos Surdos estudando o mesmo conteúdo programático e na mesma sala que alunos deficientes mentais, com o aval da professora, que comentou: "Dou texto bem fraquinho porque eles não compreendem." Tudo isso nos leva a concluir que a formação de uma imagem preconceituosa e distorcida provoca, além de injustiça, muito sofrimento.

O estereótipo da deficiência como patologia é tão forte que já ouvimos, tanto de profissionais da educação, quanto de paramédicos, ser necessário ganhar insalubridade para atender nossos alunos Surdos.

As deficiências ainda hoje são consideradas entidades médicas, apesar do Dr. Itard (1797) in Ceccin, 1997, com o caso do "selvagem de Aveyron", já ter definido que é possível educar os deficientes com a pedagogia especial.

Os fatos históricos influenciaram fortemente nossas relações com as pessoas com necessidades especiais. O "olhar sobre as diferenças" preconizado por Skliar faz-se necessário em nossas reflexões no que aqui nos propusemos.

A relação familiar será diferenciada de acordo com cada visão particular acerca da Surdez. Diferentes variáveis irão formar a imagem que a família tem do seu

Surdo. Tratando-se de família que tem acesso a informações, geralmente, as primeiras informações recebidas são do ponto de vista médico. Essas se apresentam medindo a perda auditiva em decibéis (natureza orgânica do déficit, etiologicamente explicada). Nesse caso, a tendência é ver o Surdo como deficiente auditivo. Nessa visão, o déficit auditivo tem significado relevante. Tanto a família quanto a escola procurarão para o seu Surdo um modelo pedagógico de correção do déficit, de luta contra a deficiência, e de espera pela cura da deficiência. Este modelo é denominado por Skliar (1997) de "clínico-pedagógico". Ainda, segundo Skliar, desde o famoso Congresso de Milão (1880), um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da Língua Oral, transformando-a em símbolo de repressão física e psicológica. Ao aluno Surdo foi determinado que ele deveria falar. Com o avanço científico-tecnológico do século XX, chegou-se ao extremo de afirmar que os Surdos voltariam a ouvir, quer por intervenções cirúrgicas e/ou medicamentosas, quer por precisos instrumentos de amplificação sonora incluindo o aparelho auditivo-prótese, cujo conceito é "substituto de um órgão, ou de parte dele, por um sucedâneo artificial". Entre as intervenções cirúrgicas mais modernas, encontramos o implante coclear. Assim sendo, a Surdez, dentro dessa concepção ("deficiência auditiva/patologia"), é "medicalizada", ou seja, se orienta toda a atenção para a cura do problema auditivo (o Surdo é uma "orelha") com ênfase nos mecanismos de: amplificação acústica; oralização (articulação e emissão dos fonemas da Língua Oral); treinamento da leitura labial e estimulação dos resíduos auditivos.

Como consequência, não se

valoriza a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. Essa é vista, neste modelo, como um mecanismo perigoso, pois afirma-se que acomoda o desenvolvimento oral e auditivo. É considerada como um conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical/sintática, sem constituir um verdadeiro sistema lingüístico. A Língua de Sinais é julgada como uma pantomima que limita ou impede a aprendizagem da Língua Oral. Nesse modelo, o desenvolvimento cognitivo estará condicionado ao maior ou menor conhecimento da Língua Oral. Os efeitos do modelo clínico-terapêutico na vida dos Surdos (e na sua relação familiar e social) foram e são negativos no que concerne ao estado psicológico. Tendo como base relatos de Surdos adultos, podemos dizer do sofrimento de uma oralização sem o oferecimento prévio de uma linguagem simbólica, o que lhes causava enorme esforço. Também temos relatos dos seus isolamentos de comunicação, da proibição do uso de sinais, da vergonha de terem que enfrentar o público e por ele serem julgados em seu desempenho de emissão oral (muitos tiveram que recitar versinhos em festinhas para contentar o ego de seus pais e professores, ou encenar, em alto e bom som, peças teatrais da cultura ouvinte). O mais grave foi o fato de muitos Surdos terem sido proibidos de integrar a Comunidade Surda, sendo aconselhados a participar somente do grupo de ouvintes, onde estaria assegurada a sua verdadeira integração. Em meu caso particular, mesmo no tempo que o meu olhar era voltado para "querer que o filho falasse", nunca fui contra ao convívio com a Comunidade Surda, até porque sempre acreditei que

a Pessoa Surda pode vir a ser integrada no meio ouvinte se a ela for permitida a sua identificação com seus pares psicológicos (outros Surdos). Creio mesmo que ela terá de, sabendo-se e vendo-se Surda, posicionar-se como diferente, porém como Pessoa Surda com tudo a que tem direito, inclusive acesso à informações e ao aprendizado da Língua Oral e Escrita, no nosso caso, a Língua

pêudico, afirmando a existência de uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, lingüísticos e intelectuais." Afirma que "os Surdos são lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos". Lane

"Tendo como base relatos de Surdos adultos, podemos dizer do sofrimento de uma oralização sem o oferecimento prévio de uma linguagem simbólica (...)"

Portuguesa. Mesmo assim, meu filho, em várias oportunidades, relatou seu sofrimento e infelicidade porque apesar de não o impedir de estar com outros Surdos, não partilhávamos da mesma língua, não éramos cúmplices de nossas vidas. Só mais tarde assim o fizemos.

Alguns Surdos meus conhecidos relatam que só descobriram sua comunidade na idade adulta, quando não mais conseguiram adaptar-se.

No modelo clínico-pedagógico, o Surdo ainda sofre a crise de identidade: tanto no lar, quanto na escola, dizem-lhe que ele é só deficiente da audição, e que pode vir a ser ouvinte. Porém, só quando entram em contato e compartilham atividades com o grupo de Surdos, eles se sentem verdadeiramente *Surdos*.

Tudo isto gera dúvida e insegurança. E, segundo Skliar (1997), "a hipotética psicologia da surdez endossa o modelo clínico-tera-

(1988) in Skliar, 1997, adverte que há um significativo paternalismo e racismo cultural "julga-se que os Surdos são culturalmente inferiores, privados de alguma característica humanitária, carentes de funções ou de processos psicológicos superiores, etc".

Outra informação que vai influenciar a visão Surdo/Surdez e conseqüentemente a relação Surdo/Família, é que Surdos filhos de ouvintes (96%) não têm condição de acesso à Língua de Sinais no ambiente familiar tornando-se estrangeiros em seus próprios lares, pois estão mergulhados numa língua que não é natural para eles (a mensagem chega pelo canal auditivo-visual, sendo o auditivo, o primordial). Por outro lado, Surdos filhos de Surdos (4%) nascem e se desenvolvem nos seus primeiros anos de vida dentro de uma família com pais, e algumas vezes, irmãos Surdos. (Behares, 1996) Sendo expostos à Língua de Sinais preco-

amente, a dominam rapidamente, de forma natural e confortável. Usam a Língua de Sinais como primeira língua, identificando-se como membros da Comunidade Surda.

Outra informação é que há marcante diferença entre a criança que nasce ou fica Surda em tenra idade e a criança que fica

ar também diferenciada. Mais uma vez, a visão da família irá influenciar as relações de interação; a rotina familiar pode vir a ser alterada.

A família, nos casos anteriormente citados, traz uma expectativa de cura, de milagre, de ter de volta a audição perdida. Desse modo, cabe, numa orientação diferenciada, ou seja, desconstruir essa imagem imposta pelo modelo clínico-pedagógico, des-

melhoria geral de seus desempenhos frente à sociedade, quer sejam eles lingüístico-cognitivos, psicológicos, sociais e biológicos.

Portanto, preconizamos a instituição de programas educacionais que visem oferecer ampla orientação aos pais e que privilegiem a explanação das diferentes concepções pedagógicas existentes para seus filhos Surdos. Dessa forma, estaremos assegurando o direito de informação e de escolha dessas famílias.

“Se tratada como capaz, como pessoa diferente, porém com potencialidades, possuidora de cultura com língua própria e singular, sua auto-estima estará alta (...)”

Surda mais tarde. A primeira não teve, ou se teve foi por muito pouco tempo, contato com a Língua Oral por meio da audição. Não conseguindo adquiri-la numa “quantidade” suficiente para elaborar e desenvolver seu pensamento em Língua Oral (ouvida e falada, escrita e lida por imagens acústicas-fonemas e imagens gráficas-grafemas), terá sérios problemas de comunicação e acesso a informações. Essa criança será uma pré-lingüística. A segunda, por ter tido mais tempo a audição (variável importante/ memória auditiva), pode-se dizer que incorporou elementos auditivos-verbais que a permitiram elaborar e desenvolver o pensamento e usou-os na sua comunicação de forma efetiva, que aprendeu a ouvir e a falar. Essa criança será uma pós-lingüística. Nessa visão de Surdos (pré e pós-lingüísticos) o trato pedagógico deverá ser bastante diferenciado, sendo aconselhada a orientação famili-

mistificando a Surdez e orientando a família quanto às reais questões pedagógicas com as quais terão que lidar.

Do ponto de vista sócio-cultural, o modo com que a pessoa Surda é tratada em casa e na escola vai determinar a imagem que ela tem de si mesma. Se é tratada como incapaz e aculturada, sua auto-estima estará baixa, e sua expectativa de vida será triste, desmotivada, distante da Comunidade Surda. Se tratada como capaz, como pessoa diferente, porém com potencialidades, possuidora de cultura com língua própria e singular, sua auto-estima estará alta, e sua perspectiva de vida será boa em todos os aspectos. Identifica-se como Pessoa Surda integrante de uma Comunidade específica. Vê-se e é vista como diferente, mas não busca obstinadamente a “cura” da sua Surdez, apesar de entender os procedimentos clínicos-pedagógicos como necessários para a

Referências Bibliográficas.

BEHARES, L. E. *Aquisição de Linguagem e Interações mãe-ouvinte — criança surda*. in Anais do Seminário *Repensando a Educação da Pessoa Surda*— INES, Rio de Janeiro, 1996.

CECCIN, R. B. *Exclusão da Alteridade*. in *Educação e Exclusão*, Carlos Skliar (org.), Porto Alegre, Mediação, 1997.

GODINHO, E. *Surdez e Significado Social*. São Paulo, Cortez, 1982.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda — Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista*. São Paulo, Plexus, 1997.

SKLIAR, C. *Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças*. in *Educação e Exclusão*, Carlos Skliar (org.), Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. *A Surdez — um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

Depoimento de Lúcia Severo

Lúcia Severo da Costa

Diretora Administrativa
da FENEIS

Nasci no Rio de Janeiro no bairro de Copacabana, Cidade Maravilhosa que amo muito.

Nasci numa família de classe média. Meu pai era o Desembargador Luiz Antonio Severo da Costa e minha mãe Lygia Severo, professora da Cultura Inglesa que ensinava muito bem o idioma inglês. Tenho um irmão Luiz Severo que é advogado, seguindo a carreira do meu pai que começou como advogado e a Marieta Severo minha irmã que é atriz. E, eu, Lúcia Severo. No início não foi identificada a minha surdez de nascença pois, aos oito meses, tive sarampo e no berçário contrai herpes, não sei se esta foi a causa. Não existe nenhum surdo na minha família.

Tive uma criação sólida, não faltou nada, carinho, amor, atenção e respeito. Uma coisa que não posso negar, tive muita dificuldade na COMUNICAÇÃO apesar de ter facilidade de me comunicar mas... por exemplo; num jantar de família, numa roda de mesa com meus familiares em volta sempre havia assuntos que eu mesma não conseguia entender, ficava

muito perdida. Me incomodava muito. Ficava extremamente chateada.

Tive revolta e desânimo, pois pouca coisa me passavam.

Naquela época não podia usar a LIBRAS e foi uma pena porque se usássemos minha comunicação com a família seria um belo presente para mim e não estaria muito perdida e sozinha. A comunicação na vida do surdo é fundamental. Isso o ajudaria a ter uma vida sadia, feliz sabendo se comunicar como o mundo afora. É preciso ter paciência e perseverância.

Aos dois anos e meio comecei a andar e começando a conhecer o que se passava ao redor de mim. No início da aprendizagem escolar, fui ser aluna da Professora Ivete que descobriu meus resíduos auditivos. Não era surdez profunda, pois somente perdi um lado e não os dois lados da audição o que me ajudou a "ouvir" minha própria voz e me estimulou a trabalhar com a voz. É por isso que a minha fala é bem entendida pelos ouvintes. Aprendi muito, também com o Professor

Geraldo que me alfabetizou.

Tempos depois fui estudar no Instituto Santa Teresinha em São Paulo. Foi uma aflição só. A distância era muito, mas era o Instituto mais indicado naquela época para o meu caso e eu com meus sete aninhos, longe dos meus pais foi muito triste e marcante. O Instituto era imenso, fiquei muito assustada. Era também madrugada e todos dormindo quando che-

"Uma coisa que não posso negar, tive muita dificuldade na COMUNICAÇÃO apesar de ter facilidade de me comunicar mas..."

guei lá. A freira nos recebeu e minha mãe voltou no mesmo dia, tarde da noite. Meu coração doeu mais ainda por ela voltar sozinha na escuridão da cidade de São Paulo para o Rio de Janeiro. Neste Instituto estudava uma menina chamada Maria do Carmo que era do Rio e foi indicada pela Prof. Ivete para também estudar neste Instituto e foi a primeira surda e amiga que conheci.

Fiquei por três anos neste colégio e tenho boas recordações. As freiras nos tratavam tão bem que não as esqueço. Particularmente confesso que não era muito estudiosa, era muito levada e danada. E na hora dos estudos uma freira nos levava para nos reunirmos todas as tardes para estudar as matérias e, juntas, com outras meninas de outras séries, ficávamos estudando e eu adorava ficar ouvindo a voz da Ana Maria por causa do sotaque paulista que ficava sempre falando o "S" e não me concentrava. Adorava isso. Mas no dia seguinte quando, aos exercícios com as professoras não sabia responder, por não ter estudado, era horrível.

As irmãs me observavam muito, até que um dia fizeram uma experiência comigo, colocando-me numa sala de ouvintes, nesta altura eu tinha oito anos. Era um colégio noviciado da mesma congregação do Calvário. Não me adaptei, pois me sentia muito solitária e como não entendia nada, as irmãs me levaram de volta para a ala dos surdos. Essa experiência foi para testar já que falava. Nada tinha a ver. Elas estavam muito preocupadas por que poderia perder a fala. Mas elas me respeitaram e entenderam a minha dificuldade e a minha convivência com os surdos.

Voltei ao Rio e fui terminar meus estudos com muitas dificuldades no Colégio São Marcelo.

Consigo me integrar bem com

pressão facial e corporal, dependendo do assunto que for colocado ou abordado. É muito simples nós surdos percebermos. Sabemos quando a pessoa está de mau humor, nós a compreendemos, mas quando não está de mau humor, é falta de paciência mesmo. Não é paternalismo que estou colocando aqui e sim vivência com esses dois mundos como todos nós surdos passamos.

Sabemos que não é discriminação dos ouvintes, mas sabemos lidar com os momentos em que nos é exposto a situação que nos gera.

É claro que não é discriminação dos ouvintes, pois preservo até hoje amigos e amigas ouvintes que me compreendem e que são meus amigos sinceros na qual até hoje preservo.

O que gostaria de falar neste momento que seria um belo pre-

alogar comigo. Falam rápido. Às vezes demoram para me passar um assunto que pode ser também do meu interesse. Fico vendo a expressão facial e vejo que tem coisas que precisaria saber. Vivo perguntando, vivo querendo saber. Não é "por querer que seja a minha vontade" (como muitos pais dizem) é o meu direito de saber e participar junto com a família.

Esse depoimento serve para todas as famílias principalmente os pais que têm filhos surdos. É preciso saber amar, ter paciência, aprender a nossa língua.

Fui instrutora nos "anos sessenta" do INES e tive muitas experiências. Tinha mães muito desanimadas com os filhos surdos. Uma mãe muito desanimada com sua filha achando que a filha não seria nada no futuro. Conversei, orientei, e aos poucos ela foi aceitando e dava exemplo de como lidar com a sua filha e que ela mesma dizia que a filha surda não era bicho de sete cabeças. Era preciso muito carinho, amor e compreensão para lidar com a criança surda. Realmente essa mãe foi muito bonita, sua filha hoje é uma jovem surda preparada para o que der e vier no mundo afora. As duas se comunicam muito bem e a mãe se sente feliz e realizada junto com a filha. As duas são amigas e confidentes. É um exemplo que todas as mães deveriam ter.

Particularmente, fiquei muito feliz, pois a minha conversa é a força que dei às outras mães fizeram com que estas começassem a ter interesse na Língua de Sinais. Foi muito importante para a minha realização pessoal e profissional.

Oriento sempre as mães a usarem a língua de sinais com a criança para que ela tenha um domínio maior nas duas línguas. Nunca digo que a criança deve ser

"Confesso que eu evito conversar para evitar constrangimentos entre dois mundos, bem que adoraria se houvesse uma comunicação boa e liberal."

os ouvintes, apesar da minha boa leitura labial, somente tenho dificuldade de entender o que falam. Infelizmente a sociedade tem pouca paciência em lidar com os surdos, conversar com os surdos e por fim tudo o que é de comunicação para os surdos.

Eu percebo, eu sinto até no olhar das pessoas. Confesso que eu evito conversar para evitar constrangimentos entre dois mundos, bem que adoraria se houvesse uma comunicação boa e liberal.

A maneira que percebo é a ex-

sente e que seria a mais bela felicidade se nos dessem um presente chamado "COMUNICAÇÃO". Tenho amor, carinho da família o que não me falta mas gostaria que fosse um presentão se minha família se comunicasse melhor e usasse a língua de sinais. Isso seria muito mais fácil para mim. Quando há Natal ou aniversário ou reuniões de família, não fico muito a vontade, pois na maioria das vezes me sinto muito sozinha o que me deprime muito. Infelizmente às vezes, percebo que a família não tem paciência em di-

moralizada primeiro e sim que ela deva seguir as duas línguas para que o seu contato futuro não a deixe sem seu dom de vivência com os dois mundos. Dependendo da força de vontade dos surdos também.

A criança, o jovem e o idoso surdos, ficam sempre orgulhosos quando um ouvinte domina a nossa língua. É um orgulho que traz para todos nós surdos uma graça alcançada através do carinho e paciência.

Não se sintam envergonhados por usar a nossa língua pois é privilégio para nós.

Sei que muitos estranham em dizermos que é um "privilégio". Mas aos poucos vão descobrindo a nossa convivência, a nossa comunicação e a nossa língua será muito importante para todos.

Ganhará de fato a confiança mútua e seu filho será sempre uma criança sadia e sempre comunicando com você como se fosse um dos melhores amigos dele. A família dando total apoio, isso fará que se sinta muito privilegiado na vida.

Adoro quando faço palestra para os pais, contando a minha experiência. Mostro a eles que o desânimo não leva a nada, pois somente a COMUNICAÇÃO já é um presente para todos os surdos. Sempre incentivo muito o elo entre eles, pois é muito importante.

É muito natural que os pais fiquem preocupados com a pessoa surda. É comum me perguntarem o que o surdo adulto é capaz de ser ou fazer na vida. Muito bem simples no dia de hoje, pois hoje a comunicação está no TDD (telefone para os surdos), intérpretes, TV com legenda e chegando nos mercados os faxes que tem sido um sucesso fundamental para nós surdos e aí vai crescendo a tecnologia do mundo para os surdos.

"Adoro quando faço palestra para os pais (...) Mostro a eles que o desânimo não leva a nada, pois somente a COMUNICAÇÃO já é um presente para todos os surdos."

Os surdos naquela época sofriram muito por ter que depender dos ouvintes nos telefones. Os pais sempre tinham rapidez na transmissão dos recados e quando sabiam que era um assunto longo, não tinham paciência o que nos deixava muito tristes. Graças a Deus que foi criado o TDD e que até os ouvintes tem acesso e adoram essa nova tecnologia.

Mostro, também, a eles que todos nós somos alguém na vida. Somos professores, advogados, bibliotecários, o que nos é possível sermos na vida.

Casamos, temos filhos. Enfim somos uma parte deste mundo como os ouvintes.

Há uma diferença enorme. "Você é ouvinte e eu sou surda. Você tem a cultura ouvinte e eu a minha cultura surda."

Mostro a eles, que moro sozinha com minhas filhas e que meu apartamento tem campanha normal que acende, telefone que acende que é o TDD e agora fax o que facilitou muito a minha independência.

Vejo que muitos pais não deixam os filhos saírem sozinhos. Realmente hoje em dia está difícil, mas é preciso ensinarem a ser independente. É preciso dar muita segurança ao filho surdo para que ele possa aprender a viver a vida. Dirigimos carro, moramos sozinhos e vivemos o que estiver ao nosso alcance.

Vejo que muitos pais ficam perdendo tempo em pensar numa coisa que não devem: o que é melhor para a criança surda. Não é assim. Agir e correr atrás se preocupando no momento que descobre que a criança é surda. Colocar num colégio e ir pra frente. Não colocar na filha o que é melhor para você e sim o que é melhor para o mundo dela, para a felicidade dela.

Nunca esconder da sociedade que seu filho é surdo, pois é um pecado grave.

Assim você está criando um bicho e não um ser humano.

Aqui deixo uma mensagem aos pais, familiares e amigos que não nos tirem a nossa língua que é a nossa língua mãe. Aprendam a nossa língua para que possamos te compreender e nos integrar formando um mundo mais ameno e feliz.

Sim, há barreiras mas podemos derrubar esses obstáculos e vivermos como pessoas civilizadas.

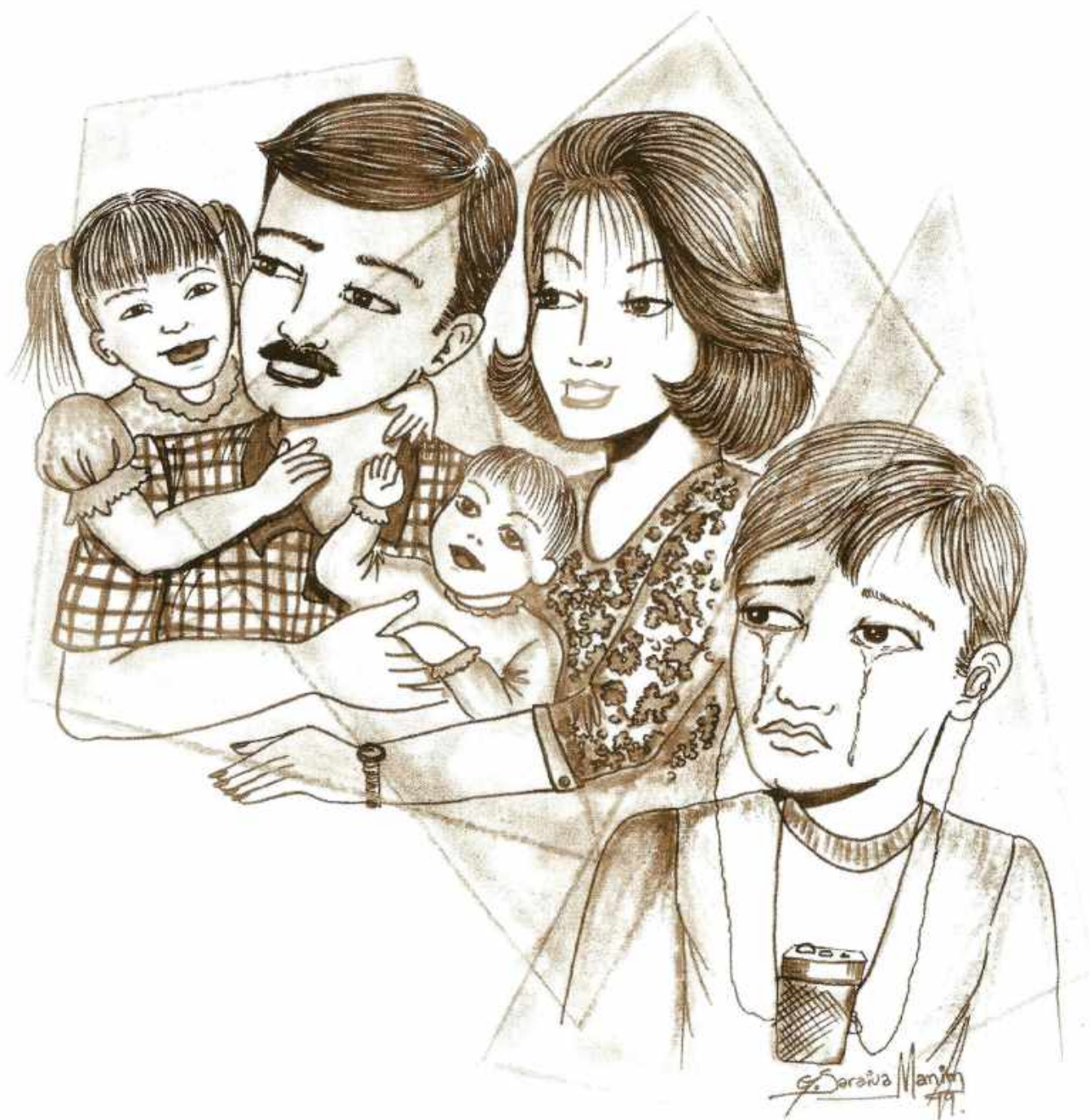
A língua de sinais é muito importante para nós, o nosso convívio e a riqueza da comunicação.

Não queremos pena, pois isso só piora, não somos doentes. Só o fato de não ouvir não nos fará diferença. O que queremos é uma comunicação e compreensão para sermos reconhecidos como pessoa surda.

Geraldo Ulisses
Ex-aluno do INES

Expressão gráfica que revela a dimensão pessoal acerca da surdez e o contexto familiar, experienciado pelo artista.

INES
ESPAÇO
JUN/99



A avaliação nos parâmetros curriculares nacionais: uma análise preliminar das suas linhas e entrelinhas¹

Introdução

No momento em que vivemos, as preocupações relativas à educação de nossas crianças e jovens nas escolas públicas são muitas e abrangentes. Elas dizem respeito à qualidade da educação, à cobertura do atendimento escolar, à capacidade de atendimento do sistema de ensino e, sobretudo, aos níveis de promoção, repetência e evasão. Mas dizem respeito, também, a medidas afirmativas de inclusão social, quando se sabe que ser cidadão é participar plenamente de uma sociedade letrada na qual todos tenham direitos iguais, reconhecidos e atendidos.

Não se pode negar o que tem sido feito no campo da educação, adequada ou inadequadamente, embora haja muito o que ser feito. O próprio governo da União reconhece que ainda há muito o

Zacarias Jaegger Gama

Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorando em Educação – UFRJ

que fazer, admitindo, por exemplo, que as taxas de promoção e repetência estão longe do desejável.

No conjunto das reformas do Estado brasileiro, após o longo período de regime militar e de

de étnico-cultural do Brasil². Nesta referência, isto é, nos PCN, o governo indica a mudança de enfoque dos conteúdos, de forma que haja um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos/as desenvol-

“Os PCN também nos apresentam a uma nova concepção de avaliação, propondo que seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional.”

pois da nova Constituição (1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional, o governo estabeleceu uma *referência curricular comum* (os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN- 1997) para a rede de escolas públicas federais, estaduais e municipais, querendo “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” e, ao mesmo tempo, *fortalecer a unidade nacional, a sua responsabilidade com a educação, a garantia do respeito à diversida-*

vam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como um fim em si mesmo.

Os PCN também nos apresentam a uma nova concepção de avaliação, propondo que seja parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

É sobre esta avaliação que vamos discutir, inicialmente interrogando o documento oficial querendo saber: qual a sua con-

¹ Palestra originalmente proferida para professores/as da rede municipal de escolas públicas da cidade de Teresópolis, em Março de 1999.

² BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

cepção de avaliação? Que orientações para avaliar apresenta? Que critérios são apontados como base dos julgamentos? Como aborda a aprovação/reprovação e a evasão escolar? Também estarei atento querendo examinar esta referência curricular que, por hipótese, integra-se ao atual conjunto das reformas realizadas pelo Estado brasileiro com vistas ao seu desenvolvimento e à sua inserção no clube das nações desenvolvidas, derivando daí o seu caráter pedagógico-tecnicista, subjacente nas suas linhas e entrelinhas.

A avaliação nos PCN: concepção e dimensões

Nesta seção inicial tenho dois objetivos imediatos: examinar a concepção de avaliação dos PCN, tal qual ela é apresentada, e identificar as dimensões que estão subjacentes nesta mesma avaliação, não só como ponto de partida deste trabalho, mas como um modo de mapear nosso objeto de análise e de preparar os caminhos futuros de nossa argumentação.

A avaliação dos PCN é concebida de modo a pretender ultrapassar a prática avaliativa "que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos"¹, querendo ser parte integrante e intrínseca ao processo educacional, e também querendo ser compreendida como um conjunto de atuações — intencionais, sistemáticas e contínuas — com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Nestes termos, esta avaliação revela, primeiramente, a sua dimensão **subsidiária**, ao fornecer aos professores/as os elementos indispensáveis para uma reflexão sobre a sua prática, a criação de novos instrumentos de trabalho

"Através desta dimensão os alunos/as se conscientizariam em relação às suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender."

e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (PCN, 1998:81).

Sua outra dimensão é **orientadora**: ela deve orientar e reorientar o processo de ensino, proporcionando "feedbacks" quanto à eficácia dos programas e dos métodos de ensino. Constitui-se como importante instrumento de definição de prioridades educativas, permitindo que a escola, em geral, e os professores/as, em particular, visualizem quais ações educacionais demandam maior apoio.

Uma terceira dimensão da avaliação, igualmente revestida de caráter operacional, é explicitada pelos PCN como **conscientizadora**. Através desta dimensão os alunos/as se conscientizariam em relação às suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender.

Embora esta concepção de avaliação pretenda superar as práticas tradicionais, ela, todavia, não inova em termos dimensionais. Ao contrário, ela se alinha, confortavelmente, com as determinações próprias da pedagogia tecnicista de racionalização dos processos de ensino e aprendizagem, se-

gundo a qual a organização do processo educacional deve objetivar a maximização da produtividade, compensando e corrigindo as deficiências dos professores/as. Tyler (1978), desde o ano da publicação de seu livro nos EUA², afirmava a importância da avaliação como base para identificar pontos particulares a que seja necessário dar mais atenção ao planejamento dos programas e como meio de orientação individual dos alunos/as. Nos anos setenta, Popham (1977)³, um dos mais influentes estudiosos da avaliação em termos técnicos, também concebia a avaliação como determinação das necessidades educacionais, como meio de adequação de tratamento dos meios educacionais e como meio de comparação de tratamento entre os competidores.

A revificação destas dimensões na avaliação dos PCN, entretanto, não acontece por acaso, ela insere-se no conjunto das reformas pretendidas pelo atual Estado brasileiro e é respaldado pela retórica neoliberal quando questiona a eficiência, a eficácia e a produtividade do sistema educacional existente. Neste contexto, estas dimensões da avaliação reaparecem revestidas de um aspecto operacional, ou gerencial, que implica na eficiência e no contro-

¹ BRASIL/MEC. "Parâmetros curriculares nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais". Brasília: MEC/SEF, 1998. p.81

² A publicação original é datada de 1949. TYLER, R. "Princípios Básicos de Currículo e Ensino". Porto Alegre: Editora Globo, 1978. 5ª ed.

³ POPHAM, W. J. "Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional". Petrópolis: Vozes, 1977

le da produtividade.⁶ Com efeito, da perspectiva neoliberal a melhoria da qualidade da educação deve resultar da melhor forma de organização do processo educativo. Afinal, sabe-se que a reforma educacional em curso, nas palavras do atual Ministro da Educação, objetiva "a formação de cidadãos para uma época marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho".⁷

Os gestores oficiais dos PCN confiam que as taxas de promoção e de permanência dos alunos/as na escola deverão ser maiores se as três dimensões da avaliação forem observadas seriamente, havendo, em consequência, menores taxas de reprovação e de evasão. A avaliação proposta não visa eliminar alunos/as. Ao invés de um caráter seletivo e excludente, esperam que seja orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem e um dos meios de garantia da inclusão social dos alunos/as através de uma escolarização contínua e de qualidade.

Contudo, apesar destes aspectos positivos, sabe-se que as

melhorias nos processos de ensino e aprendizagem não podem ficar circunscritas às questões técnicas, como querem os PCN e os seus gestores. Há questões mais profundas, próprias das práticas políticas, econômicas e sociais que vem sendo, historicamente, realizadas no Brasil, as quais precisam ser superadas em prol da democracia e da justiça social.

Momentos e orientações para avaliação

Os Parâmetros Curriculares

"Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam dois momentos para avaliar, os quais se constituem de uma avaliação inicial ou investigativa e de uma avaliação final."

Nacionais indicam dois momentos para avaliar, os quais se constituem de uma *avaliação inicial* ou investigativa e de uma *avaliação final*.

A *avaliação inicial* ou *investigativa* é pertinente no início do ano letivo e toda vez que houver a proposição de novos conteúdos ou novas seqüências de situações didáticas. Entre as características dessa avaliação inicial, duas são as mais evidentes:

- adequar o planejamento do professor às características dos seus alunos/as, levando, em consideração, os *conhecimentos prévios*.

- para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conhecimentos.

A *avaliação final*, por sua vez, deve contemplar a absorção dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos/as ao final de um período de trabalho. A partir dela o professor pode saber o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esta avaliação tem a intenção de averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos/as e

os objetivos a que o professor se propôs.

Não se deve, porém, concluir, apressadamente, que estejam sendo propostos dois momentos estanques ou episódicos para a avaliação. Os esforços dos PCN indicam a necessidade de se criar uma nova mentalidade avaliativa, desprezando-se os procedimentos episódicos, as atividades específicas e as armadilhas. Eles propõem que as atividades avaliativas sejam contínuas e semelhantes às

⁶ Para aprofundar esta questão recomendo a leitura de Gentili, P. & Silva, T.T. (orgs.) "Escolas S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE, 1996.

⁷ SOUZA, P. RENATO (Ministro da Educação). "Ao Professor" in BRASIL. "Parâmetros curriculares nacionais: Matemática". Brasília: MEC/SEF, 1998.

situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula e que os alunos/as sempre saibam previamente o que está em jogo.

A proposição destes momentos avaliativos contém dois importantes aspectos. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve apreciar a aprendizagem dos alunos/as, uma vez que ela é o que se busca em educação e é o fim dos métodos de ensino. Em segundo lugar, explicita que a avaliação deve, primordialmente, emitir um juízo de valor sobre o que os alunos/as aprenderam de novo com os seus professores, quais os seus progressos e/ou dificuldades.

Entre estes dois momentos existe o espaço de avaliação do processo de ensino, compreendendo a avaliação dos objetivos educacionais, métodos e práticas de ensino. É neste espaço que os PCN sugerem que deve ocorrer a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, à medida que em sua concepção o processo avaliativo existe de forma circular. Sem ser meramente linear, os seus diferentes momentos se retroalimentam com as respostas dadas pelo processo educativo em transcurso. O que está implícito nesta orientação é que as escolas passem a fazer uma meta-avaliação do processo ensino-aprendizagem, valorizando os resultados e as tomadas de decisão com vistas a melhorar o planejamento de ensino, a sua dinâmica e os próprios instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Considerando que a avaliação deve ser contínua e sistemática, os PCN, também, dão orientações práticas para sua realização nestes moldes. A avaliação será sistemática durante as atividades de ensino e aprendizagem; seus momentos devem ser definidos com vistas a alcançar o máximo de objetividade possível; deve utilizar uma diversidade de instrumentos e situações contrastando as diferentes capacidades dos diversos alunos/as e os conteúdos

trumento de auto-regulação para as diferentes aprendizagens.

As orientações são positivas, mas, certamente, não poderão se restringir à meta-avaliação auto-fagicamente, isto é, nutrindo-se de sua própria substância, enquanto perdem de vista a função de estar a serviço da promoção do potencial dos alunos/as. Afinal, todo o processo de ensino-aprendizagem não constitui um fim em si mesmo, incluindo aí a avaliação dos alunos/as.

“Os esforços dos PCN indicam a necessidade de se criar uma nova mentalidade avaliativa, desprezando-se os procedimentos episódicos, as atividades específicas e as armadilhas.”

curriculares em jogo com os dados obtidos; deve observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes; deve utilizar diferentes códigos — por exemplo, o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico — de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos/as; deve servir como momentos de observações sistemáticas, durante os quais sejam analisadas as produções dos alunos/as. Além destas recomendações ou orientações para a prática avaliativa, os PCN também recomendam que seja delegada aos alunos/as a prática da **auto-avaliação**, como ins-

Critérios de Avaliação

Em relação aos critérios de avaliação, os PCN atribuem-lhes um papel importante entendendo que explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando os objetivos e os conteúdos propostos para a área e para o ciclo⁸, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes.

Os critérios são, deste ponto de vista, modos de julgar e por isso devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de ca-

⁸ Um ciclo de aprendizagem corresponde a duas séries na escola de ensino básico. Assim, em oito anos de escolaridade existem quatro ciclos de aprendizagem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

56

pacidades⁹ e as três dimensões dos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes). Juntamente com os objetivos educacionais, eles encaminham a programação e as atividades de ensino e aprendizagem. Os critérios são indicativos do tipo e do grau de capacidades e habilidades que se espera que os alunos/as possam desenvolver. Nesse sentido, é que eles tanto orientam o ensino, como a aprendizagem e a avaliação, porque se tornam critérios reais para esta última, principalmente, quando são estabelecidos a partir da avaliação inicial.

Esta atribuição de importância aos critérios não é um mero acaso, ela também pode ser contextualizada nos quadros do tecnicismo pedagógico, onde será encontrada sob a denominação de *avaliação com referência ao critério*, por exemplo em Popham (1977)¹⁰, segundo o qual "os instrumentos (avaliativos) com referência a critério são planejados para estimar o status de um indivíduo em relação a algum padrão de desempenho".

Da mesma forma, como pretendiam os pedagogos do tec-

nicismo dos anos setenta, os PCN pretendem que os critérios sejam técnicas regras ou normas segundo as quais a aprendizagem dos alunos/as são julgados. Em termos de operacionalização, a prática pedagógica eficiente, econômica e produtiva será, por sua vez, orientada pelos critérios, desde que eles sejam avaliados, frequentemente, quanto à adequação dos meios em função dos seus fins, percebendo-se quais são os meios que alcançam com mais eficiência aqueles fins, e também que fins específicos são atingidos através dos meios específicos.

O exemplo dado pelos PCN para avaliação em Ciências Natu-

Através deste critério pretende-se que os alunos/as possam situar o surgimento da Terra, dos primeiros seres vivos e a maioria dos grupos de seres vivos numa linha de tempo. No sentido que estou considerando nesta análise, ele permite que os alunos/as sejam avaliados tanto na habilidade de situar os eventos numa linha de tempo, como em relação ao conteúdo específico da disciplina Ciências Naturais.

A clareza na formulação de um critério deve ser buscada com intensidade. Quanto mais claro for, mais poderá orientar a valorização de uma questão. Sendo claro, o seu valor independe deste ou daquele professor/a. As preferências que ensejam valorizações subjetivas deixam de ter oportu-

"A clareza na formulação de um critério deve ser buscada com intensidade. Quanto mais claro for, mais poderá orientar a valorização de uma questão. Sendo claro, o seu valor independe deste ou daquele professor/a."

rais para o 4º ciclo, pode bem ilustrar o que pretendo dizer:

"Situat o surgimento da Terra, da água, da atmosfera oxigenada, de grupos de seres vivos e outros eventos significativos em escala temporal para representar a história do planeta".

(PCN, 1997:112)

nidade, isto quer dizer que os significados, os conceitos, os valores e as normas não dependem dos professores/as e das suas crenças, nem das opiniões destes ou daqueles sujeitos em particular.

A avaliação com referência aos critérios tende a revivificar a objetividade que, no entender dos PCN, deve imperar nos processos

⁹ Estas capacidades são de ordem cognitiva, afetiva, física, ética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental. As capacidades cognitivas, também identificadas como competências cognitivas globais, correspondem diversas habilidades: ler e interpretar textos verbais, visuais, identificar e seleccionar informações; inferir informações, temas, assuntos, contextos; justificar a adequação da interpretação; compreender elementos estruturais do texto, assunto e tema; comparar códigos e linguagens entre si. Embora estas competências e habilidades não sejam explicitadas no documento oficial dos PCN, elas adquirem centralidade na estruturação das avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, de algum modo, orientam a concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁰ BLOOM, B. S. "Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo". Porto Alegre: Globo, 1972.

de avaliação. O objetivismo que se pretende com a avaliação em referência aos critérios favorece a autoridade pedagógica, seja ela proveniente da própria escola ou do sistema de ensino, no sentido de selecionar arbitrariamente as significações, os conceitos, procedimentos e atitudes que considerar como legítimos¹¹.

Decisões associadas aos resultados da avaliação

Na seção que tem o título acima, os PCN procuram fazer o professorado pensar sobre a aprovação ou a reprovação dos alunos/as, mais especialmente sobre esta última, deixando clara a responsabilidade de cada um que participa de tais decisões, ou seja, *a aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa*

tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos(89). Eles também orientam no sentido de haver aprofundamento das discussões relativas às reprovações nos Conselhos de Classe, de modo que um professor se esclareça bastante para decidir sobre uma reprovação. Advertem que uma decisão de reprovação somente seja tomada se o professor estiver bem amadurecido e se a sua decisão for compartilhada pela equipe da escola. A repetência é compreendida como um recurso extremo.

Confesso que estas recomendações e advertências me são simpáticas e já me posicionei diver-

a retórica argumentativa que o Estado vem construindo há muito tempo, que coloca todos os professores/as como grandes responsáveis pela produção do fracasso escolar, como se pode perceber nestes fragmentos de discurso oficial, extraídos dos PCN:

1. *"As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos/as de níveis de renda mais baixos"* (PCN,1997:25)

2. *"...a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à má-formação inicial dos professores/as, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada."* (PCN,1997:30)

Estes argumentos oficiais, ou argumentos da autoridade, utilizados de maneira abusiva, têm valor coercitivo sobre o professorado e a sociedade, como se as autoridades brasileiras historicamente tivessem sido infalíveis. No entanto, não devemos considerar tais argumentos como falsos ou irrelevantes. Eles se sustentam em fatos concretos, em verdades portantes. Não é uma presunção do governo afirmar que está muito

"Advertem que uma decisão de reprovação somente seja tomada se o professor estiver bem amadurecido e se a sua decisão for compartilhada pela equipe da escola. A repetência é compreendida como um recurso extremo."

garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos/as(PCN,1997:89). A reprovação, então, jamais deve ser a expressão de um castigo, e, menos ainda, ser pautada em quantidades de conteúdo aprendidos.

Antes de uma reprovação, de qualquer aluno/a, os PCN recomendam que *sejam considerados os critérios de avaliação utilizados, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível,*

sas vezes em diferentes espaços¹² contra as reprovações apressadas, pouco amadurecidas, e contra as exclusões provocadas exclusivamente por causa de elementos da cultura escolar. Todavia, devo estabelecer limites para esta minha simpatia, reconhecendo que nós professores/as temos a nossa parcela de responsabilidade nesta questão, a qual precisamos superar, mas que também **somos parte do problema**. Com isto quero dizer que não concordo com

¹¹ Em BOURDIEU, P & PASSERON, J.-C. "A Reprodução". Petrópolis: Vozes, 1975. *é possível aprofundar o estudo a respeito da legitimidade da Autoridade Pedagógica (AUP), da Ação Pedagógica, enfim da Instituição Escola.*

¹² Por exemplo no livro de minha autoria, "A avaliação na escola de 2º grau". Campinas: Papirus, 1997. 2ª ed.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

58

baixa a qualidade de ensino no Brasil; há diversos acordos particulares e universais a esse respeito. Também não devemos como professores/as nos eximir das nossas responsabilidades.

Compreendo que devemos

“Seja qual for a justificativa, a proposta de reforma, rapidamente, provoca ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação de nossas crianças e jovens: nós, os professores/as.”

inquirir o governo, perguntando-lhe se de fato considera a má qualidade do sistema de ensino público como uma questão meramente técnica, ou como uma questão política e técnica que abarca a distribuição de recursos públicos para educação? Ou ainda, por que o Brasil está historicamente atrasado em seu desenvolvimento educacional? Ou, mais enfaticamente, por que o sistema educacional brasileiro continua estruturado de modo a atender a específicos interesses de grupos privados, em consonância com muitas práticas clientelistas e corporativistas?¹³

Estes Parâmetros Curriculares têm como primeira justificativa a

necessidade de adequar o sistema de ensino às disposições da Constituição de 1988, promulgada ao fim do regime militar (1964 — 1984) e da nova Lei de Diretrizes e Ensino (Lei 9394/96). Outra, encontra-se na necessidade do sistema de educação nacional atender às demandas do mercado de trabalho, fortemente pressionado pelos processos de globalização. Oficialmente, o discurso da reforma educacional vei-

cula a crença de que existe uma estratégia política para melhorar a oferta e a qualidade da educação pública (PCN, 1998:13). Seja qual for a justificativa, a proposta de reforma, rapidamente, provoca ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação de nossas crianças e jovens: nós, os professores/as.

Precisamos, contudo, estar atentos aos seus efeitos, considerando, com Popkewitz (1990), que muitas propostas têm pouco a ver com a vida cotidiana das escolas e mais com os processos de legitimação próprios das sociedades industriais contemporâneas. E que outras reformas, no dizer de Gimeno Sacristán (1996)¹⁴ tem

uma força retórica que, no entanto, é incapaz de transformar a prática.

No Brasil uma coisa e outra são possíveis. A própria reforma curricular proposta pelos PCN, sabidamente, não têm levado em consideração a complexa dinâmica interna do sistema educacional, nem a sua história, nem tampouco as suas características e peculiaridades. Também, não tem considerado as condições materiais e salariais em que vive o professorado brasileiro. Antes, ela tem considerado determinados interesses políticos de grupos e pessoas, com muitos malefícios para a escola pública, que se traduzem em seu descrédito, desmoralização, confusão e desmobilização.

Embora reconhecendo ideais positivos nos PCN, e, admitindo que é possível concordar com muitas das suas declarações de princípios, entretanto, não posso compartilhar dessa responsabilidade unilateral que coloca o professorado e o ensino realizado nas escolas públicas como o único vilão dessa história. Há outros que precisam ser retirados das sombras.

Considerações finais

As questões examinadas neste trabalho — concepção de avaliação dos PCN, orientações avaliativas, critérios como base dos julgamentos, aprovação/reprovação e evasão escolar — indicam as orientações que deverão produ-

¹³ Para aprofundar estas questões sugiro a leitura de PLANK, David N. *The means our salvation: public education in Brazil, 1930-1945*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1996.

¹⁴ SACRISTÁN, J. G. "Reformas Educativas: utopia, retórica e prática" in SILVA, T. T. & GENTIL, P. (Orgs) *Escola S. A., quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

zir modificações no interior dos sistema de ensino público brasileiro. Suas orientações dão consistência à hipótese, segundo a qual a reforma curricular pretendida pelos PCN integra-se ao conjunto das reformas realizadas pelo Estado brasileiro com vistas ao seu desenvolvimento e à sua inserção no clube das nações desenvolvidas, derivando daí o caráter pedagógico-tecnicista dos PCN subjacente nas suas linhas e entrelinhas. Como foi visto tais orientações são de caráter técnico. Elas retomam muitas das propostas tecnicistas dos anos 70. Estas mesmas orientações técnicas, quando se voltam para as alterações das relações do sistema com o mundo exterior, têm um caráter mais político e coerente com a ideologia do Estado neoliberal e com as demandas colocadas pelos processos de globalização.

Esta duplicidade de caráter encontrada nesta referência curricular, contudo não deve causar estranheza. Os programas políticos de reformas, frequentemente, são uma mistura nem sempre explicitada de normas técnicas e de intenções políticas. Segundo Gimeno Sacristán (1996),¹⁵ esta duplicidade pode ser estratégica, visto que "o ruído provocado pelos aspectos técnicos serve, em muitos casos, para justificar fraquezas ou encobrir propostas nas funções externas".

Em nosso caso, uma estratégia desse tipo pode, perfeitamente, desviar a atenção de questões de grande relevância, como, por exemplo, estas duas: as institui-

"Há, felizmente, alguma luz acesa no final do túnel, a partir de nossas próprias mobilizações. Há fortes evidências de progresso na direção das mudanças políticas favoráveis à melhoria do ensino público (...)"

ções de ensino do sistema privado também serão obrigadas a adotar os Parâmetros Curriculares? O Estado brasileiro está em condições políticas de fazer frente aos interesses de grupos políticos e de grupos privatistas, que, historicamente, controlam os meios através dos quais correm os recursos financeiros?

Estas questões não resultam de nenhum delírio persecutório; elas são questões concretas. Na vigência da Lei 5692/71, o fato de as escolas privadas não seguirem as diretrizes de profissionalização compulsória e universal no 2º grau, significou um profundo golpe no ensino público. Cunha (1995)¹⁶, que estudou profundamente este fato, nos lembra que as escolas públicas, obrigadas a cumprir a disposição legal, além de perderem inúmeros alunos/as para as escolas privadas que qualificavam sua clientela para o ingresso nos cursos superiores, assistiram a "diluição do curso normal em uma das muitas habilitações do curso profissionalizante; a diluição da disciplina Português na matéria "Comunicação e Expressão", a fusão da História e da Geografia nas áreas de estudos chamada "Estudos Sociais". É tam-

bém indiscutível que, no mesmo período, os grupos privatistas ampliaram as suas posições, mantiveram as suas reservas de mercado e continuaram transferindo recursos públicos para os setores da educação de quaisquer níveis.

Há outras questões de fundo político, além destas, que há muito tempo contribuem para o atraso educacional do Brasil, e que são reveladas por Plank (1996)¹⁷, ao estudar as razões desse atraso. De sua perspectiva "há uma disjunção radical e sistemática entre as metas educacionais afirmadas na Constituição, planos de governo e promessas de campanha e aquelas que são perseguidas de fato nas reformas do sistema educacional, tais como a melhoria da qualidade de educação". Entre as razões apresentadas, a primeira afirma que a estrutura de poder e de interesses particulares acomoda leis e políticas públicas em benefício pessoal e político dos responsáveis pelo sistema educacional e, portanto, limitam o poder do Estado para mudar as condições nas escolas. A segunda diz que os objetivos de grupos privados, comumente, assumem precedência sobre o interesse público.

¹⁵ SACRISTÁN, J. G. (1996) *idem, ibidem*.

¹⁶ Para maior exame desta questão ver CUNHA, L. A. "Educação, Estado e Democracia no Brasil". São Paulo: Cortez: 1995.

¹⁷ Plank, D. N. *op. cit.* (1996).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/99

60

Segundo Plank, as disputas políticas acontecem não a partir de discordâncias sobre os fins determinados do sistema educacional, mas a partir dos meios disponíveis para realizar os fins, isto é, em torno do controle dos recursos financeiros e da distribuição deles. A intensidade destas disputas é tão grande que elas deslocam, ou pelo menos obstruem, esforços para resolver os problemas educacionais mais urgentes do país.

Uma estratégia para superar o atraso educacional do Brasil é,

portanto, complexa à medida que mexe com a posição privilegiada de escolas particulares, dos grupos privatistas e de muitos políticos brasileiros. Supõe a ampliação de nossa participação e a influência de todos que foram excluídos previamente e ignorados. Considerando-se como verdadeira nossa hipótese inicial, apenas uma reformulação técnica do sistema de ensino público brasileiro não será suficiente, nem é, primordialmente, urgente.

Há, felizmente, alguma luz acesa no final do túnel, a partir

de nossas próprias mobilizações. Há fortes evidências de progresso na direção das mudanças políticas favoráveis à melhoria do ensino público, sobretudo em Estados e Municípios onde foram forçadas pelo voto de populações mais politizadas e organizadas¹⁸. Cabe a cada de um nós continuar votando, acertadamente, em políticos que estejam na contramão de práticas historicamente eleitoreiras e clientelistas, que não se interessem pelo controle dos meios educacionais mas pelos fins da educação.

Referências Bibliográficas

- BLOOM, B. S. "Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo". Porto Alegre: Globo. 1972
- BOURDIEU, P & PASSERON, J.-C. "A Reprodução". Petrópolis: Vozes. 1975.
- BRASIL/MEC. "Parâmetros curriculares nacionais: introdução ao parâmetros curriculares nacionais". Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CUNHA, L. A. "Educação, Estado e Democracia no Brasil". São Paulo: Cortez. 1995.
- GAMA, Z. J. "A avaliação na escola de 2º grau". Campinas: Papirus. 1997. 2ª ed.
- PLANK, David N. "The means our salvation: public education in Brazil, 1930 — 1945". Boulder, Colorado: Westview Press. 1996.
- POPHAM, W. J. "Manual de Avaliação: regras práticas para o avaliador educacional". Petrópolis: Vozes. 1977
- SACRISTAN, J. G. "Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática" in SILVA, T. T. & GENTILI, P (Orgs) "Escola S. A., quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE. 1996
- SILVA, T.T& GENTILI, P. (orgs.) "Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo". Brasília: CNTE. 1996
- SOUZA, P. RENATO (Ministro da Educação). "Ao Professor" in BRASIL. " Parâmetros curriculares nacionais: Matemática". Brasília: MEC/SEF. 1998
- TYLER, R. "Princípios Básicos de Currículo e Ensino". Porto Alegre: Editora Globo. 1978. 5ª ed.

¹⁸ A esse respeito ver CUNHA, L. A. *op. cit.*

Nelson Pimenta
Ator e monitor das aulas de
teatro do INES

*“Entendo o valor da oralização,
mas é imprescindível que
esta nunca substitua a
Língua de Sinais”*

Você sempre estudou no INES?

R: Não, comecei a estudar em Brasília, onde morava.

Em Brasília você estudou em escola especial?

R: Não. Era uma escola com salas especiais, para surdos e ouvintes. Os surdos estudavam em salas separadas.

Como você se sentia nesta escola?

R: Era bom, mas os surdos formavam grupinhos, isolados dos ouvintes. Não havia integração.

Por que?

R: Isso foi há muito tempo, não me lembro direito. Mas sei que havia a falta de interesse recíproco entre surdos e ouvintes em se integrarem. As turmas especiais eram para pessoas com deficiências físicas e eu me sentia doente por ser surdo. Estas turmas eram separadas por tipo de deficiência dos alunos e os surdos se isolavam. Estudei lá dos 5 aos 11 anos de idade.

E depois?

R: Mudamos para Cubatão, São Paulo, e estudei numa escola que também tinha salas para surdos. Lá, faziam um trabalho de oralização dos surdos, impunham aparelhos auditivos e eu não gostava. Os alunos tentavam falar e muitos conseguiam, pois ouviam um pouco. Eu tentei, mas me lembro de uma menina que me olhava com uma expressão de estra-

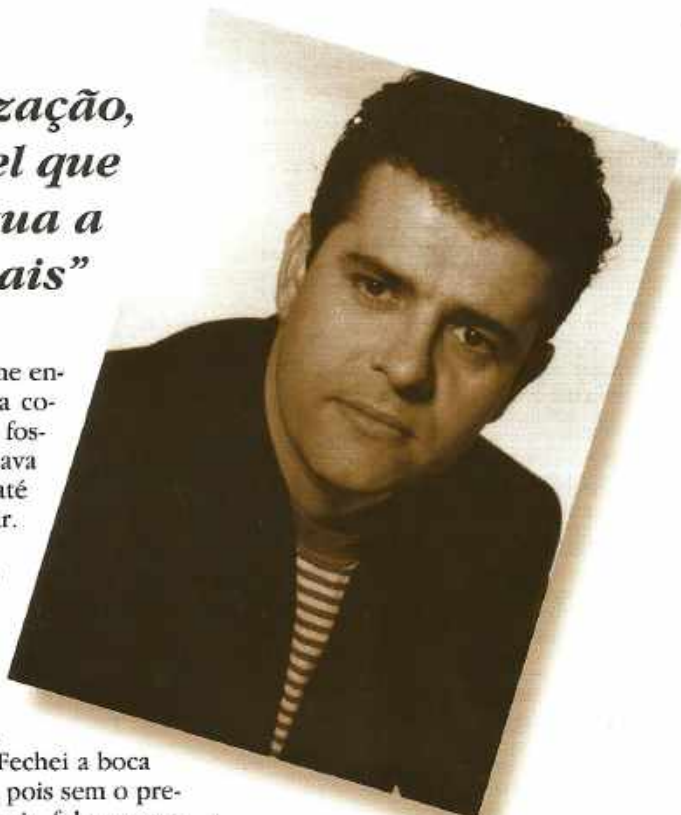
nhamento e isso me envergonhava, sentia como se minha voz fosse muito feia. Ficava triste e chorava, até que desisti de falar.

E hoje, por que você não fala?

R: Optei pela mudez porque as pessoas têm preconceito contra a Língua de Sinais. Fechei a boca para lutar por ela, pois sem o preconceito eu poderia falar como qualquer um. Mas sei que se eu falar, as pessoas vão querer mais e mais e vão esquecer a importância da Língua de Sinais para o surdo e impor a oralização. Tenho preocupação para com a Língua de Sinais. Entendo o valor da oralização, mas é imprescindível que esta nunca substitua a Língua de Sinais.

Como é a sua comunicação com a família?

R: Tenho uma irmã surda, mais velha que eu, e minha avó também era surda. Talvez por isso a família tenha uma comunicação própria dentro de casa, como por exemplo o sinal de galinha, que fazemos com o dedo indicador cortando o pescoço. E há algumas coincidências, como o sinal para “burro”, que fazemos com os dedos indicadores balançando no alto da cabeça. O restante da família, tios, primos etc, quando viam nossa comunicação, recriminavam minha mãe dizendo que aquilo estava errado, que atrapa-



lharia nosso desenvolvimento e que, no futuro, nós seríamos, no máximo, eu um engraxate e minha irmã lavadeira. Quando isto acontecia, minha mãe respondia que não estava preocupada com o futuro, que o importante era sua comunicação conosco, que nos entendêssemos.

Como era seu relacionamento com o resto da família, vizinhos e amigos?

R: Em Cubatão eu gostava de conversar, brincar com os vizinhos e amigos. Só faltava namorar uma pessoa ouvinte.

Do que você gostava?

R: Gosto muito de teatro e cinema.

E quando pequeno?

R: Gostava muito de ver televisão, desenho animado, filme; amava assistir o Nacional Kid, A Feiticeira, a Jennie. Eu não en-

tendia os diálogos, mas não ficava triste ou preocupado, pois não sabia que havia o diálogo como tal. Para mim, a comunicação entre os personagens era através de suas ações e não pelo som que emitiam pela boca, porque não sabia que isso existia. Todos esses seriados eram de muita ação e eu tinha uma compreensão global da história, ficava nervoso e excitado, assim como minha irmã, com as lutas e confusões e ficávamos muito tristes quando o filme acabava.

Fale-nos um pouco mais de sua família.

R: Somos 3 irmãos. Todos muito importantes pra mim, especialmente minha mãe.

Há algo em especial em sua vida, relacionado com sua mãe, que te marcou?

R: Sim. Duas coisas muito importantes aconteceram e me marcaram para o resto da vida. A primeira, aconteceu aos 6 anos de idade, quando minha mãe me mandou comprar uma mamadeira para meu irmão, na época um bebê. Ela não se preocupou com o fato de eu ser surdo. Foi a primeira vez que eu comprei alguma coisa sozinho. Na loja, fiquei olhando, procurando nas prateleiras a mamadeira para apontar, mas não havia nenhuma à mostra. O lojista me pediu para escrever o que queria mas, aos seis anos, eu ainda não sabia escrever. Então desenhei a mamadeira no papel, o homem entendeu e eu voltei feliz da vida para casa. Minha mãe não se espantou com o fato de eu ter conseguido e reagiu como se eu tivesse feito algo natural, como qualquer outra pessoa: simplesmente pegou a ma-

madeira e a usou. Uma outra experiência muito importante foi numa época em que eu precisava tomar uma vacina. Mamãe me mandou ao posto de saúde sozinho, aos 7 anos de idade. Tinha uma fila demorada, foi chato, mas quando chegou minha vez mostrei a receita ao médico e ele me vacinou. Estes dois episódios, o primeiro aos 6 e o segundo aos 7 anos de idade, foram muito importantes para mim. Minha mãe nunca me tratou como alguém diferente e me soltava no mundo, sem a preocupação de me proteger por ser surdo.

Como foi a tua vivência no INES?

R: Em Cubatão me sentia diferente e tinha vontade de voltar para Brasília, mas minha mãe não poderia. Um amigo da família avisou que no Rio havia muitos surdos. Meu pai não queria vir, mas minha mãe dizia que queria o melhor para os filhos. Ela sempre nos apoiou. Eles brigaram muito por causa disso, meu pai dizia que o Rio era violento e ela dizia que o mundo inteiro era violento; acabamos vindo para cá. Logo depois eles se separaram. Quando vim para o INES, inicialmente me assustei com tantas pessoas como eu, mas logo me encantei com o fato de existir tanta gente usando a Língua de Sinais. Em Cubatão havia poucos surdos e muito poucas pessoas usavam a Língua de Sinais. Aqui encontrei profissionais diferentes, pessoas diferentes, educação física, pouca oralização.

A Língua de Sinais era proibida no INES?

R: Não. Pelo menos a partir de 1975, quando cheguei.

Você, hoje, exerce uma liderança entre os surdos. Como isso começou?

R: Quando estudava aqui, tinha uma professora que não sabia Língua de Sinais. Eu não entendia nada e, por isso, não prestava atenção às aulas. Os alunos também não entendiam as aulas, mas

se calavam. Eu reclamava de tudo. Um dia ela gritou comigo, me mandou prestar atenção à aula e então brigamos muito, até que fui expulso de sala. Na coordenação, eu chorei, a professora estava com muita raiva. Eu não a respeitava porque achava que tinha meus motivos: ficava nervoso porque não entendia a aula. Os outros alunos eram passivos, eu era rebelde. Hoje essa professora sabe Língua de Sinais e nós nos damos bem, gosto muito dela. Mas acho que a liderança vem desde esse tempo, pois eu sempre causava confusão e, com isso, mostrava aos surdos que tinham que lutar por seus direitos.

Você já brigou com um bo-cado de gente aqui, não?

R: É mesmo! Já briguei com tanta gente no INES... Curioso.

Como você vê, hoje, no mundo, a vida dos surdos?

R: No Brasil é muito mais difícil que em outros lugares. Enquanto eu era criança, tudo era fácil. Depois fui crescendo, as dificuldades foram aparecendo, mas acho que as coisas começaram a mudar depois que fiz teatro. E teve também o primeiro encontro de bilingüismo de que participei, onde eu vi que se no resto do mundo a vida do surdo é mais fácil, aqui no Brasil também pode melhorar.

Qual a importância do teatro para o surdo?

R: É enorme, porque é a expressão do corpo todo. Mexe com nossa emoção, pois a vivência do surdo é muito visual.

Diga alguma coisa como mensagem para as pessoas.

R: Eu queria que todos se respeitassem. Não se deveria obrigar a Língua de Sinais Brasileira nem a oralização. Não se deve podar o crescimento de uma flor, deve-se olhar seu crescimento sem o julgamento de que está certa ou errada. Apenas há que se regar essa flor e esperar seu crescimento natural. Assim dá para ser feliz.

Fga. Leila Manhães de Paula¹
Fga. Leny Meirelles de Barros²
Fga. Marisa Marins Viola³
Fga. Mônica Campello⁴

Investigação fonoaudiológica na estimulação precoce – relato de experiência

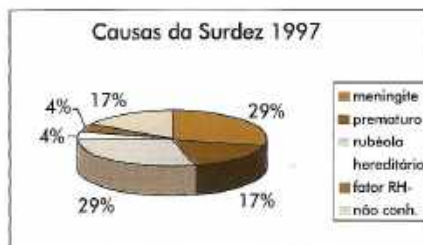
Período

março à dezembro de 1997

População alvo

24 crianças na faixa etária de 0 à 03 anos de idade cronológica.

A perda de audição nas crianças pode resultar de várias causas. As que encontramos na população alvo foram:



Amostragem

rubéola na gravidez (07 casos);
meningite meningocócica (07 casos);
fator hereditário: (01 caso);
fator Rh negativo materno: (01 caso);
prematuridade (04 casos);
outras desconhecidas (04 casos).

Estratégias Utilizadas

- Metodologia Verbo-Tonal (Gubèrina)/Metodologia Audiofonatória (Perdoncini)
- Reeducação Castillo Morales/ Método Oral
- Método Padovan/ Terapia Não Verbal (Lapièrre)
- Escala de Desenvolvimento Corporal (Heloisa Marinho).

Introdução

Sabe-se que o cérebro humano adulto abriga em torno de 100 bilhões de neurônios. Aproximadamente o número de estrelas da Via Láctea. Em nosso universo biológico interno, uma gigantesca "galáxia" abriga estes bilhões de neurônios que formam o cérebro e o sistema nervoso; comunicam-se uns com os outros a um só tempo até 10 mil pulsos eletroquímicos (sinapses), através dos neurotransmissores. Estimulos repassados por substâncias químicas e de inúmeras reações eletroquímicas instantâneas, as novas informações vão sendo continuamente captadas, processadas e arquivadas. Todas as informações (nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos, e muitas funções mentais e físicas) ficam guardadas desde o começo da vida, isto é desde a concepção. "Sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna e nem perceber o nosso mundo externo, como o som, cheiro, sabor, e também luz e brilho, inclusive o das estrelas..." "Silvia Helena Cardoso, PhD — Revista Cérebro e Mente — maio 1998.

Neurônios, tanto para nós como para Ivo Fachini em *Neurônios Dourados*, são poeticamente falando, dourados... os fiéis depositários de todas as informações (experiências, reações, sensações...) que compõem a vida de cada ser humano. Po-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

64



Células Nervosas piramidais do córtex cerebral



"Galáxia Biológica Interna"

dem armazenar um riquíssimo tesouro de informações douradas como o mel, ou serem portadores de informações pouco animadoras para quem aporta no planeta em busca de vida e felicidade. São como alvéolos de um favo de mel; cavidades prontas a receberem o néctar das informações. O mel resulta da coleta seletiva da resina das flores. Boas informações no cérebro podem tornar a vida um saboroso favo de mel. Os alvéolos recheados de mel podem gerar lindas abelhinhas douradas, fortes, saudáveis, esvoaçantes, alegres e felizes. Grupos de crianças felizes em algazarra saudável, lembra uma colmeia de novas abelhinhas em torno do mel. É o festival da vida!

Daí, resolvemos unir nossas experiências profissionais e de vida, para a realização desta Investigação Fonoaudiológica, onde cada criança foi avaliada fonologicamente, audiológicamente e, quando necessário por outros profissionais, como neurologistas, oftalmologistas. Foram feitos diagnósticos e de acordo

com cada criança, e sua especificidade, elaboramos um programa de atendimento, através de uma visão sistêmica, onde cada uma delas foi assistida por cada uma das profissionais envolvidas; como característica fundamental, utilizamos os mesmos códigos de linguagem, onde a família participava efetivamente no trabalho desenvolvido, mantendo desta maneira, um relacionamento consciente entre responsáveis, sua família e profissionais da equipe.

Experiência

Creemos na importância da comunicação não verbal da espécie humana, como agente da comunicação da linguagem falada, mantivemos nosso trabalho na observação do desenvolvimento filogenético como na memória das espécies e como base para a compreensão do desenvolvimento ontogenético.

As aquisições da motricidade, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente, chegam pri-

meiro que as aquisições do pensamento. O feto humano advindo do meio aquático se autolocaliza, realizando uma motricidade expressiva.

"A criança é peixe no ventre da mãe; No ventre da mãe é anfíbio;

No momento do parto é réptil; Aos 4 meses é "quadrupede"; (até o domínio da postura da cabeça, da gravidade); Aos 8 meses é primata;

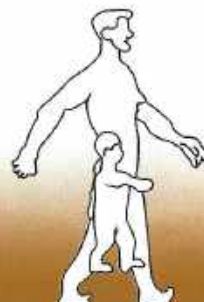
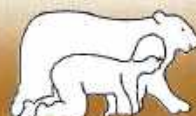
Aos 14/ 15 meses tem grande prazer na sustentação. Quando atinge a consciência motora — sua descoberta do meio é levada a uma grande capacidade, única e exclusiva do homem que é uma postura bípede, que será o ponto de partida para sua estruturação cognitiva."

Utilizamos estratégias metodológicas da Terapia Castillo Morales, da Reorganização Neurológica, da Psicomotricidade, a Leitura Labial, o Estímulo Auditivo para estimularmos crianças surdas, com atendimentos semanais de 30 minutos (por cada profissional envolvido).

Objetivo da Investigação Fonoaudiológica

Estimular a Plasticidade Neuronal, através de Fatores Epigenéticos (meio, estimulação periférica), obtendo-se como meta o desenvolvimento da fala, audição, visão, linguagem em crianças, através de um trabalho sistêmico resultando em uma retomada das etapas do desenvolvimento da criança, favorecendo o diagnóstico e a orientação familiar.

Filogênese à Ontogênese da Motricidade



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

65



As figuras ilustram expansão de representação cortical das pontas dos dedos no tecido cerebral. Conforme a gravura, as pontas dos dedos 2,3,4, que antes da estimulação diferencial apresentavam uma determinada área de representação, expandiram sua área de córtex depois de 3 meses da estimulação (representada pela ponta dos dedos).

Plasticidade Neuronal do Sistema Nervoso: Conforme Groot, "a plasticidade neural é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos. A aprendizagem pode levar a alterações estruturais no cérebro" Kandel. A cada nova experiência do indivíduo, redes de neurônios são rearranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis" Malcon Andersen Tafner em revista — Cérebro e Mente 2 (5), março/maio 1998.

Abordagens Práticas

Leitura Labial

- Estratégias Usadas: Método Oral
A compreensão da fala, através da forma motora dos sons dos

lábios e dos movimentos da face do interlocutor, implícitos na produção dos elementos fonéticos do nosso idioma, acompanhados com os olhos e com pistas não verbais. O desenvolvimento deste processo será prejudicado se houver rapidez excessiva na articulação, impedindo-a de ser dominada pela vista, movimentos invisíveis de alguns sons; a influência das diferenças individuais (homens, mulheres), pessoas que não movem bem os lábios ou que murmuram deformando as palavras.

- Orientação Familiar:

Quanto ao Olhar → Seu filho aprenderá a ouvir com seus olhos. Espere que seu filho olhe para você. Quanto ao Contato Visual → Seu filho aprenderá a fazer contato visual. Quando ele olhar para vocês, digam algo que indique o que estiverem fazendo. Chamem sua atenção para que olhe para vocês, segurando algo de interesse da criança perto de sua boca, um brinquedo, um objeto de seu interesse. Reforcem seu olhar com uma palavra, uma frase. Não exagerem o modo de falar, com paciência e repetição pode ajudá-lo a aprender a leitura labial.

- Observações Práticas:

Primeiramente observamos e fizemos uma pesquisa, obtendo dados sobre o interesse de cada criança envolvida. A escolha das palavras trabalhadas partem, portanto do interesse da criança. Com a estimulação, forma-se uma nova "via" para o cérebro, através da plasticidade neuronal, que

se fixa e se reforça pelo uso diário.

Lembrar que uma palavra isolada é sempre difícil de aprender. Coloque-a em um contexto, numa frase, favorecendo a associação da idéia, das palavras, da sentença, para que a estrutura da leitura labial seja compreendida. Adquirir leitura labial é adquirir Hábito. "Uma criança ouvinte tem milhares de oportunidades de ouvir as mesmas palavras e frases constantemente repetidas. Estas oportunidades são análogas a grãos de areia que fazem a praia. Cada vez que uma criança surda tem a oportunidade em "ver" palavras e associar o seu significado, está tendo um tipo de experiência que ajudará a compreender a significação das palavras que diz. Desta forma simples as palavras começam a desempenhar um papel na sua vida mental".

Utilização de objetos familiares com cores contrastantes;

Estímulo para emissão das vogais: A, O, U, E, I (segundo a forma bucal). Utilização de quadrados de madeira nas cores vermelha (vogal A), verde (vogal O), preta (vogal U), azul (vogal E), amarela (vogal I), respectivamente.

Constante desenvolvimento da percepção visual através de jogos e movimentos oculares.

Utilização de fichas com nomes escritos de familiares, fotos, utilizando a letra de imprensa maiúscula (estratégia do método psicogenético do prof. Lauro de Oliveira Lima).

Quadrados em madeira ou papelão com 12 cm de lado, vazados. Material usado pelo INOSEL



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

66

"A cada experiência do indivíduo, redes de neurônios são reorganizadas, outras tantas sinapses são reforçadas e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis."

Vibração Tátil

O sentido do tato ajudando a desenvolver linguagem.

... "hoje estamos em outra época; cada um de nós tem de descobrir sua singular vibração, sua maneira única e insubstituível de vibrar e atuar no mundo. Quando isso não ocorre, vamos nos comportar como pêndulos em repouso, que podem sair do seu estado passivo pelo movimento de outros pêndulos a seu redor..."

O contato pele à pele, da mãe com a criança, desde o nascimento, da amamentação é a base de nossa autoconfiança, o fundamento de nossa dignidade. O tato nos dá a sensação do limite, do aconchego à forma de nosso corpo.

• Estratégias Utilizadas:

Metodologia Verbo-Tonal (Gubèrtna) / Reeducação Castillo Morales

Foram feitas audiometrias tonal e comportamental na Divisão de Audiologia do I.N.E.S., para acompanhamento e diagnóstico; foram utilizados aparelhos de amplificação sonora individual e treinador de fala, onde procuramos de acordo, com o resultado da audiometria, adaptar os sons graves e agudos do aparelho para cada criança.

• Abordagem Informativa:

Orientação familiar, demonstrando a importância do tato para sentir a vibração da voz; fazendo com que os pais sentissem inicialmente em si próprios.

• Abordagens Práticas:

Estruturas Rítmicas com movimentos corporais — fonemas tensos / movimentos tensos; fonemas relaxados / movimentos corporais relaxados. Estruturas Rítmicas com símbolos para cada fonema, em fichas. Percepção tátil, através de vibradores do aparelho, em contato com a pele da criança.

Os movimentos de padronização homolateral, rolar da reorganização neurológica, foram feitos em cima da mesa em madeira, para que sentissem melhor a vibração corporal. Concomitantemente foram utilizados recursos auditivos (músicas que os pais costumavam ouvir em suas casas). Durante a música, eram feitos os exercícios, quando esta parava, paravam instantaneamente os movimentos. (Presença e Ausência do som). O mesmo acontecendo com os exercícios preparatórios da reorganização neurológica, segundo as estratégias usadas do Método Padovan. Todos os exercícios da ROR, foram feitos com estímulos corporais homolaterais, seguindo as etapas do desenvolvimento ontogenético.

Manobras de Calma Motora, Estimulação da musculatura orofacial e corporal — Estratégias da Reeducação Castillo Morales. Estas estratégias nos ajudaram efetivamente com todas as crianças da investigação fonoaudiológica, principalmente com aquelas cuja causa foi meningite. Durante os exercícios da RCM, foram utilizadas músicas suaves (mais agu-

das), onde as crianças faziam contato corporal maior com a terapeuta e com os pais, proporcionando noções de vibração, intensidade, duração e ritmo.

Alimentação

Orientação Familiar (todos os profissionais envolvidos).

Seguindo as orientações da Terapia Castillo Morales, ressaltando a importância do processo normal de alimentação. A alimentação é um processo que vai além do ato de dar e receber um alimento; é a comunicação cotidiana que enriquece o diálogo mãe e filho; é uma aprendizagem que vai até o vínculo sócio-cultural, passando de geração em geração. Estimula a senso-percepção, através da visão, olfato, gustação, tato e audição, dando condições de decisão na seleção dos alimentos. Quando há algum distúrbio neste processo, como por exemplo, o uso constante e tardio da mamadeira, verifica-se muitas vezes comprometimento em todo o complexo oro-facial, acarretando alterações dentárias, musculares, respiratórias e de deglutição. Contribuirão em má-articulação e, conseqüentemente na dificuldade de emissão da fala. Com a transição correta dos alimentos (líquidos, semi-líquidos, semi-sólidos, sólidos), faremos com que ocorra a maturação dos receptores neurológicos, favorecendo a emissão da fala na criança surda.

• Abordagem Informativa:

Aproveitar as atividades para desenvolver linguagem. Atividades como sentar-se à mesa com o filho, permitindo-lhe que faça uso da audição e para que fiquem no mesmo nível visual, buscando uma interação. Assim, podem estimular leitura labial, visão, audição, paladar (reconhecimento de diferentes sabores; um mesmo alimento preparado de diferentes formas), olfato (reconhecimento de odores). Sugere-se aqui, a utilização de vocabulário específico, dando ênfase no as-

Educação e Estimulação Auditiva

"Quero dançar a alegria ou a tristeza; meu amigo, antes de tudo, eu lhe convido para a dança. Vamos caminhar da formação da chuva, passando à tempestade, do silêncio da calmaria e chegando ao aconchego: Ei vamos brincar! Vida de qualquer maneira é movimento e nosso organismo tem uma empatia total com nossa expressão. Existe uma relação direta entre o sentido do movimento e o sentido da linguagem. Quando assistimos a uma dança, quando ouvimos uma canção, quando contemplamos um rio, dançamos, cantamos e deslizamos interiormente."

Foram utilizadas estratégias da metodologia audiofonatória de Guy Perdoncini, que é de base fisiológica, ou seja, calcada no desenvolvimento natural da linguagem pela criança que ouve. Para que a criança surda possa chegar a ter domínio da linguagem oral, é necessário que ela "aprenda a ouvir" com seus restos de audição e possa utilizá-los, mesmo que sejam muito reduzidos, como no caso da surdez severa e profunda.

A estimulação auditiva foi feita de forma sistemática, sendo que as crianças tiveram a impressão de que tudo constituía em uma brincadeira de descobrir e reconhecer os sons.

•Etapas e Objetivos:

Descoberta do Mundo Sonoro (fase da audição passiva);

Nesta fase foram oferecidos brinquedos sonoros diversos, sendo que a estimulação foi realizada no chão, sempre falando com ela em linguagem natural, com frases simples e completas. Oferecemos diversos tipos de sons: instrumentos musicais de diferentes frequências, música, voz... Não solicitamos respostas. Exercícios de base/ Som e Silêncio/ Duração/ Intensidade/ Frequência

• Abordagem Instrutiva e Informativa:

O trabalho de estimulação auditiva é demorado e os resultados não aparecem logo que a criança é aparelhada. Ela aprenderá primeiro a perceber os sons, descobre que os sons são diferentes e aos poucos começa a decodificá-los e discriminá-los.

Psicomotricidade

A evolução da criança inicia-se na evolução intra-uterina, quando a motricidade fetal, que é uma condição fundamental do desenvolvimento, recaptula a evolução das espécies. Esta mesma criança é que organiza sua motricidade pré-histórica que chamamos de reflexos. Foi o que Piaget chamou de "a memória das espécies".

Nascemos com uma quantidade enorme de competências reflexas que no processo evolutivo vão sendo integradas ao nosso comportamento, tornando-se cada vez mais complexa e que leva anos de maturação e desenvolvimento. Quando ao observar uma criança visando estabelecer um diagnóstico, estamos situando-a num determinado momento de seu desenvolvimento — a observação é diacrônica; mas não podemos esquecer que ela tem atrás de si um processo muito complexo ao qual chamamos de sincrônico. Esta visão dialética entre o aqui e o agora e os passaportes históricos nos leva a um estudo mais adequado sobre a filogênese da motricidade. Estabelecer um trabalho efetivo em crianças que apresentem defasagem motora nos leva a observar que muitos dos processos de maturação e de desenvolvimento extra-uterinamente encontram suas raízes no desenvolvimento intra-uterino pautando assim, uma seqüência de exercícios dentro desta linha de exploração.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O desenvolvimento ontogenético da motricidade inclui a visão sócio-cultural por ser a evolução da motricidade da criança dependente da motricidade adulta (a conduta deste). No envolvimento da "mãe", pré-estruturam-se os reflexos; no envolvimento da família, desenvolvem-se as primeiras aquisições motoras e linguísticas; no envolvimento da sociedade, evoluem as primeiras aquisições psicomotoras e psicolinguísticas.

Psiquismo e motricidade são mediatizados pela função tônica, sendo trabalhados segmentos tais como: atitudes, equilíbrio, desenvolvimento postural e preensão baseados nos estudos de Wallon e Ajuriaguerra.

O desenvolvimento cerebral tem na motricidade um pré-requisito de mielinização. Sem movimento, não há desenvolvimento nem pensamento. Distúrbios no desenvolvimento motor comprometem sempre o desenvolvimento da linguagem e da cognitividade, daí sua importância na estruturação global da criança surda.

Resultados Obtidos

• Facilidade no Diagnóstico Diferencial da surdez, indicando algumas respostas sobre perguntas que desde há muito nos inquietavam. (Patologias associadas ou não a surdez que dificultava o prognóstico e o planejamento do trabalho).

• Crianças com mais de 2 anos de idade cronológica, porém sem adquirir a marcha, conseguiram vencer etapas significativas na execução desta habilidade.

• A maioria das crianças investigadas frequentam atualmente classes de Pré-Escolar nesta Instituição assim como algumas delas estão incluídas em escolas de ensino regular.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

68

• Durante a investigação, a maioria das crianças foram trabalhadas com próteses auditivas, em adaptação, ou adaptadas fazendo uso constante do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.) com ganhos importantes em sua aprendizagem. Em relação à percepção e a discriminação auditiva, as crianças envolvidas apresentaram integralização, utilizando seu potencial residual auditivo dentro do processo.

• Orientação Familiar Sistemática.

• Relacionamento com troca profissional — equipe pedagógica da Estimulação Precoce do I.N.E.S. (professoras Ana Lúcia Nascimento, Rachel de Paula Oliveira e Clenir Freitas) x equipe de fonoaudiologia, favorecendo os resultados obtidos. Trabalho realizado com dedicação e afeto, acreditando no potencial de desenvolvimento de “nossas” crianças.

Resumo

Em todas as estratégias utilizadas, demos ênfase ao movimento;

• movimento levando ao pensamento; movimento como realização no tempo. O equilíbrio é a descoberta do espaço. E o movimento preenche o espaço criado pelo equilíbrio;

• O movimento levando-nos à busca de temperos sempre renovados, o sabor nos leva à sabedoria revelada nos mistérios da linguagem.

Este trabalho desenvolvido, é uma experiência diacrônica dentro do processo educativo de crianças surdas na área da Estimulação Precoce do “INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Centro de Referência Nacional na Área da Surdez — órgão do Ministério da Educação, do Serviço Público Federal do Brasil”.

Créditos das autoras:

- 1 Pós-graduação em Áudio-Comunicação pela UNESA-RJ
Formação na Terapia Castillo Morales
Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos
- 2 Formação na Terapia Castillo Morales
Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos
- 3 Psicometricista
Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos
- 4 Pós-graduação em Áudio-Comunicação pela UNESA-RJ
Especialização na Metodologia Audiofonatória de Guy Perdoncini
Diretora do Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo – RJ
Fonoaudióloga e Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Referências Bibliográficas

- ANNUNCIATO, N.F. *A Mutilidade Morfo-Funcional do Sistema Nervoso: Implicações clínicas e terapêuticas*. Tópicos em Fonoaudiologia, volume III. São Paulo — 1996.
- COUTO, A. *O Deficiente Auditivo de 0 à 6 anos*. Editora Scipione — Rio de Janeiro.
- FLEMING, I. *Desenvolvimento Normal e seus Desvios no Lactente. Diagnóstico e Tratamento Precoce do Nascimento até o 18º mês*. Editora Atheneu.
- FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. Livraria Martins Fontes Ltda- São Paulo- 1983.
- FONSECA, V. da. *Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade*, 1ª ed., Editora Artes Médicas Sul Ltda — 1988.
- LACERDA, A. P. *Audiologia Clínica*. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro — 1976.
- LANZ, R. *Noções Básicas de Antroposofia*, 3ª ed., Editora Antroposófica, 1990.
- LIMA, L. O. *Artigos sobre Piaget*. Centro E.Jean Piaget, Rio de Janeiro — 1988 à 1997
- MACHADO, A. *Neuroanatomia Funcional*, 2ª ed., Editora Atheneu, 1993.
- PADOVAN, B. A. E. *Reorganização Neurológica (Método Padovan)* — Temas sobre Desenvolvimento, v.3, n.17, p. 13-21, 1994
- PERDONCINI, G. ³ C. L. *A Audição é o Futuro da Criança Surda*. Catalogação na fonte — RJ — 1996
- QUIRÓS, J. B. de SRAGA. *Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad*. Buenos Aires — Editora Médica Panamericana S. A. , 1979.
- RUDIO, F. V. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*, Petrópolis. Editora Vozes, 124 p., 1982
- RUSSO, L. C. P., SANTOS, T.M.M. *Audiologia Infantil*. São Paulo, Editora Cortez, 1984

Considerações sobre o processo da produção escrita de um jovem surdo – uma perspectiva longitudinal

É consenso entre profissionais e pesquisadores nos dias atuais, que a inter-relação entre as diversas áreas de conhecimento se constitui no mais valioso caminho norteador de uma prática educacional promissora. Os mais diversos tipos de informações sustentam as práticas pedagógicas atuais, advindas da filosofia, sociologia, linguística, antropologia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre outras. Assim nos deparamos, neste final de século, com um educador detentor de um saber eclético, que dispõe dos mais diversificados tipos de conhecimentos para enriquecer a interlocução cotidiana da qual participa. Por entender que a educação vem sendo, cada vez mais, compreendida como um fenômeno interligado às questões sociais, que, por sua vez, se encontram inseridas em uma realidade específica, considero imprescindível situar o leitor, ainda que brevemente, no contexto histórico aqui tratado.

Esta pesquisa longitudinal iniciou-se no ano de 1988, na pré-escola, com um educando surdo de nome Carlos Eduardo

Cristiane Cotta e Silva

Mestre em Educação pela UFF, Especialista em Deficiência Auditiva e Psicopedagogia, Professora contratada pelo Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Mater Divinae Gratiae" da UNIPAC/ Barbacena.

que possuía, na época, 7 anos de idade e uma perda quase total da linguagem oral, decorrida de uma surdez ocasionada por uma meningite. Foi desenvolvido um trabalho especializado, em horário extra-escolar, com duração de uma hora e meia diárias.

Carlos se utilizava de variadas estratégias de expressão para intermediar a sua comunicação oral e escrita. Inicialmente ele compreendia melhor os significados dos contextos através de recursos concretos/visuais, como: desenhos, filmes, textos com ilustrações, gestos familiares ao seu mundo. Assim, as atividades que envolviam recursos desse tipo, realizadas pelas professoras com sua turma, principalmente durante o processo de alfabetização, auxiliavam em seu percurso evolutivo, lingüístico oral e escrito. Os preceitos da abordagem oralista foram escolhidos por opção conjunta entre seus pais, educadores e especialistas como norteadores de seu desenvolvimento, apesar de ser utilizada, nesta época, a filosofia da Comunicação Total na educação de pessoas surdas. Assim, em consonância com as atividades da escola, foi desenvolvido inicialmente um acompanhamento pedagógico com prioridade no desenvolvimento lingüístico, fundamentado no Método Perdoncini de Linguagem e, posteriormente, a partir de um processo de interação dialógica. Esse processo consistia em que professora especializada e aluno trabalhassem como parceiros na construção dos textos escritos (para maiores aprofundamentos, consultar Silva, 1998, cap. 3).

Foram então, selecionados e analisados 27 textos de diversos gêneros desta criança, desde o último período da pré-

escola, até a 6ª série do Ensino Fundamental, produzidos a partir de propostas dos professores da escola regular de ensino, da professora especializada e também espontaneamente.

O contexto das interações inter-subjetivas em que estas produções foram elaboradas também foram enfatizadas. O pressuposto teórico-metodológico que sustentou a pesquisa foi uma concepção dialógica e constitutiva da linguagem, onde se pode pensar o sujeito com/sobre/da linguagem.

Os produtos escritos de Carlos foram considerados no estudo não como produtos acabados, mas como partes constituintes de um conhecimento em relação, que forneceram informações acerca do seu processo de apropriação da linguagem escrita. Como primeiro objetivo norteador da análise dos textos selecionados foram evidenciados os problemas que se colocavam para Carlos no processo de aprendizagem do discurso escrito. Em seguida, as reflexões realizadas no momento em que produzia estes textos.

Geraldi (1991, p.193-194) apresenta uma categorização de problemas que emergem em textos de alunos ouvintes, a partir de análise lingüística realizada por ele em muitos textos. Essa categorização, com exceção daqueles de ordem fonológica, foi utilizada aqui como orientação para análise das questões problemáticas encontradas na produção do aluno surdo em questão, nas quais foram evidenciadas:

- (a) questões de natureza semântica, no que diz respeito à ordem das palavras na frase, à organização das referências dêiticas¹ no texto, à compreensão do significado de expressões e

¹Segundo Corvini (1989) "dêiticos" são elementos que remetem o leitor para inferir o contexto geral, isto é, o "cenário" do texto, cumprindo a função de remetê-lo para fora do contexto de enunciação: eu, tu, aqui, lá, agora, indicando o escritor, o leitor, o lugar e o tempo em que o cenário ocorre.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

70

palavras, ao aspecto verbal, ao controle de referências nos textos, entre outras; e

- (b) questões morfosintáticas, como a formação de combinações de preposições com artigos e outros elementos, a flexão de número e gênero e a coordenação de sintagmas nominais e oracionais.

No processo de reflexão sobre a linguagem escrita, Carlos se manifestou em ocorrências que indicavam oscilações, repetições, autocorreções, inserções, hesitações, esclarecimentos, lapsos entre outras operações, que apontaram para a manipulação e reflexão do material linguístico pelo escritor. Essa atividade revelou-se presente em quase todos os textos.

No período inicial de sua escolaridade, Carlos utilizou as ilustrações dos textos como recurso de apoio para preencher os "espaços em branco" na construção do sentido desses textos. As relações dialógicas intersubjetivas parecem ter proporcionado um efeito muito produtivo como suporte na elaboração de suas produções escritas. Contudo, à medida que ele foi desenvolvendo suas habilidades para a escrita, foi reelaborando e reformulando as variadas estratégias e as suas concepções sobre as normas da Língua Portuguesa escrita.

A produção de textos, cujos assuntos foram desenvolvidos a partir do conhecimento de mundo próximo ao menino, parece ter demandado um esforço cognitivo menor do que a criação de textos em que as informações se mostravam distantes de seu mundo. Este segundo tipo de texto trouxe problemas em sua elaboração, ligados principalmente às questões de natureza semântica e morfosintática.

Outra questão que se mantém muito presente durante toda a análise dos textos não espontâneos diz respeito ao controle das referências dêiticas. Carlos concentra também grande parte de seus esforços para solucionar suas dificuldades nas concordâncias verbais em relação ao pronome e ao tempo, particularmente no uso do ser, estar, ir. O verbo estar era usado muitas vezes substituindo outros verbos, ou como auxiliar de palavras

que deveriam estar sendo utilizadas como verbos.

O uso de preposições também se mostrou problemático para Carlos. Apesar disso, foi possível observar nos últimos textos algumas construções já bem organizadas e, parecendo até, estabilizadas.

Simultaneamente aos problemas que Carlos tentava resolver, encontrei recursos sofisticados, como o uso de aspas, destacando elementos do texto e reticências, indicando o prolongamento de uma fala, ou o inacabamento de um período.

Um dado bastante singular se revelou na apresentação de recursos da língua escrita utilizados pelo menino para indicar a representação de um som, tanto em algumas sílabas que continham fonemas, quanto em palavras cujos fonemas são emitidas por uma longa duração de tempo: ti ti ti..., tr tr tr..., trrrrrrr..., muuuuuuuuuito, todos foram repetidos várias vezes. Outro dado singular foi a utilização de expressões que não são usadas comumente na Língua Portuguesa, mas que fornecem uma idéia exata do objeto nomeado: "círculo do Km" para designar um velocímetro.

Parece-me plausível considerar que surdos que se encaixam no mesmo contexto de Carlos tendem a recorrer com mais frequência ao seu sistema de conhecimento de mundo, como mecanismo de facilitar e aumentar a utilização dos seus processos mentais e de produzirem textos mais ricos e complexos em termos linguísticos. Assim, inferimos com este raciocínio que textos que possibilitam a relação do sujeito surdo com seu "mundo interior vivido", oferecem maior incentivo às produções escritas mais densas de informações, (textos mais ricos e complexos em termos linguísticos), certamente pelo fato de que suas experiências de vida encontram-se ancoradas em sua memória mais recente.

É importante ressaltar, também, que a análise dos dados me permitiu observar um processo fortemente marcado pela descontinuidade, em que aparecem constantes elaborações e reelaborações no interior das produções escritas por Carlos.

Essa descontinuidade é considerada

no processo do Carlos, no sentido de que os seus conhecimentos não vão se acumulando numa direção uniforme e unidirecional: uns se constituem, enquanto outros são destituídos, embora seja possível que reapareçam mais tarde.

A análise dos bilhetes foi importante principalmente por dois motivos: o primeiro está relacionado à observação de que Carlos utiliza a língua escrita como um instrumento do seu mundo; e o segundo, pela constatação de que os textos escritos espontaneamente parecem apresentar menos problemas do que aqueles produzidos por obrigação escolar. Esta é uma questão que merece outras pesquisas.

Sendo assim, concluo que as questões tratadas nesta pesquisa devem ser consideradas não somente na construção de um quadro teórico que subsidie novas propostas de ensino da Língua Portuguesa como primeira ou segunda língua para educandos surdos, mas também para apontamentos que sejam utilizados como reflexão, acerca de prováveis soluções que viabilizem, tanto a integração destes indivíduos no sistema educacional brasileiro atual, quanto na comunidade de ouvintes.

Educar surdos é menos impor modelos educativos que propiciar condições para que estes sujeitos se constituam através de uma atividade na/da linguagem, desenvolvam-se em seu modo de comunicação, seja ele oral, escrito ou gestual, para que conquistem sua identidade e realização pessoal enquanto cidadãos. O que importa para qualquer indivíduo surdo ou não, é ser livre para optar por sua forma de constituição e de expressão, enquanto integrantes de uma sociedade globalizada, em que cada pessoa pode ser concebida como centro gerador do desenvolvimento de si mesma e das comunidades a que pertence no milênio que se avizinha.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
JUN/99

71

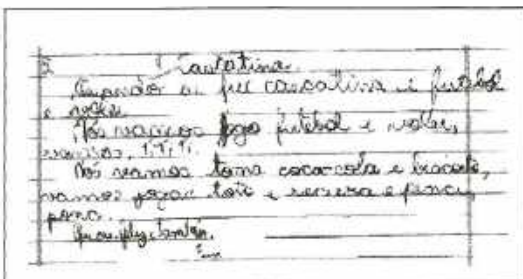
Exemplos de textos indicadores da evolução de Carlos Eduardo:



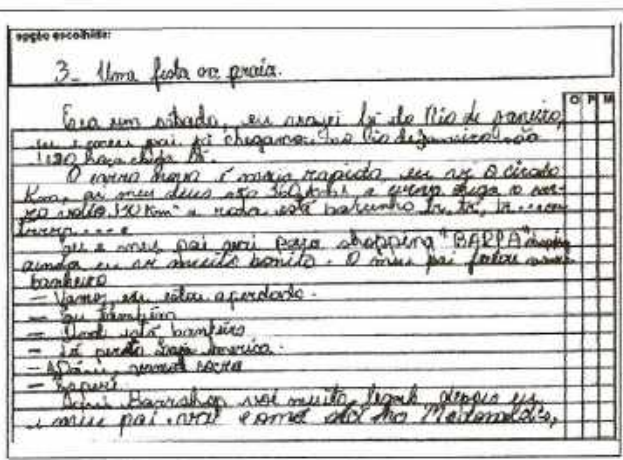
Data: 20/10/88 - 3º Período Pré-escolar - Idade: 7 anos.
- Texto a partir de proposta da escola.

Minhas Férias
Eu foi fazenda Thiago, Felipe e Rafael.
Carlos viu cavalo, bebeu leite vaca, pulou e pé ficou cocô.
Thiago falou:
Sai Carlos!
Carlos, Rafael, Thiago, Felipe irmãos. Eu está muuuuuuito feliz!

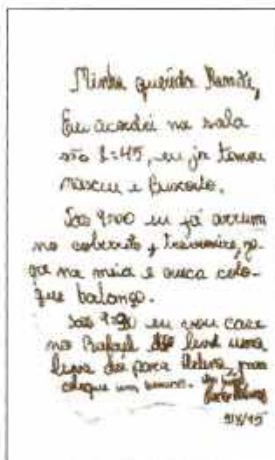
Data: 05/02/89 - 1ª Série do Ensino Fundamental - Idade: 8 anos -
Texto a partir de proposta da professora especializada



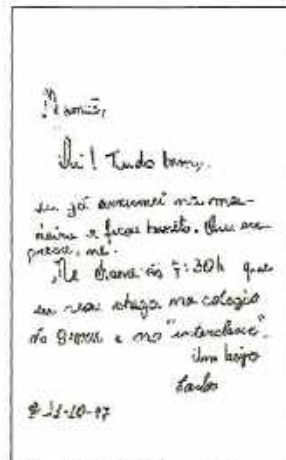
Data: 04/03/91 - 3ª Série do Ensino Fundamental - Idade: 8 anos -
Texto a partir de proposta da escola.



Data: 08/05/93 - 5ª Série do Ensino Fundamental - Idade: 12 anos - Texto a
partir de proposta da escola.



Data: 05/08/95 - Idade: 14 anos



Data: 11/10/97 - Idade: 16 anos

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 1997.
- CERVONI, Jean. *A Enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- COUTO, Alpia. *Como Posso Falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula Ed. 1988.
- FRANCHI, Carlos. *Linguagem — Atividade Constitutiva. Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, v. 22, jan/jun, [1977] 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1991]1995.
- PACHECO, C. M. G. *Era uma vez sete cabritinhos: A Gênese do Processo de Produção de Textos*. 1997. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SILVA, C. C. *O Estudo da Produção Escrita de um Jovem Surdo: A Conquista de um Novo Mundo?*. Niterói: 1998. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

72

Heloisa Aragão

Pedagoga, especialista em Deficiência Auditiva pela DERDIC – São Paulo; especialista na Metodologia Verbotonal

A importância do ritmo fonético na formação do surdo e do ouvinte

Venho aqui relatar um pouco da minha experiência no trabalho com deficientes auditivos. Trabalhando no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, Gávea, Rio de Janeiro, uma escola que integra há muitos anos surdos e ouvintes, venho lidando diretamente com a atividade de **ritmo corporal e musical** com crianças surdas e ouvintes. O resultado tem sido muito bom principalmente na classe de alfabetização, ajudando na leitura fluente e ritmada e por conseguinte proporcionando maior facilidade na escrita.

O ritmo está em todo o lugar. É parte integrante da natureza. A vida em si, já é um ritmo; podemos acrescentar: com tempos fortes e fracos...

A definição do ritmo tem sido motivo de muita controvérsia. Realmente, não é tão fácil traduzir em palavras o seu significado. O essencial é senti-lo.

Segundo Platão, o ritmo seria a ordem do movimento.

Por analogia, o movimento é um elemento da comunicação. Comunicação é linguagem e linguagem é movimento, que aparece como privilegiado para fazer perceber e reproduzir as unidades rítmicas, melódicas e significativas que constituem a fala.

O desenvolvimento da audição e da fala se dá em primeiro

lugar através dos movimentos do corpo e só mais tarde chega a emissão da voz que a criança vai perceber.

A voz é, portanto, produto do movimento. Para sua emissão é necessário que haja movimento dos órgãos fono-articulatórios e para o desenvolvimento da fala é necessário o movimento de todo o corpo.

O método Verbo-tonal, foi criado por Peter Gubérina, lingüista e foneticista, em 1954 na Iugoslávia. O método inclui várias atividades sendo o ritmo corporal e musical uma delas. Visa estimular o resto auditivo que o surdo possui para o aprendizado da fala e da linguagem.

Na verdade, o ensino ao surdo desde sempre, ao estimular a fala, já estimulava o ritmo.

Guberina criou um tipo de aula onde a criança usa mais o corpo. Através desses movimentos amplos a fala é produzida mais natural e espontânea.

Em todos esses anos de trabalho pude perceber que a criança aprende melhor fica mais alegre e espontânea.

Tive experiência em turmas de alfabetização integradas, na qual crianças surdas e ouvintes lucraram muito na alfabetização com o ritmo fonético. A criança ouvinte quando começa a ler fica tensa, entrecortando as palavras, alterando o ritmo natural da fala.

Com a aula de ritmo, através das brincadeiras e dos movimentos, começaram a emitir, fixar, ler com mais desenvoltura, com mais "colorido", com mais entonação e melodia; não produzindo assim, uma fala entrecortada e mecânica.



MESA
SAPO
BOLA
CASA
BOLA

MESA
SAPO
CASA
BOLA

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O Ritmo em relação à criança

A) Primeiro contato com o ritmo:

Mesmo antes de nascer, a criança já toma contato com esse elemento vital que é o ritmo, por meio das próprias contrações ativas do útero e dos movimentos oscilatórios do corpo materno.

Logo nos seus primeiros dias de vida, um simples embalo e o canto na hora de dormir constituem excelente estímulo às sensações do tato, do movimento e do som, ainda adormecidos.

Com o tempo, o bebê vai tomando interesse pelo som e o ritmo do chocalho, por exemplo, e observa-se a sua alegria quando alguém se aproxima estalando os dedos. Aos 6 ou 8 meses, já é capaz de demonstrar prazer ou tristeza, rindo quando é mimado e chorando ao ser hostilizado.

Vem, então, a fase de imitação, quando passa a copiar atos simples dos familiares: levantar os braços, bater palmas, dar adeus abanando a mãozinha. Agradam-lhe os movimentos que lhe fazem sacudir o corpinho, pulando ao colo de alguém da família e nota-se que ele próprio se distrai com seus simples balbucios.

Tudo que é som ou ruído desperta-lhe o interesse: o tilintar do telefone e da campainha, o rádio que toca e até mesmo, o papel que ele segura quando adquire habilidade de usar as mãos.

Mais tarde, engatinhando, o bebê procura alcançar objetos que produzem som (caixinhas, latas); o bebê bate continuamente realizando, de modo instintivo, fragmentos rítmicos.

Vai se tornando assim, um ouvinte atento e ao mesmo tempo um verdadeiro produtor de sons e intensidade estão presentes na

fase do gorgoeio e são movimentos do corpo inteiro com gradações de força e ritmo.

B) Atitude da criança diante do ritmo:

A criança com o seu desenvolvimento vai transformando tudo em ritmo ou melhor, ele vive **com ritmo, de ritmo e para o ritmo.**

Ela adora montar o cavalo de balanço, bater bola no chão, pular corda, usar a gangorra, dar cambalhota, girar em volta da árvore, pular num pé só, marchar como soldado etc.

A dança é manifestação criadora na criança; assim como ela inventa histórias também é capaz de criar movimentos com o seu corpo, acompanhando o som de músicas que lhe agradam.

Ela sente, muitas vezes, necessidade de dançar como de beber ou comer.

A criança surda também manifesta esta necessidade, pois tem uma pré-disposição em potencial para a percepção do ritmo e da melodia.

O som de música favorece em muito a integração do surdo.

Como meio da comunicação possibilita expressar-se através de movimento, desenvolvendo simultaneamente agilidade, graciosidade, noção e controle do próprio corpo e auto-confiança.

Ao bater um tambor ou um pandeiro as crianças estão instintivamente, realizando experiências variadas sobre o ritmo.

Ritmo auxiliando o surdo

O ritmo provoca emissão não somente os fonemas, mas também uma coordenação simultânea em todo o corpo.

Mais adiante pode-se esclare-

cer o trabalho de rítmica-fonética auxiliando na desmutização.

Oportunizando situações de participação e sociabilidade, o ritmo permite que o surdo satisfaça suas necessidades de segurança, afeto e aceitação enquanto que os movimentos amplos em termos de expressão corporal, permitem o domínio do próprio corpo apoiando sempre no que lhe resta de resíduos auditivos.



Conclusão

- O ritmo ajudará muito a criança a adquirir a linguagem.
- O ritmo é energia em movimento.
- O ritmo atinge o ser humano neutralizando as tensões e extravazando suas alegrias.

Referências Bibliográficas

BEVILÁQUA, Maria Cecília — Programa Clínico para Deficientes Auditivos de 0 à 5 anos — São Paulo — Deric — 1984

Centro Suvag — Seminários de Reabilitação da Audição e da Fala pelos Sistemas Universal Verbo-tonal Guberina — São Paulo — 1968/1969

ALMEIDA, Neusa Pinho França de — O Ritmo e a Iniciação Musical da escola Nacional de Música da Universidade do Brasil 1958

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

74

Na prática da educação física escolar: a concepção da cultura corporal aliada à teoria sócio-histórica – uma possibilidade

Introdução

Este relato de experiência objetiva tecer algumas considerações a respeito da proposta de trabalho realizada no Colégio de Aplicação do INES, com crianças do C.A. à 4ª série do ensino fundamental. Apresentando como viés norteador de sua prática, a concepção da cultura corporal aliada à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, cujos pressupostos servem de suporte para o estabelecimento de procedimentos e estratégias concernentes ao processo ensino-aprendizado-desenvolvimento.

Essa proposta, que teve início no ano de 1995, fundamenta sua justificativa, sobretudo, na mudança da concepção teórico-prática adotada anteriormente, que tinha como principal referência para sua prática somente os esportes, concebendo assim a educação física escolar de forma reducionista a desportivização, para a concepção da Cultura Corporal aliada à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky.

A primeira diz respeito a uma educação física que reforçava o dualismo corpo/mente, isto porque, até então, entendia o corpo como sendo somente bio-

lógico, buscando, desta forma, o movimento mecanizado, adestrado, condicionado, — a performance —, aquele que apenas obedece e cumpre as regras.

Na segunda, a educação física passa a considerar a totalidade do sujeito, buscando sua própria integração, o que efetivamente demandou um outro planejamento, que contribuisse de fato com o desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Para isso, se fizeram necessárias diferentes estratégias e reformulações dos conteúdos, coerentes com as especificidades da criança surda e seu contexto sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, a educação física escolar trata de possibilidades concretas de uma prática direcionada ao desenvolvimento do corpo-movimento contextualizado, com sentidos próprios do sujeito e significações sociais.

O corpo-movimento do sujeito criativo, interativo, crítico, autônomo, não do movimento adestrado, descontextualizado, mas daquele que é integrado à totalidade do sujeito e sua integridade pessoal. Portanto, o corpo-movimento humano visto também na sua dimensão histórica, social, psicológica, estética, ética e cultural, não apenas física.

Da cultura corporal

Ao optar pela concepção da cultura corporal, o corpo-movimento assume a representação da linguagem corporal, de expressões próprias do sujeito e de significações sociais. Cabe à educação física, que reúne como área de seu conhecimento pedagógico, as práticas corporais

lúdicas-expressivas construídas ao longo da história da humanidade, tais como: os jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, etc. viabiliza o ensino aprendido-desenvolvimento desses conteúdos, organizados, sistematizados e contextualizados favorecendo a construção de conceitos, habilidades, consciência crítica da sua realidade, valores éticos, estéticos, etc., focalizando o movimento voluntário, consciente, criativo, crítico e social.

Nessa proposta há o deslocamento do movimento mecânico que treina e executa as regras, para o movimento integrado às complexidades que constituem o sujeito, possibilitando a compreensão e superação das regras, tanto nas possibilidades do corpo-movimento, quanto ao movimento de reconstrução das regras, já que compreendidas poderão revelar suas significações sociais.

Da teoria sócio-histórica

A teoria sócio-histórica-cultural da psicologia está intrinsecamente relacionada às postulações teóricas de Vygotsky. Contudo, como diz Oliveira (1993), é preciso considerar que Vygotsky, cetamente em função de seu pouco tempo de vida (faleceu aos 37 anos de idade), não nos fornece uma teoria bem estruturada a respeito dos temas aos quais se dedicou. Portanto, seria inadequado buscar em sua produção escrita material uma teoria completa que articulasse as várias dimensões contempladas em sua obra.

“... seu trabalho, muito mais do que organiza, inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica”¹

Ainda segundo Oliveira, a educação é uma área interdisciplinar e aplicada, construída no plano da prática e, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas, onde a prática e teoria estão em constante tensão. Pois, a própria teoria é vista diferentemente pelos seus construtores e usuários. Enquanto os primeiros buscam a consciência interna de suas formulações, os segundos buscam um “como fazer” eficiente.

E, pois na busca de um “como fazer”

Carmen Barbosa Capitoni

Mestranda do programa de pós-graduação em educação física da Universidade Gama Filho
Professora do Colégio de Aplicação do INES

¹ OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento em um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 102.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

mais eficiente, que considerasse a criança como um sujeito da vida social, inserida em determinado contexto sócio-histórico-cultural, que procurando estabelecer estratégias significativas, compatíveis ao seu nível de interesse, motivação, tendências, etc., e a partir disso então, intervir no processo ensino-aprendizado-desenvolvimento, atendendo às suas demandas, possibilitando assim, o desenvolvimento de suas potencialidades, que entramos em contato com a Teoria Sócio-Histórica.

Desta forma, nos foi possível entender que as idéias de Vygotsky seriam um caminho facilitador, mais do que isso, compreendemos a amplitude do desenvolvimento considerado por essa teoria como sendo um processo de construção, onde acontece um entrelaçamento de influências psico-biológicas, históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, éticas, estéticas e psicológicas.

Assim, o trabalho realizado com crianças de classes de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental, é baseado nos fundamentos teóricos de Vygotsky, tais como, o sistema simbólico de representações, a zona de desenvolvimento proximal, a confecção de instrumentos, o uso de signos intermediários, a ação compartilhada, etc..

A guisa de exemplificação, escolhemos os Jogos Populares tradicionais e o uso de signos intermediários no processo ensino-aprendizado-desenvolvimento.

Na prática: mediando as atividades

Vygotsky (1991) destaca os signos como sendo instrumentos psicológicos, quando geram modificações internas, ampliam a capacidade de ação do sujeito no mundo.

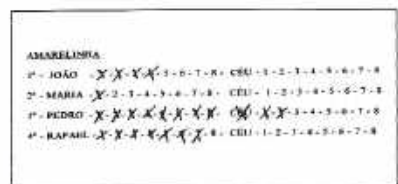
Essas marcas externas (signos) ao mediar as atividades humanas possibilitam maiores condições de reter as informações e de controle da ação psicológica.

Sendo assim, a mediação através de signos ou uso de instrumentos caracteriza-se como um processo fundamental para que sejam possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio sujeito.

Sabe-se da importância dos signos intermediários para a construção e desenvolvimento das capacidades das crianças na fase escolar, e esses processos de mediação vão ao longo do desenvolvimento da criança sofrendo modificações.

Partindo dessas considerações, em

alguns jogos, como no caso da amarelinha, nente (cinco marias ou jogo dos ossinhos), e elástico, são propostos esquemas gráficos que auxiliam as crianças a recordar quando é sua vez de jogar, a seqüência do jogo e, a sua própria posição na seqüência do jogo, como demonstrado a seguir no jogo da amarelinha:

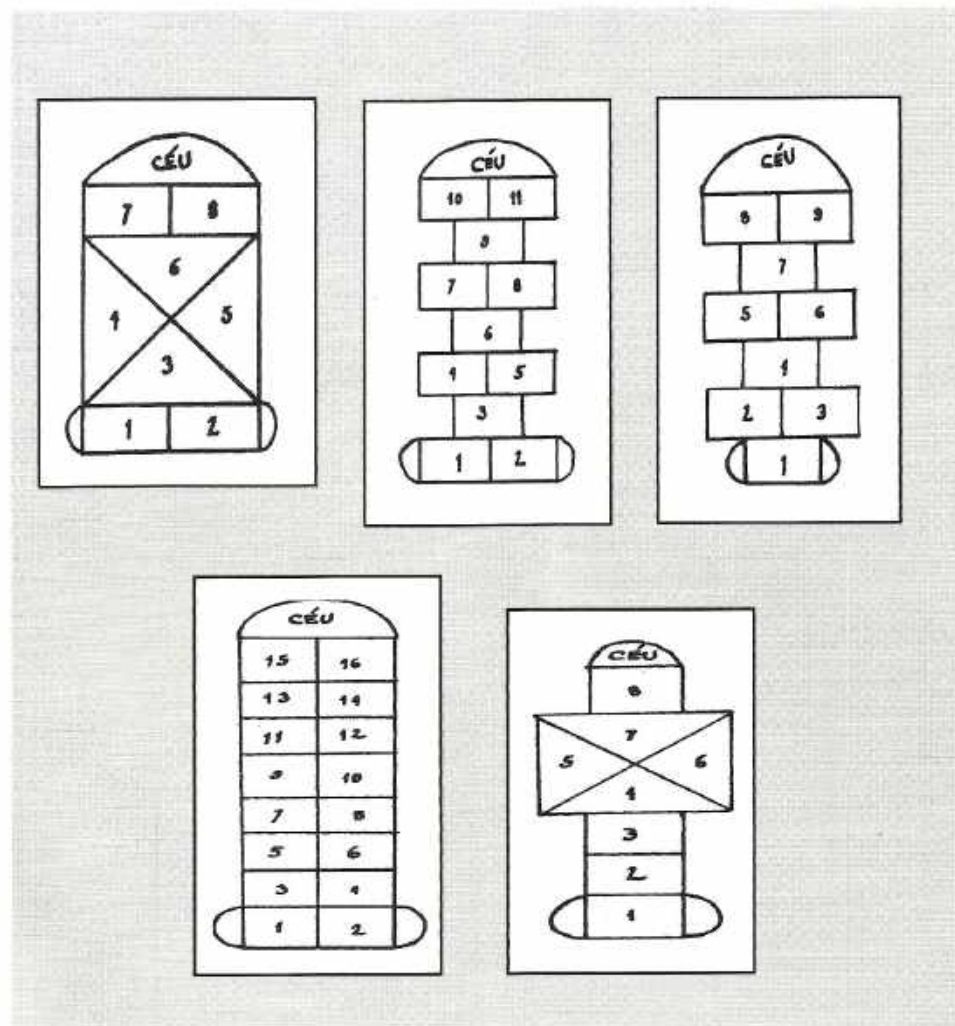


Diversos traçados de amarelinha são utilizados nas aulas de educação física,

fazendo com que haja variações nos gráficos. Desta forma, as crianças têm acesso a diferentes formas do jogo, o que além de aumentar seu repertório, exige diversos graus de complexidade do movimento na execução do jogo. A partir dos vários modelos apresentados, as crianças são incentivadas a construir suas amarelinhas. Este trabalho é realizado em grupos em colaboração com as professoras de classe.

Durante as aulas seguintes, as amarelinhas construídas pelas crianças são compartilhadas entre as turmas e, cada grupo escolhe os traçados em que vão jogar.

Seguem as academias comumente apresentadas às crianças:



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

76

As regras utilizadas são aquelas tradicionais, ou seja:

- cada criança tem sua vez de jogar. Deve jogar a casca de banana ou uma pedra na quadra número 1, e pular até a última quadra, sem pisar na linha. Na volta, pegará a pedra ou casca de banana na primeira quadra. Feito isso, jogará a pedra na quadra 2 e assim sucessivamente, até a última quadra. Se o jogador pisar na linha, errar o pulo, lançar a pedra na linha ou fora da quadra, perde a vez.

- o jogo da amarelinha apresenta ainda seqüências mais complexas, como pular equilibrando a pedra ou casca de banana no pé, na testa, fazer as coroas ou macacos, que consiste na criança de costas para a academia jogar a pedra. Na quadra que esta cair será da criança e, somente ela poderá pisar ali. Normalmente, quando as crianças fazem coroas, marcam a quadra com as iniciais do seu nome.

Segundo Friedmann, o antropólogo argentino J. Imbelloni diz que os gráficos da amarelinha representam templos. Afirmando ainda, ser o jogo da rayuela (amarelinha), semelhante ao traçado dos Sephiroth, próprio da cosmologia da Cabala, na antigüidade.

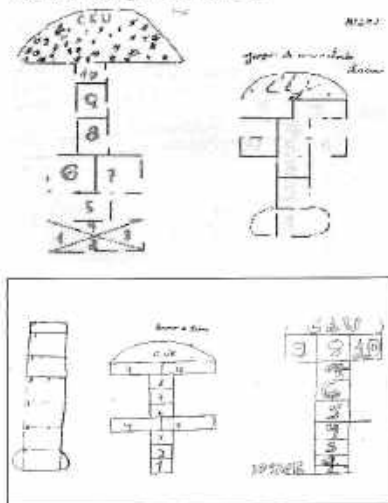
No INES, durante as aulas de educação física, a amarelinha foi jogada com a casca de banana. Entretanto, no pátio, as crianças criaram a alternativa de jogar com papel higiênico molhado, dando origem, assim, a uma outra regra. Ou seja, durante a brincadeira, o papel higiênico seca, e, se lançado desta forma poderá dividir-se em várias partes, indo cair cada pedaço em uma quadra. Neste caso, mesmo que alguma parte caia na quadra desejada, a criança perde a vez.

Esta regra, estabelecida pelas crianças, faz com que, além de escolherem os espaços próximos às torneiras, goteiras, banheiros, ou ainda, tenham sempre um recipiente com água no local do jogo, estejam atentas às condições de seus pés.

Após algumas tentativas frustradas de realizar o jogo nas aulas de educação física com outros objetos como pedras, giz, pedaços de telhas, prefiro, atualmente,

usar a alternativa criada por elas, incorporando tal sugestão ao planejamento pedagógico.

Alguns traçados de amarelinha construídos pelas crianças:



É interessante observar que algumas academias construídas pelas crianças, como aquela que dispõe as quadras 9-8-10 em uma seqüência linear, além de exigir complexidade dos movimentos, provoca polêmica em relação a melhor maneira de sua execução, já que apresenta diferentes possibilidades. Este fato, em si, é gerador de uma discussão no grupo, onde as crianças coletivamente estabelecem regras para essa amarelinha.

Considerações

Foi no campo das tensões, na busca de novos caminhos e diferentes formas de atuação que antes de mais entrarmos em contato com nossos próprios conflitos: quem somos nós, professores de educação física? Quais são os nossos objetivos no contexto escolar? E mais especificamente no contexto escolar INES?

Ansiosos por uma prática mais coerente, consciente, significativa, que vislumbramos novas possibilidades de atuação, que não aquela de reproduzir modelos.

Nossa proposta de trabalho nos revela a impossibilidade de continuarmos isolados e excluirmos do contexto escolar, bem como diz Rosas:

“O movimento humano enquanto instrumento de educação que busca a cidadania deixa de ser apenas física para assumir um papel social e se integrar no todo escolar”.²

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAPITONI, C.B. *A prática do corpo-movimento na educação física escolar: contribuições da teoria sócio-histórica no processo de desenvolvimento de crianças surdas*. Texto apresentado no III Congresso de Educação para o Crescimento — EDUCRESCE, São Paulo: Colégio Brasília, 1998.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COLETIVA DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- ELKONIN, D. *Psicologia del juego*. Madrid: Gráficas Valencia, 1985.
- FARIAS, F. & DUPRET, L. *A pesquisa nas ciências do sujeito*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- OLIVEIRA, M. K., *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- VEER, R.V.D. & VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. 2.ed. São Paulo: Loyola.
- VIRGOLIM, A.M.R. Alencar, E.M.I.S. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1994.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

² ROSAS, A. In Virgolim/Alencar. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994, p.149.

VISITANDO O ACERVO DO INES

Este documento diz respeito aos primeiros alunos matriculados no então Imperial Instituto dos Surdos Mudos dirigido pelo francês Ernest Huot. Nele podemos observar, dentre outros dados,

a naturalidade, idade e observação de desempenho social e escolar.

O original encontra-se no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro.

INES

ESPAÇO

JUN/99

77

Imperial Instituto Dos Surdos = Mudos.

Mappa n.º 1.

De povos emigrados no Instituto.

N.º	Nome do Aluno	Idade	Profissão	Paiz	Religiao	Observações
1	Alto	16
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

E. Huot

CNPq/IBICT DISSERTAÇÕES E TESES

Educação

ASCONAVIETA, Sandra Diaz. *Filosofia da comunicação total: uma proposta educacional para o atendimento especializado de crianças surdas em turmas de educação precoce e maternal*. Projeto de Pesquisa elaborado para cumprir as exigências de instalação da alternativa da Comunicação Total, na Rede Pública de Ensino Federal, no município de Boa Vista. Roraima, 1988.

CORDEIRO, Ana Augusta de Andrade. *O Raciocínio Lógico — dedutivo do DA que se utiliza da Linguagem oral e/ou gestual*. Mestrado — UFP.

FRANCO, Elisabeth. *Surdos de uma Escola Especial: caracterização da voz e seus fatores determinantes*. São Paulo, PUC — SP, 1995.

SILVA, Norma Pereira da. *A ginástica escolar como reforço na alfabetização do deficiente auditivo*. Monografia. IBMR, Rio, 1989.

ZAMORANO, Maria Alice Ferrari. *Um estudo sobre o papel da aprendizagem oral através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda*. São Paulo, (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1981.

Psicopedagogia

MARTINEZ, Maria Angelina Nardi de Souza. *Considerações sobre as chamadas dificuldades de Aprendizagem em Crianças*

Deficientes Auditivas. São Paulo, SP, 1991.

NOVAES, Beatriz Cavalcante de Albuquerque Caiuby. *Organização de um procedimento para a avaliação da função semiótica visando a sua aplicação em crianças deficientes auditivas*. São Paulo, PUC — SP, 1981.

Psicologia

GOLD, V. *Uma contribuição para a sistematização do uso do Teste das Matrizes Progressivas de Raven para crianças de 6 a 11 anos portadoras de deficiência auditiva*.

Tese de Mestrado. Centro de Pós Graduação do Instituto Metodista de Ensino Superior do Campo, São Paulo — 1995.

NICOLAU, Angela. *A influência da relação mãe-filho na comunicação do deficiente auditivo*. Rio de Janeiro, 80p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1981.

RUHN, Ana Maria B. *Avaliação psicológica dos aspectos afetivo-emocionais e intelectuais em uma população de crianças com surdez neurosensorial profunda* — (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)/Escola Paulista de Medicina 1990.

Fonoaudiologia

DELGADO, Eliane Maria

Carril. Elaboração de um procedimento de avaliação dos sons da fala para crianças deficientes auditivas". São Paulo, PUC — SP, 1997.

SHÖMANN, Debora Votta. *Generalização de estímulos e de respostas de fonemas adquiridos em terapia através de treinamento de pais como mediadores: um estudo*. (Dissertação de Mestrado); Universidade Federal de São Carlos — SP, 1984.

Serviço Social

OLIVEIRA, Jarbas Batista de. *A análise ocupacional no processo de orientação profissional para deficientes auditivos no Instituto Educacional de São Paulo*. São Paulo, PUC — SP, 1992.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. *O deficiente auditivo e o mercado de trabalho*. São Paulo, PUC — SP, 1990.

TOLEDO, Geórgia Vasconcelos Montes. *O uso do telefone por indivíduos adultos deficientes auditivos*. São Paulo, PUC — 1997.

Medicina

BONAMIGO, Andrea Wander. *Audição na infância: o conhecimento do pediatra*. São Paulo, PUC — SP, 1991.

RESUMO DE TESES

Os resumos contidos nesta seção são enviados através do próprio autor ou retirados do levantamento bibliográfico do IBICT. Como neste levantamento consta um número mínimo de sinopses, sugerimos aos interessados que nos remetam os resumos de suas dissertações ou teses, caso ainda não tenham sido publicados nesta revista.

MARQUES, Carla Verônica Machado. *O significado da linguagem visual e da produção plástica na construção da língua escrita por pessoas adultas surdas.* Dissertação de Mestrado em História da Arte (Antropologia da Arte), Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes, UFRJ, 1997.

Este trabalho faz uma reflexão sobre uma experiência pedagógica com adultos deficientes auditivos severos e profundos, alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, matriculados em classe de alfabetização. Estes alunos não apresentavam, inicialmente, nem domínio da língua oral-escrita, nem o da língua de Sinais.

Foram priorizados conteúdos de história da Arte e a produção plástica, trabalhando-se o desenvolvimento da cognição de modo socializado, através do conhecimento partilhado relacionado à Cultura.

Atividades práticas que envolveram a produção de obras artísticas, visitas a museus e interação com livros e imagens acerca da História da Arte e da Escrita serviram para associar significados de fenômenos particulares com significados mais amplos. O discurso social, através do pensamento

plástico e da visualidade, possibilitou a troca de informações e o intercâmbio de representações. Deu-se, desta forma, a interface entre o microuniverso pessoal e a macroestrutura social.

A linguagem plástica, entendida como linguagem específica, foi o elemento de ligação entre estes dois mundos, o canal e o meio pelo qual se processou o discurso e a abordagem de problemas variados.

Como meio de inserção do surdo na sociedade, esta desenvolveu-se pela prática significativa da representação da forma estabelecida em uma rede de conceitos e relações expressos nas obras produzidas pelos informantes. Desta maneira, estas comunicaram modelos visuais particulares de contextos significativos que, quando enriquecidos pela apreciação de obras de arte, puderam servir de fonte de conhecimento para a construção de funções amplas da linguagem, culminando na aquisição da Língua de Sinais e na produção da língua escrita.

De forma geral, a análise dessas obras visuais e do material escrito produzido pelos surdos, antes e depois de interagirem com elementos variados no âmbito da História da Arte, eviden-

ciou a linguagem plástica como forma de pensamento que, segundo Pierre Francastel (1990 e 1993), por constituir-se como única, possibilitando, dialeticamente, o acesso a realidades conceituais múltiplas. Como reflexão final, este trabalho possibilitou a compreensão de que as Artes Visuais são fundamentais para a construção de visões de mundo que levam ao desenvolvimento da argumentação complexa e da capacidade lógica que deve ser pertinente ao ser humano.

SOUZA, Regina Maria de. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar.* (Dissertação de Mestrado), São Paulo, CAMPINAS, 1986.

Este é um estudo sobre linguagem e surdez. Partindo-se da concepção de linguagem como atividade discursiva, elegeu-se como uma das situações fundamentais de constituição da linguagem na criança surda, o diálogo que esta estabelece com o professor de ensino especial.

Foram revistas as diferentes posições teóricas a respeito dos problemas de linguagem conseqüentes da surdez e da imagem do surdo como interlocutor que tais estudos pressupõem, identi-

ficando também o papel atribuído ao adulto, em particular ao professor, enquanto parceiro do processo de interlocução.

Com o objetivo de conhecer a concepção de linguagem que fundamenta os diálogos entre professor e aluno em sala de aula, foram entrevistados professores de três escolas especializadas no ensino de crianças surdas e observadas diferentes situações de interação. Na análise do material coletado observou-se que a maior parte dos professores se baseia numa visão de linguagem centrada na noção de código que parece levá-los a voltar-se especificamente para a recepção e a expressão das mensagens vinculadas nos diálogos. Esse modo de conceber a linguagem parece orientar grande parte dos diálogos realizados em sala de aula, que leva os alunos apenas a reconhecer e reproduzir estruturas lingüísticas e conteúdos escolares.

Contrapondo-se a essa forma de abordagem enfatiza-se a importância de o aluno surdo poder estabelecer com o professor interações nas quais possa desempenhar um papel ativo como interlocutor, constituindo ele próprio seu conhecimento sobre o mundo e sobre a língua.

TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. (Tese de Doutorado), São Paulo, PUC-SP, 1995.

Contribuição do estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TCP de Max Pfister:

Para melhor situar o leitor faz-se necessário analisar certos aspectos importantes, relacionados com o objeto do presente estudo. Deste modo, a nossa introdução será dividida em tópicos, de acordo com a síntese, de cada um deles, oferecida a seguir:

- 1) Considerações gerais sobre a problemática da surdez. Serão abordados os seguintes pontos: as propostas de definição e classificação, os recursos diagnósticos, os fatores etiogênicos, bem como as implicações e o impacto psicológicos causados pela surdez na família e no próprio deficiente.
- 2) O desenvolvimento psicológico, a personalidade e algumas características de deficiente auditivo. Sob este título serão discutidas algumas variáveis, apontadas por diversos autores, como relevantes para a investigação do desenvolvimento afetivo do surdo. Além disso, far-se-á um breve resumo de algumas pesquisas cujo interesse centrou-se na investigação da personalidade, das causas de distúrbios afetivos em portadores de surdez e sobre a incidência e a prevalência das desordens afetivas entre surdos.

3) Teste de personalidade.

O presente estudo, como muitos outros em psicologia, empregou um teste de personalidade para uma melhor compreensão dos traços afetivos de portadores de surdez.

Assim sendo julgou-se útil fazer um rápido resumo sobre o que são, como se dividem e classificam, a validade e a importância dos testes de personalidade.

4) Instrumentos utilizados nas avaliações da personalidade de pessoas surdas.

Neste tópico serão levados alguns instrumentos que foram usados na avaliação da personalidade destes deficientes, bem como as limitações e dificuldades neles encontradas.

5) Teste das Pirâmides Coloridas de Max Pfister (TPC).

Esta foi a técnica projetiva escolhida, na presente pesquisa para estudar características da personalidade de jovens surdos. Portanto, considerou-se conveniente oferecer estabelecimentos sobre o mesmo, abordando dados históricos, as modificações que o TPC sofreu ao longo do tempo, seus objetivos a população à qual se aplica, estudos de validade e precisão.

Finalmente, serão mencionados os motivos que levaram a autora a eleger o TPC como um instrumento de investigação no presente trabalho.

UM ANTROPÓLOGO EM MARTE



SACKS, Oliver
Companhia das Letras — São Paulo, 1995

Oliver Sacks, com um olhar profundamente humano em *Um antropólogo em Marte*, nos encanta com histórias extraordinárias, de pessoas, cujas vidas, pressionadas por situações — limites podem ajudar-nos a compreender melhor o que somos.

Os sete casos relatados são exemplos de pessoas que em consequência de deficiências e distúrbios neurológicos, desenvolvem novas identidades e criam novos mundos.

LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS



SOARES, Magda
Editora Autêntica — Belo Horizonte, 1998.

O livro apresenta em três textos, a questão do letramento, discutindo-o sob novas formas e dimensões.

A autora problematiza o conceito de leitura, diferenciando a alfabetização do letramento.

Esta visão engrandece ainda mais a função da leitura e escrita que se torna usual, própria ao indivíduo. Como pano de fundo, coloca uma questão política: o nosso povo é alfabetizado e também letrado?

A quem interessa esta diferenciação? Aos educadores, é de fundamental importância essa reflexão que leva a repensar as diferentes práticas de alfabetização que nem sempre levam o indivíduo ao letramento.

“O letramento é sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente de suas condições econômicas e sociais.”

FONOAUDIOLOGIA E SAÚDE PÚBLICA



Centro de Estudos Fonoaudiológicos da Escola Paulista de Medicina

Organizadores:

Raymundo Manno Vieira

Marilena Manno Vieira

Clara Regina Brandão de Avila

Liliane Desgualdo Pereira

“Há muito tempo que o Brasil precisa de publicações como esta; constituída de vários artigos que informam ao estudante e a profissionais sobre fonoaudiologia e saúde pública.

Os artigos que integram este volume, versam sobre diferentes áreas de atuação da fonoaudiologia sob um enfoque holístico. Falam da história da Saúde Pública Brasileira, da importância da prevenção como um fato sócio-político-econômico no Brasil numa abordagem interdisciplinar.

Reflete também sobre a formação de profissionais da fonoaudiologia, os sistemas de saúde brasileiros, as ações coletivas e individuais e as relações entre a Fonoaudiologia, a Educação e a Saúde Escolar.

Construindo a linguagem: CD-Rom para crianças surdas

Valderez Prass Lemes

Fonoaudióloga
Especialista em Audiologia
Especialista em Linguagem

A construção da linguagem se dá através de um processo interativo, onde devemos pensar no indivíduo como um todo, em seu desenvolvimento global: bio-psíquico, social.

A partir das trocas comunicativas e da interação, a linguagem interna vai sendo estruturada através da elaboração do pensamento, fundamentado na organização das informações das experiências de vida do sujeito, do acesso à cultura. O homem participa do processo interativo e neste processo descobre, organiza, cria e constrói a linguagem que lhe possibilitará as enunciações verbais que o levarão ao domínio do discurso.

Os profissionais devem ter em mente a importância da interação comunicativa para a construção da linguagem, mas também crer na importância e necessidade do trabalho auditivo de desenvolvimento da percepção auditiva destas crianças, procurando atendê-las como um todo. O desenvolvimento da percepção auditiva, alicerçando a construção da linguagem, é uma realidade a que

podemos ter acesso através da indicação precoce do AASI adequado ao indivíduo com o qual interagimos, ou do uso do Implante Coclear Multicanal quando indicado. A Audiologia Educacional, deve ter como meta, a Audição e Linguagem. Na prática clínica, não se pode conceber um "indivíduo separado" de sua audição, no processo da construção da linguagem.

O CD-Rom vem ao encontro das necessidades de profissionais, pais e pessoas que interagem com a criança surda, na escassez de material específico, na construção da linguagem falada e escrita. O CD-Rom propicia estratégias que conduzem à elaboração do pensamento através de temas que fazem parte da vida diária de todas as crianças e que serão enriquecidas através da troca comunicativa dos que com ela interagem.

Seu conteúdo abrange:

- Categorização vocabular;
- Estruturação e interpretação frasal;
- Interpretação de

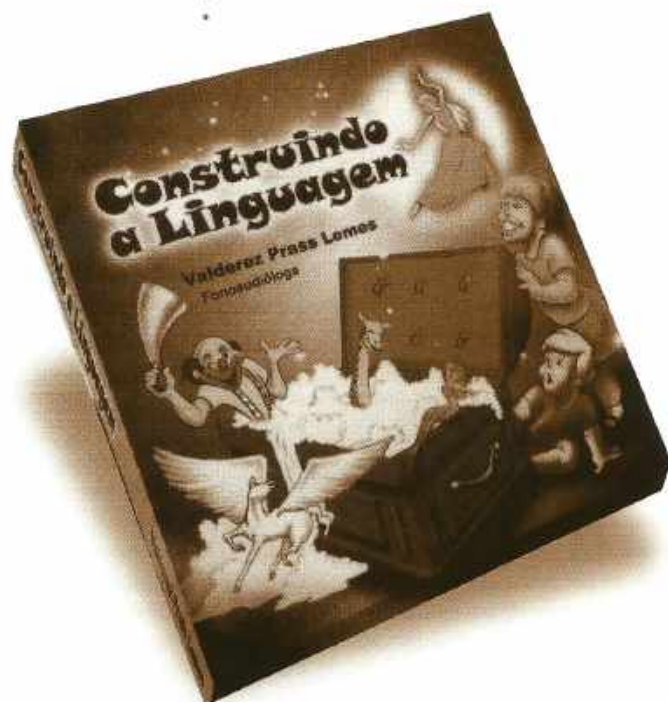
- enunciados;
- Sequência lógica de histórias;
- Estruturação e interpretação de textos;
- Reconhecimento de aviso e clichês sociais;
- Organização de diálogos.

Foi dividido em 2 etapas: Mundo das Fadas e Mundo do Circo; Mundo do Livro.

A **primeira etapa** compreende:

Mundo do Circo, abrangendo:

- *Armário das Surpresas*: a categoria vocabular é ampliada, através de quadros temáticos, que a criança tem acesso ao clicar nas gavetas do armário. São 13 gavetas contendo: material escolar, vestuário, animais domésticos, animais selvagens, personagens de histórias infantis, profissões, lugares, brinquedos, casa, corpo humano, meios de comunicação, meios de transporte e supermercados.



- *Circo Azul*: elaboração do pensamento através de estruturação de frases e interpretação das mesmas.

Ao clicar em cada personagem do circo, a criança terá acesso a um tipo de estruturação que será apresentada pelo próprio personagem, através de enunciado proposto, que a criança terá que interpretar.

Caso a criança não consiga realizar o proposto, o programa lhe indicará a resposta adequada.

Os personagens deste módulo são: palhaço, macaco, mágico, malabarista e bailarina.

As estruturas propostas no módulo do circo abrangem as seguintes interpretações: o que é isto?; onde põe?; de quem é?; faz o quê?; quem?; onde?.

Mundo das Fadas, abrangendo:

- *Casa das fadas*: seguindo a mesma configuração do Mun-

do do Circo, a criança terá acesso a um tipo de estruturação ao clicar em cada personagem. O processo de apresentação e execução transcorre como o do anterior.

Os personagens deste módulo são: fada aniversariante, príncipe, princesa, fada azul, fada vermelha e duende Bimbo.

As estruturas propostas no módulo abrangem as seguintes interpretações: o que é isto?; para que serve?; com quem?; para quem?; por que?; o que acontecerá?.

- *Pote de Ouro*: conceitos básicos aplicados a frases. Os conceitos contêm noções de tamanho, cor, forma, posição espacial, noção temporal, quantidade, etc.

Contém seis duendes. Ao clicar em cada um deles a criança terá acesso a um tipo de estruturação aplicando os conceitos apresentados, seguindo a mesma

configuração dos módulos anteriores.

As estruturas propostas no módulo abrangem as seguintes interpretações: como é?; como são? como está?; como estão?; quantos?; quando?.

A segunda etapa:

Mundo do Livro

É uma etapa mais complexa, apresentada através de um livro de histórias que reúne onze módulos.

A configuração segue a dos módulos anteriores, ao clicar em cada item proposto, a criança terá acesso a um tipo de tema.

O conteúdo abrange: ordenar quadros de histórias em sequência; completar enunciados (o que acontecerá?); clichês sociais (como devo falar nestas situações?); placas de avisos (interpretar o desenho da placa e associá-la à frase correspondente); completar frases fazendo uso de preposições, contrações e adjetivos; complementação de texto; interpretação de texto (memorização do mesmo); colorir partes da frase de acordo com a cor da pergunta; organização de diálogos.

Ao concluir o programa na íntegra a criança receberá como prêmio uma tela que poderá imprimir e colorir.

Só construímos a linguagem **com** o outro, a partir da interação sujeito/meio e portanto qualquer software usado para habilitação/reabilitação da criança surda, deve ser usado como um meio altamente estimulante, através da interação que proporciona, mas não o como um fim em si mesmo.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

JUN/99

84

Dicionário de língua brasileira de sinais: ilustração e escrita visual direta de 3500 sinais usados por surdos em São Paulo¹

Nossa equipe de pesquisa e desenvolvimento do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (LANCE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) está concluindo a preparação do *Dicionário de língua brasileira de sinais: ilustração e escrita visual direta de 3500 sinais usados por surdos em São Paulo*. A obra conta com a participação de informantes surdos provenientes da Cooperativa Padre Vicente (COPAVI-SP) e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-SP). Conta também com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, da Fundação de

Prof. Dr. Fernando C. Capovilla
PhD, Chefe do Laboratório de
Neuropsicolinguística Cognitiva
Experimental do Instituto de Psicologia - IPUSP e Coordenador do
LANCE-IPUSP

Walkíria D. Raphael
Psicóloga do LANCE-IPUSP

Su Yi Shin
Márcia P. Rocha
Antonio Geraldes
Silvana Marques
Renato D. Luz
Sylvia L. G. Neves
Keila Viggiano
Pesquisadores associados
LANCE-IPUSP

Apoio à USP, da Fundação de Amparo — Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os trabalhos de revisão estão em fase final e vêm sendo feitos em reuniões semanais entre as equipes do LANCE-IPUSP e da FENEIS-SP, representada pelo Coordenador Nacional de Cursos de Libras daquela federação, Prof. Eduardo Sabanovaite.

O dicionário deverá ser lançado sob a forma impressa como um livro ao final de 1999, e sob a forma computadorizada como um CD ROM ao final de 2000. Na versão sob a forma de livro, os sinais aparecem indexados pelas palavras escritas correspondentes em português arranjadas em ordem alfabética. Já na versão sob a forma de CD, os sinais aparecem indexados não apenas pelas palavras escritas correspondentes, como também pelas suas características morfológicas. Além disso, nessa versão os sinais são apresentados com animação gráfica e voz digitalizada associada. Assim, enquanto que na versão impressa o sinal desejado deve ser localizado a partir da palavra escrita correspondente em português, na

versão computadorizada o sinal desejado pode ser localizado a partir de suas próprias características morfológicas e da estrutura da própria Libras.

O dicionário objetiva servir de obra de consulta e estudos por parte de múltiplos usuários em muitas situações. Por exemplo, pode ser empregado por surdos

“O dicionário objetiva servir de obra de consulta e estudos por parte de múltiplos usuários em muitas situações.”

em geral interessados em expandir seu vocabulário de sinais e seu conhecimento de português. Pode também ser utilizado por professores surdos de Libras que, graças ao dicionário, poderão concentrar seu ensino nos aspectos mais importantes da Libras: em sua estrutura e gramática, e em seu uso pragmático em conversações no cotidiano, o que tornará suas aulas mais ricas e interessantes. O dicionário também pode ser empregado por ouvintes em geral interessados em conhecer e aprender os sinais da Libras. Um

¹ Apoio: FAPESP, CNPq, Pró-Reitoria de Pesquisa USP.

dos usos mais importantes, no entanto, é para a educação das crianças surdas por professoras que, a partir da publicação, passarão a contar com uma fonte de consulta confiável, composta para os surdos e a partir de informantes surdos, além de revisada e aprovada por organizações de educação de surdos.

A obra terá cerca de 15.000 ilustrações distribuídas em cerca de 1.000 páginas. Cada um dos sinais é ilustrado em desenhos naturalísticos estilizados, mostrando a articulação das mãos, o local da articulação em relação ao corpo, o movimento envolvido no sinal e a expressão facial associada ao sinal. De modo a representar os movimentos envolvidos, os sinais são ilustrados em seqüências e acrescidos de setas. Na forma de CD, é a sobreposição entre essas seqüências que dá aos sinais a percepção de movimento. Abaixo da ilustração do sinal há a palavra escrita correspondente em português, sua classificação gramatical e sua definição. Isto é muito importante para permitir às crianças surdas expandir seu conhecimento da língua portuguesa a partir dos sinais de sua língua primeira, a Libras. Ao lado da definição da palavra, há também uma sentença que ilustra o contexto em que o sinal pode ser utilizado, tanto em português quanto em Libras. Finalmente, após esta sentença que ilustra o uso funcional do sinal, há uma descrição morfológica precisa e refinada do sinal. Tal descrição morfológica é importante para permitir estudos lingüísticos acerca da estrutura dos sinais e das semelhanças e diferenças entre sinais de diferentes regiões e países. É importante também para permitir a indexação dos sinais no sistema de CD ROM que é feita a partir da estrutura desses sinais. É esta indexação que permitirá localizar qualquer sinal a partir de

"Isto é ciência e tecnologia a serviço da educação e integração do surdo, e do enriquecimento da cultura brasileira."

suas características morfológicas na versão computadorizada. Finalmente, tal descrição morfológica complementa a ilustração, permitindo a um leigo articular cada sinal específico com precisão e sem qualquer ambigüidade.

Além da ilustração naturalística dos sinais propriamente ditos, localizada na parte central da folha, há também uma ilustração naturalística do significado dos sinais, localizada à esquerda. O arranjo lado a lado entre as ilustrações do sinal e do seu significado permite uma associação visual intuitiva e natural entre o sinal e o seu significado, além de uma aprendizagem e retenção mais rápidas de cada sinal. Tais ilustrações naturalísticas do significado dos sinais tornam a obra muito mais rica e interessante, despertando a curiosidade e a vontade de aprender do leitor, especialmente da criança. Também tornam o dicionário mais acessível ao surdo em geral, permitindo uma expansão direta e natural do conhecimento de sua língua sem demandar necessariamente a intermediação de um conhecimento extenso do português. Deste modo, a obra pode ser usada como recurso de aprendizagem direta e natural dos sinais da Libras e de sua es-

crita visual direta, sem que a mediação do português seja um requisito necessário.

Ao lado direito de sua ilustração, o sinal aparece impresso na escrita visual direta *SignWriting* (Sutton, 1998, 1999), por meio do programa *SignWriter* (Gleaves & Sutton, 1995). Tal escrita visual direta é um sistema internacional de escrita de sinais que vem sendo usado em todo o mundo para escrever histórias, crônicas, contos, artigos, cartas e livros na língua de sinais de cada país. Como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, ela beneficia mais o desenvolvimento da fala da criança ouvinte do que o desenvolvimento do sinal da criança surda. A escrita visual direta faz pela criança surda e a língua de sinais o mesmo que a alfabética faz pela ouvinte e a língua falada: estrutura e formaliza a linguagem, beneficiando a criança e a cultura que dela fazem uso. Permite à criança surda aumentar sua consciência quiro-articulatória e lidar de maneira abstrata e lingüística com as propriedades formais da língua de sinais, reestruturando e formalizando sua sinalização interna, do mesmo modo como a escrita alfabética permite à criança ouvinte aumentar sua consciência fonológica, reestruturar e forma-

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

JUN/99

86

lizar seu raciocínio lingüístico e fala interna (Capovilla & Capovilla, 1997). Ou seja, a principal função da escrita visual direta não é a de substituir a escrita alfabética, mas sim a de fornecer à criança, no período ideal da aquisição da leitura-escrita, uma ferramenta que é tão poderosa para seu desenvolvimento psicolingüístico, quanto a escrita alfabética para a criança ouvinte.

Finalmente, é importante notar que, a partir dos sinais do dicionário, estamos concluindo um sistema de multimídia, chamado *SignoFone* (Capovilla et al., 1998) para comunicação face a face e em rede baseada nos sinais da Libras, tanto em sua forma ilustrada com animação gráfica quanto em sua forma escrita por meio do *SignWriting*, e com voz digitalizada associada (Capovilla et al., 1998). Tal sistema permite a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes brasileiros e norte-americanos, já que cifra mensagens entre as línguas brasileira e americana de sinais, bem como entre elas e as línguas portuguesa e inglesa, tanto faladas quanto escritas. As mensagens baseadas em língua de sinais podem ser compostas por toque sobre tela sensível ao toque, bem como por varredura automática e seleção por dispositivos sensíveis ao movimento, ao sopro, ou ao piscar. Tal sistema permitirá a um surdo tetraplégico compor mensagens com base em língua de sinais, imprimi-las em português e inglês, soá-las com voz digitalizada nas mesmas línguas, ou armazená-las para compor discursos inteiros que podem ser enviados por rede local e, num futuro próximo, por Internet. Assim, diferentemente do que ocorre com os

telefones de texto de hoje, num futuro próximo, o surdo, ainda que tetraplégico ou com paralisia cerebral, não terá que abrir mão de sua língua de sinais para poder comunicar-se face a face e à distancia com outros surdos, ainda que estrangeiros, bem como com ouvintes, ainda que cegos. Isto é ciência e tecnologia a serviço da educação e integração do surdo, e do enriquecimento da cultura brasileira. E nosso humilde, embora trabalhoso, dicioná-

rio é apenas o primeiro passo. Elaborado num esforço cooperativo entre ouvintes e surdos, é uma resposta às sábias exortações de King Jordan (1990), da Universidade Gallaudet, à harmonia entre surdos, e entre surdos e ouvintes, e à necessidade de que a pesquisa acadêmica científica em língua de sinais busque, além de acumular conhecimentos, fornecer soluções significativas, pragmáticas e úteis à educação da criança surda.

Referências Bibliográficas

- CAPOVILLA, A. G. & CAPOVILLA, F. C. (1997). Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e escrita de pré-3 a segunda série. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 461-532.
- CAPOVILLA, F. C., MACEDO, E. C., DUDUCHI, M., Raphael, W. D., CHARIN, S., LEAO, M., & CAPOVILLA, A. G. (1998). SignoFone: Sistema de multimídia baseado na língua brasileira de sinais para comunicação, face a face e em rede, por surdos com distúrbios motores. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 161-208.
- GLEAVES, R. & SUTTON, V. (1995). *SignWriter computer program*, version 4.3. La Jolla, CA: Deaf Action Committee for SignWriting.
- JORDAN, I. K. (1990). The American way of Gallaudet: Learning and living with sign language. Em S. Prillwitz & T. Vollhaber (eds.), *Sign language research and application* (pp. 295-304). Hamburg, Signum Press.
- SUTTON, V. (1998). *Lessons in SignWriting*. Vols 1 e 2. La Jolla, CA: The Deaf Action Committee for SignWriting. (traduzido para o português por R. M. Quadros.)
- SUTTON, V. (1999). *SignWriting web site*. Disponível na Internet em: <http://www.signwriting.org>. La Jolla, CA: Deaf Action Committee for SignWriting.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

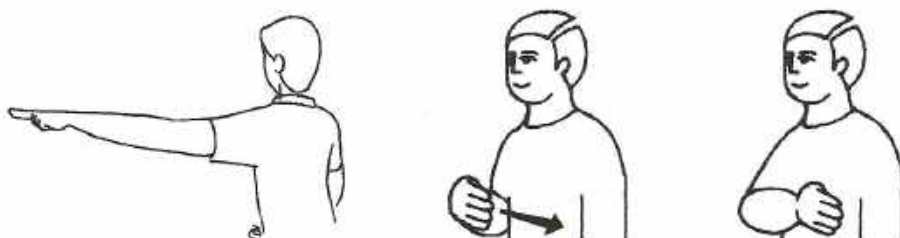
A



A: sm Primeira letra do alfabeto e primeira vogal. Ex: Alegria começa com a letra "a".
Mão dir vert fechada, palma →, polegar tocando a lateral do ind.



À direita: adv Para a direita. Ex.: Se você virar à direita chegará à escola.
Mão dir em B hor, palma →, dedos inclinados para dir. Movê-la ligeiramente para dir.



À esquerda: adv Para a esquerda. Ex.: Virando à esquerda, você chegará mais rápido em sua casa.
Mão dir em B hor, palma para dentro, dedos inclinados para esq. Movê-la ligeiramente para esq.



À frente: adv Para frente, em frente. Ex: Logo à frente você verá a padaria que está procurando.
Mão dir hor aberta, palma para esq. Movê-la →, inclinando os dedos ↑.



À toa: expressão. Não ter nada para fazer. Ex.: Ontem eu fiquei à toa em casa. Ficar (Gíria).
Ex: Estou ficando com ele(a). Sem qualquer compromisso

Mão dir em A, palma para esq, dedo mínimo distendido. Tocar a unha do polegar no queixo, com a boca ligeiramente aberta e a ponta da língua entre os dentes.

MATERIAL

TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

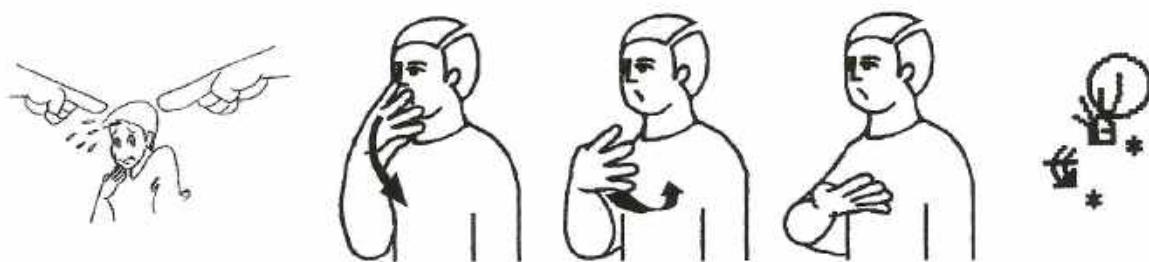
ESPAÇO

JUN/99

88



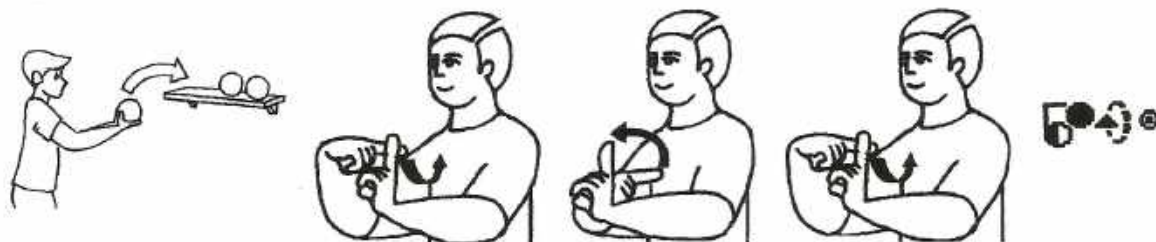
Acusar 1 (alguém): *vtd Imputar erro, culpa ou crime. Mostrar, denunciar. vint Incriminar alguém.*
Ex.: Maria acusou João por terem perdido os ingressos do teatro.
 Mão dir em 4, palma para esq ponta do ind tocando a ponta do nariz. Movê-la →.



Acusar 2 (ser acusado): *vtd Imputar-se erro, culpa ou crime. Mostrar-se, denunciar-se. vint Incriminar-se.*
Ex.: Acusaram-me por termos atrasado e perdido o ônibus.
 Mão dir em 4, palma para dentro, ponta do ind tocando a ponta do nariz. Mover a mão em pequeno arco ↓ e ← e tocar o lado do dedo mínimo no peito.



Adesivo: *adj Que adere. Caracterizado pela adesão de partes contíguas, que tem a capacidade de colar ou grudar coisas umas às outras.*
Ex.: Cole este adesivo no vidro do seu carro.
 Mão esq hor aberta, palma ↑, dedos →; mão dir em U hor, palma para dentro, tocando a palma esq. Mover ligeiramente a mão dir ← e →.



Adicionar: *vtd Acrescentar, juntar.*
Ex.: Adicione uma colher de fermento na massa do bolo.
 Mão esq em D, palma para dir, mão dir em D hor, palma ↓, atrás da mão esq, dedos ind cruzados. Mover a mão dir em círculos vert ↓ e ←, tocando o ind esq durante o movimento.



Ponto de vista: educação física especial

A Educação Física para portadores de necessidades especiais, hoje, no estado do Rio de Janeiro, vem sendo desenvolvida a partir de iniciativas isoladas que, na maioria das vezes, não propicia a troca e divulgação das experiências profissionais realizadas. Tal fato, levou o Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Esportes a promover o I Simpósio de Educação Física onde teve como objetivos divulgar os trabalhos realizados no âmbito da Educação Física e Desportos para portadores de necessidades especiais e fomentar o interesse de profissionais e estudantes por esta área do conhecimento.

O simpósio foi estruturado, principalmente, a partir de dois enfoques: as atividades desenvolvidas no sistema educacional vigente e atividades de cunho desportivo realizadas por associações que estimulam a participação desta clientela em competições nacionais e internacionais.

Os enfoques nortearam mesas redondas, oficinas e relatos de experiências.

A primeira mesa redonda intitulada "A Educação Física para portadores de necessidades especiais no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro", foi composta por representações do corpo docente e de direção deste sistema educacional, bem como por mais um componente representando a universidade enquanto formadora de futuros profissionais atuantes desta área. Foi possível observar nas colocações dos conferencistas o distanciamento entre a prática pedagógica do ensino especial e a preparação dos futuros profissionais em Educação Física para atuarem nesta área. Isto acontece devido, principalmente: *ao não favorecimento do conhecimento da realidade da Educação Física Especial nas escolas; ao pouco aprofundamento do conhecimento da diversidade de deficiências físicas e mentais, que cada indivíduo*

Prof. Heloisa Alonso
Prof. Marcia Moreno

Professoras Ms. do Departamento de Ginástica e Pesquisadoras do Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Esportes da EEFD/UFRJ.

pode portar e de como lidar com elas; a não adequação das diferentes metodologias de ensino da Educação Física e dos Desportos para portadores de necessidades especiais; a inexistência de estágios específicos para atuação nesta área.

A segunda mesa que tratou das práticas esportivas no âmbito das competições apontou as seguintes questões: *a valorização dada à organização de competições de eventos paradesportivos; a seriedade e alto nível de organização por parte das associações que têm a competência de promover os eventos; o avanço no nível das performances dos atletas especiais brasileiros nas competições internacionais; a falta de profissionais capacitados para desenvolver o trabalho de base e treinamento dessa clientela; e ausência de espaços e materiais adequados que possibilitem a prática do desporto especial.*

Como fechamento tivemos uma mesa composta de atletas paraolímpicos, que relataram suas experiências e participações nas competições, suas histórias de vida e como o esporte entrou em cada uma delas.

As oficinas objetivaram a interação dos congressistas com a prática propriamente dita em natação para deficientes mentais, dança para deficientes auditivos

e futebol para paralisados cerebrais e amputados.

Na oficina de natação foram levantados os seguintes procedimentos à serem considerados para desenvolver o trabalho: *avaliação que compreende um levantamento prévio, a partir de dados oriundos dos responsáveis e de diagnóstico proveniente de um profissional da área médica, bem como uma observação da atitude do aluno no meio líquido acompanhado de um profissional da Educação Física; determinação do procedimento de ensino mais adequado para atender as necessidades do aluno (trabalho individual ou em grupo)*. Além de tais procedimentos, é indispensável para o trabalho com essa clientela que se atenha a normas especiais de segurança e salvamento.

As metas estabelecidas para o trabalho no meio líquido vão variar de acordo com as possibilidades físicas, emocionais e cognitivas dos alunos, partindo de atendimentos terapêuticos ao desenvolvimento da performance esportiva.

A oficina de dança mostrou como é possível desenvolver com o deficiente noções da relação do ritmo/movimento a partir do resíduo auditivo. A palestrante enfatizou a utilização da leitura labial e da sensibilidade auditiva ao invés da língua de sinais. Como proposta de trabalho são utilizados recursos variados como: *utilização de diferentes instrumentos musicais, ritmos e compassos e da dança propriamente dita com presença ou ausência de som*.

O futebol para paralisados cerebrais e amputados revelou a evolução desse esporte com esta clientela frente às suas limitações. *No caso dos amputados como estes jogam futebol com o auxílio*

de muletas, se utilizando apenas de um dos membros inferiores, ressaltando questões referentes às qualidades físicas e habilidades como a coordenação, equilíbrio, deslocamento, chute e outros. Já, no caso dos paralisados cerebrais, como eles superam as limitações motoras específicas desta deficiência na prática do esporte, fazendo com que o profissional de Educação Física crie variados recursos para o processo de ensino.

Concluímos que o simpósio abriu um espaço significativo para o conhecimento do trabalho com a pessoa portadora de deficiência no âmbito da Educação Física, e a partir de relatos de experiências foi possível observar algumas iniciativas de estudos e pesquisas na área, considerando as especificidades metodológicas para o trabalho no esporte especial.

As práticas profissionais apresentadas, tanto no espaço escolar quanto no desportivo, demonstraram ser iniciativas extremamente isoladas da produção de conhecimento da universidade, pois esta não vem contemplando a necessidade existente para a atuação profissional.

Os cursos de graduação em Educação Física, na sua maioria, tem uma grade curricular onde a presença das disciplinas relacionadas a área da Educação Física Especial é reduzida, apesar de que se tal fato não ocorresse, não haveria a garantia de maior aprofundamento deste referido conteúdo. Falta maior empenho e percepção de que o trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais vem sendo discutido com maior rigor científico, e que o ambiente acadêmico pouco tem contribuído para isto.

Ficou evidente a contribuição que a Educação Física e o Desporto Especial tem prestado à sociedade, no sentido de que vem buscando a inclusão de uma categoria que se encontrava à margem da estrutura social. Tal inclu-

são significa ganhos para ambas as partes: sociedade e portadores de deficiência, isto foi demonstrado a partir de um relato de experiência de um estudante de Educação Física da UFRJ portador de deficiência física. Foram levantadas as seguintes questões:

a) como perceber a possibilidade deste aluno ser um futuro profissional da Educação Física;

b) a dificuldade e a resistência dos docentes universitários com a presença de um aluno deficiente no curso de graduação;

c) como utilizar as metodologias e avaliações convencionalmente adotadas no processo de ensino, tendo alunos portadores de deficiência na turma;

d) aceitação, por parte do corpo discente, de um aluno "diferente".

A partir do momento que se busca responder às questões levantadas, apesar destas serem específicas da Educação Física, passa-se a perceber a contribuição que portadores de deficiência podem dar para os futuros profissionais. Através da revalorização de capacidades que os indivíduos possuem de inventar novos expedientes, de criar novas idéias, de se educarem e se reeducarem uns aos outros, de lidarem com o diferente e principalmente de fazerem uma história diferente da que vem sendo feita.

Assim sendo, o reconhecimento da dimensão da "necessidade", representada pelo outro, concretiza a "liberdade" de ação que possuímos (Konder, 1992), "liberdade" esta de uma prática pedagógica mais igualitária.

Referências Bibliográficas

- KONDER, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e terra.
- I Simpósio de Educação Física Especial (1998). *Relatos apresentados em mesas redondas e oficinas*. Rio de Janeiro, UFRJ.

Este número da Revista Espaço é dedicado à professora e fonoaudióloga Lenita de Oliveira Viana, ex-diretora do INES, falecida recentemente.

É muito difícil para quem a conheceu e teve a oportunidade de conviver com seu espírito generoso, democrático, compreensivo e empreendedor não sentir profundamente esta perda.

Perda esta que deveria nos levar a uma grande reflexão. Sua gestão foi a semente do INES como um grande Centro de Referência. Promoveu pesquisas, publicações, seminários. Para quem não sabe, a Revista Espaço foi criada na sua gestão. Trouxe a LIBRAS para a luz do dia, sendo utilizada na pesquisa PAE. As Associações, o Conselho Diretor, tantas foram as frentes abertas que é difícil lembrar de todas. Mas o que eu não consigo esquecer é sua delicadeza, educação, dignidade e respeito à memória da Ins-



tituição. Mesmo com seus opositores, sempre manteve-se numa postura equilibrada, coisa de gente grandiosa.

Viveu uma das piores perseguições que se tem notícia nesta Instituição, foi banida covardemente de seu cargo numa ação do depois banido Governo Collor.

Talvez o nosso silêncio ainda ecoe nestas paredes densas. Faltou o nosso desagravo. Não era só uma direção que estava sendo violentada, todos nós fomos. O silêncio nos restou.

A dor desta perda está toda misturada, ela se expande e se solidariza nos abraços

verdadeiramente sentidos de quem teve a felicidade de compreender o tamanho da pessoa que ela "era" e a qualidade de sua gestão.

Fica a lição para todos nós, do que realmente permanece.

Que a memória de seus atos encha de sentidos o nosso silêncio.

25/03/99

Solange Rocha



✓ **III Encontro Mundial de Educação Especial/ III Convenção Internacional de Estimulação Pré-Natal e Prematuro. "Educação e Desenvolvimento"**

Local: Buenos Aires — Argentina
Data: 25 a 28 de agosto de 1999
Informações: (011) 3159-2529 e
fax: (011) 3159-4720
e-mail: delivery@keelawec.com.br

✓ **Seminário Nacional de Educação, Trabalho e Surdez**

Local: Instituto Nacional de Educação de Surdos
Data: 1, 2 e 3 de setembro de 1999
Informações: (021) 285-7284
e-mail: ddhct1@ines.org.br

✓ **I Congresso de Voz, Fala, Audição e Linguagem do Mercosul.**

Local: Centro de Convenções do CBC — Rua Visc. Silva, 52 Botafogo RJ
Data: 1, 2 e 3 de outubro de 1999
Informações: (021) 286-2846 e
fax: (021) 537-9134
e-mail: fonoaudiologia@jz.com.br

✓ **VI Congresso Internacional de Fonoaudiologia**

Local: Centro de Convenções do Anhembi São Paulo
Data: 14 a 16 de outubro de 1999
Informações: (011) 3873-4211

✓ **O INES realiza, mensalmente, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez**

Programação para o 2º semestre de 1999
Horário: 09:30 às 11:30
Informações: INES — DDHCT
 (Fga Mônica Campello)
Telefax: (021) 285-7284/285-7949 r. 141
e-mail: ddhct1@ines.org.br

17 de agosto

"Teatro Bilíngüe para Surdos. A Arte da Integração"

Prof. Regina Celeste
Monitor Nelson Pimenta

14 de outubro

"O Ensino de Surdos em Ribeirão Preto — uma Experiência Bilíngüe"

Prof. Tárzia Regina de Silveira Dias

9 de novembro

"Fonoaudiologia no INES — uma Proposta Bilíngüe"

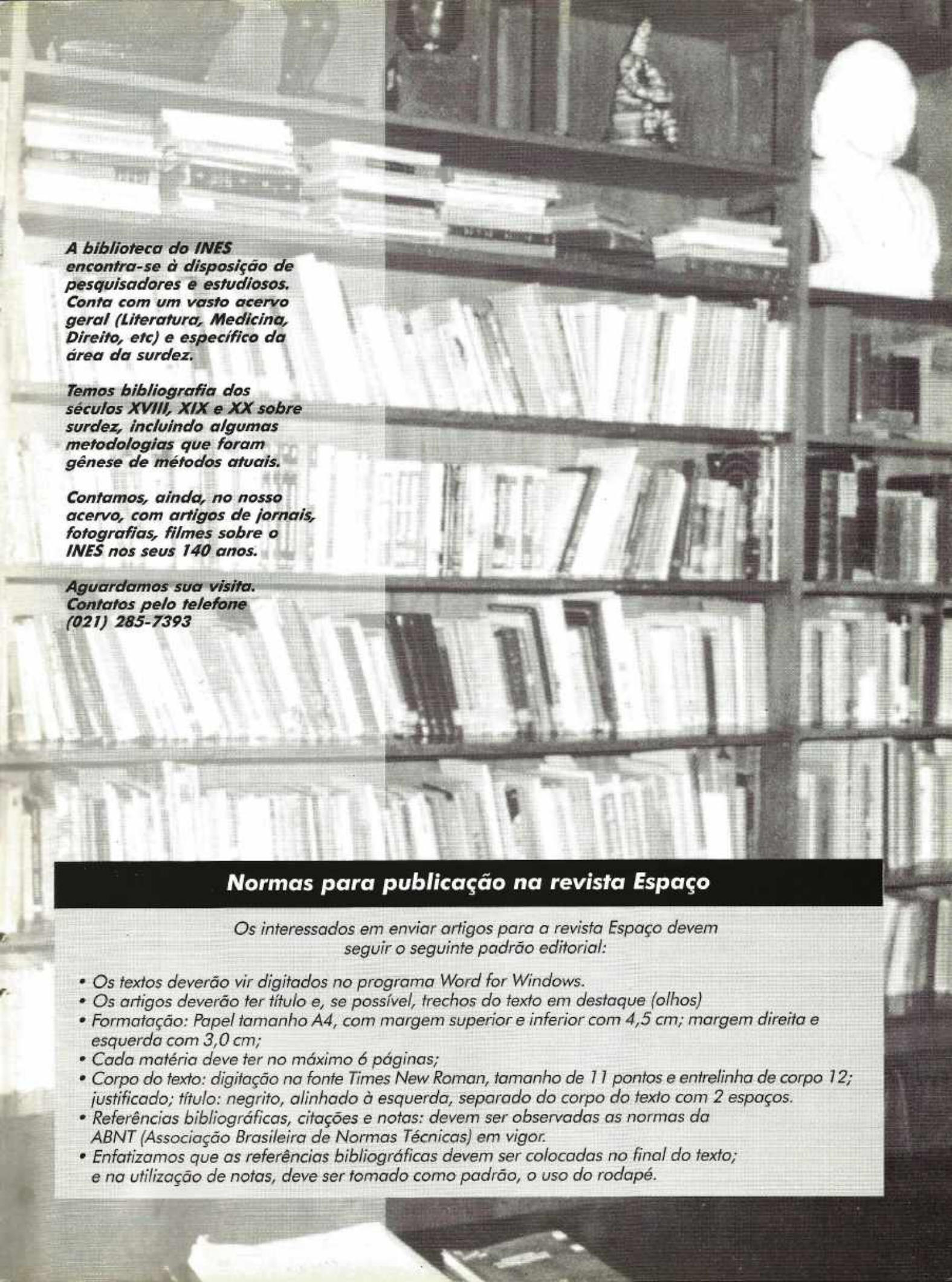
Fga Ednéa Maria Pimenta e Fga Regina Célia Azevedo Soares.

7 de dezembro

"Projeto de Prevenção ao Uso Abusivo de Drogas"

Grupo de Referência do Projeto — INES
Coordenadora: Prof. Emeli Marques

Obs.: Em setembro as atividades do Fórum serão interrompidas, pois a Instituição estará realizando o IV Seminário Nacional.



A biblioteca do INES encontra-se à disposição de pesquisadores e estudiosos. Conta com um vasto acervo geral (Literatura, Medicina, Direito, etc) e específico da área da surdez.

Temos bibliografia dos séculos XVIII, XIX e XX sobre surdez, incluindo algumas metodologias que foram gênese de métodos atuais.

Contamos, ainda, no nosso acervo, com artigos de jornais, fotografias, filmes sobre o INES nos seus 140 anos.

*Aguardamos sua visita.
Contatos pelo telefone
(021) 285-7393*

Normas para publicação na revista Espaço

Os interessados em enviar artigos para a revista Espaço devem seguir o seguinte padrão editorial:

- Os textos deverão vir digitados no programa Word for Windows.
- Os artigos deverão ter título e, se possível, trechos do texto em destaque (olhos)
- Formatação: Papel tamanho A4, com margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm;
- Cada matéria deve ter no máximo 6 páginas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título: negrito, alinhado à esquerda, separado do corpo do texto com 2 espaços.
- Referências bibliográficas, citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor.
- Enfatizamos que as referências bibliográficas devem ser colocadas no final do texto; e na utilização de notas, deve ser tomado como padrão, o uso do rodapé.



MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL