

ESPAÇO



ISSN 0103-7668

São José Carpinteiro – Detalhe

Original. Musée du Louvre. Paris, doação de Percy Moore Turner

Percebem-se aqui, as mãos do menino Jesus, que estreitam uma vela, única iluminação da cena. Uma mão protetora que impede que a chama se apague, para não atrapalhar o trabalho de São José. Essa chama confere ao quadro uma nova poesia. Por meio da luz declinante a dos jogos de claro-escuro. La tour alcança aqui a maturidade de sua obra.

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 14

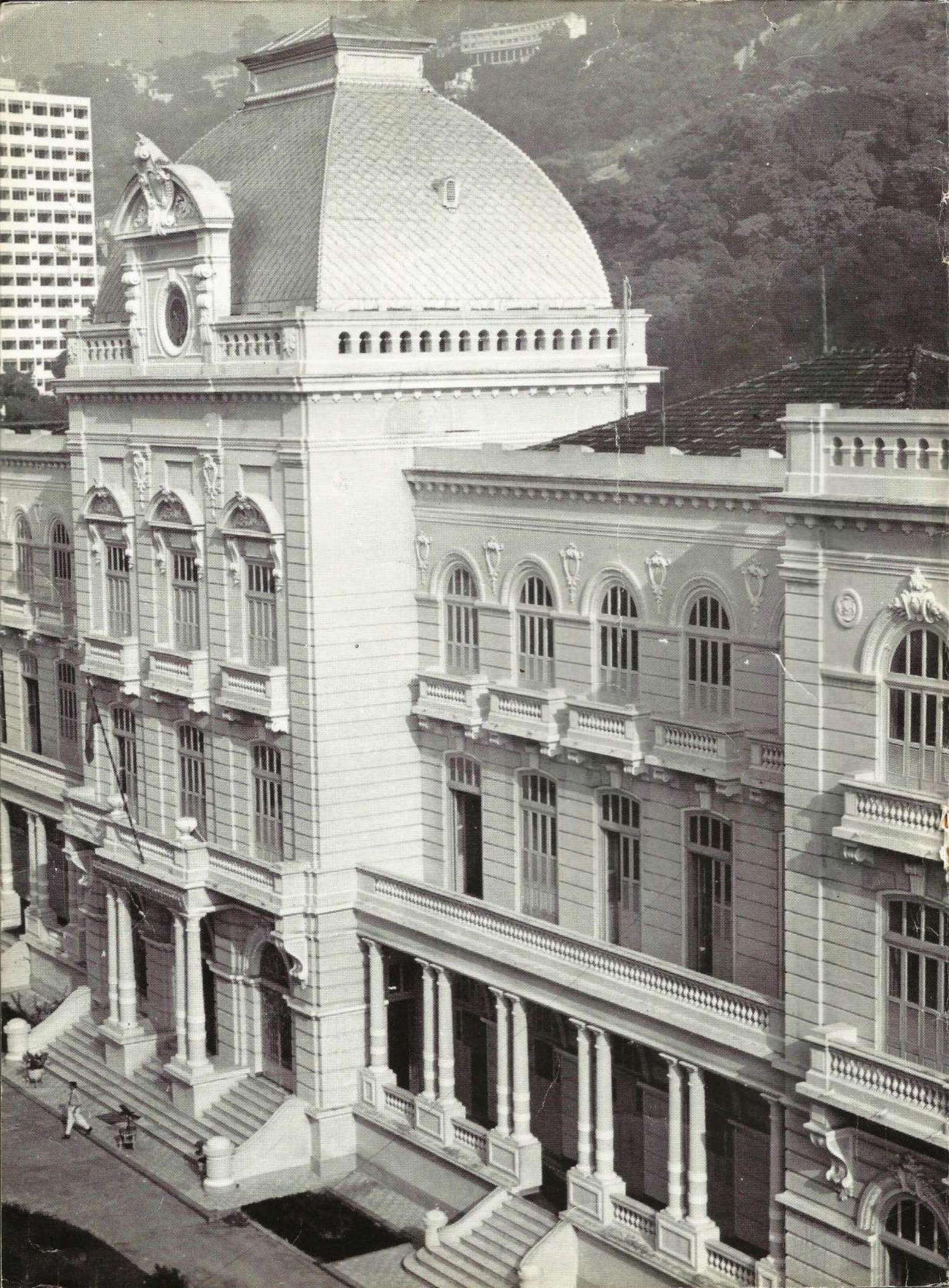
DEZ/2000

Espaço Aberto

**Interpretação em
Língua de Sinais: um
olhar mais de perto**

Debate

**Metacognição: um
caminho para
ultrapassar os
limites da audição**



2 *Editorial*

Percepções

3 *Espaço Aberto*

Reflexões sobre uma proposta bilingüe de atendimento aos surdos

Sueli Caporali-Mantelatto
Cristina C. A. Pedroso e
Tárcia R. da S. Dias

12

Interpretação em Língua de Sinais: um olhar mais de perto

Cleidi Lovatto Pires e
Maria Alzira Nobre

19

Algumas considerações gerais sobre bilingüismo(s) na área da surdez

M. Marta Costa Ciccone

23 *Debate*

Metacognição: um caminho para ultrapassar os limites da audição

Franco Lo Presti Seminerio

37

O sistema auditivo e os processos plásticos do sistema nervoso

Nelson F. Annunziato

44

Três breves ensaios sobre percepção

Antônio Gomes Penna

49 *Atualidades em Educação*

Metodologias de ensino para a Educação Física Escolar

Marcos Antonio Carneiro da Silva

56

O potencial humano nos anos 2000

Maria Helena Novaes

61 *Entrevista*

Leandro Elis Rodrigues

63 *Reflexões sobre a prática*

Diferentes modelos de programas educacionais bilingües em Nova Iorque

Lilia Brum Rigol Newman

69

A descoberta pela dança

Ana Beatriz Rodrigues do Lago de Moraes

77 *Visitando o acervo do INES*

Reprodução de documentos históricos pertencentes à biblioteca do INES

79 *Produção Acadêmica*

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

84 *Resenhas de Livros*

85 *Material Técnico-Pedagógico*

O jogo na construção da linguagem

Andreia Passos Ferreira

89

LSB Vídeo

91 *Aconteceu*

Seminários do INES

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 das Laranjeiras, 232/3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Fax: (0xx21) 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 14 (julho-dezembro 2000)

- Rio de Janeiro: INES, 2000.

v.

Semestral

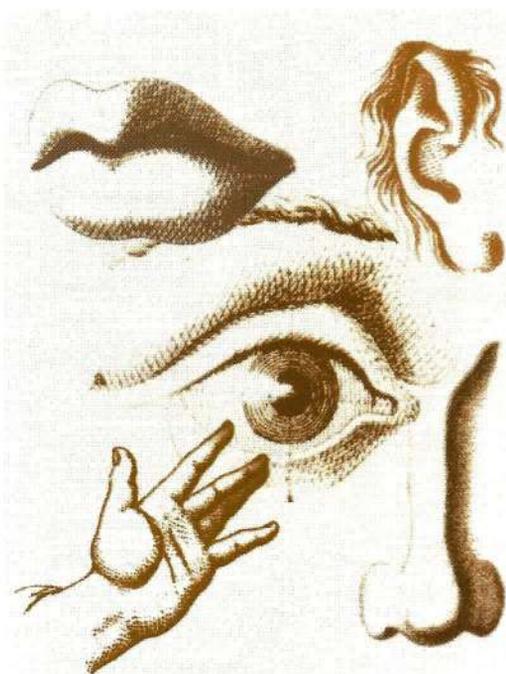
ISSN 0103-7668

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



Percepções

Imersos em racionalidades, mesmos as transvestidas de transcendências pelo viés da religiosidade, do misticismo e mais que o valha, estamos em dívida com os nossos sentidos. Os cinco, seis (?). Estamos em dívida com a nossa natureza mais simples, com as nossas percepções.

O que, de fato, falam de nós, os nossos sentidos em interação com o meio?

O que podem eles nos apontar e o quanto podem apontar nos seus vela e desvela?

As percepções estão para além do pensamento esquemático?

Pode um sentido, ou todos, captarem com liberdade algo, sem que a racionalidade imediatamente o enquadre?

Nossos sentidos guardam a possibilidade do pensamento livre ou são, tristemente, territórios ocupados?

Solange Rocha

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

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
Stny Basilio 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 Graficci

TIRAGEM
5.000 exemplares

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO

Professor André Luiz da Costa e Silva
Psicóloga Carla Verônica M. Marques
Fonoaudióloga Leila Manhães de Paula
Fonoaudióloga Marisa M. Viola
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello
Professora Simone Ferreira Conforto
Professora Solange Maria da 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: (0xx21) 285-7284
Tel.: (0xx21) 285-7393 285-5107
e-mail: ddhct1@ines.org.br

Sueli Caporali-Mantelatto*
Cristina C. A. Pedroso**
Tárcia R. da S. Dias***

* Fonoaudióloga e doutoranda da USP – Ribeirão Preto.
** Mestranda em Educação Especial – UFSCar.
*** Doutora em Psicologia; Professora Titular da
Universidade de Ribeirão Preto; Professora Orientadora
do Programa em Educação Especial da UFSCar.

INES

ESPAÇO

DEZ/00

3

Reflexões sobre uma proposta bilíngüe de atendimento aos surdos

A complexa questão de propostas educacionais e terapêuticas voltadas para a pessoa surda vem provocando intensos debates, por exemplo, nas áreas da Linguística [SOUZA (1996)] e da Educação [GÓES (1996) e SKLIAR (1997 e 1999)] e entre a comunidade surda [FENEIS (1999)]. Tais debates assumem a Língua de Sinais como língua da comunidade surda e discutem diferentes modos de implementação de práticas educacionais/sociais que levem em conta a condição linguística da pessoa surda.

As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, contudo, diferentes práticas pedagógicas apresentam uma série de limitações que acabam não garantindo aos surdos, ao final da escolarização fundamental (que não é alcançada por muitos), a competência de ler

e escrever satisfatoriamente ou adquirir um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Estas questões têm sido descritas por muitos pesquisadores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar os principais problemas educacionais desses alunos [FERNANDES (1989); MÉLO (1995) e TRENCH (1995)] e apontar caminhos possíveis para superá-los [GÓES (1996) e LACERDA (1996)].

A atual política nacional de educação preconiza a *educação inclusiva*, ou seja, aquela em que a escola deve se organizar para atender a *todos os educandos*, incluindo os portadores de necessidades especiais. Essa política está expressa na Declaração de Salamanca (1994), resultado de uma conferência internacional realizada em Salamanca (Espanha) em junho de 1994, contando com a presença da UNESCO e de representações governamentais de diversos países.

O objetivo básico dessa declaração foi *promover a educação para todos* [PERLIN e QUADROS (1997)], dando subsídios a discussões que confrontam a educação inclusiva e a educação especial no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Penteadó (2000), a Declaração de Salamanca reafirma o direito de todas as crianças à educação, tal como sustentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, contrapondo-se ao certo *autoritarismo dos especialistas* (p.9), que têm, através da história, decidido os destinos das pessoas com necessidades especiais, desconsiderando os saberes das mesmas nas alternativas propostas. A Declaração de Salamanca dá ênfase ao direito das pessoas com necessidades especiais participarem dos rumos de sua educação, aspecto que não está sendo devidamente considerado no atual movimento de inclusão.

Durante muitas décadas o trabalho educacional voltado para as pessoas surdas, pautado nos princípios do oralismo [GOLDFELD (1997)], não considerou esse direito de participação destas pessoas desde o seu início, no II Congresso de Surdos, em Milão, 1880. Como já é conhecido, nesse congresso o voto dos surdos foi desconsiderado no processo, levando-os, em 1889 na França, a acusarem os ouvintes de elegerem, para eles, uma língua que não era a deles [MÉLO (1995)]. Segundo Goldfeld (1997), a perspectiva do oralismo desconsidera o mundo dos surdos porque o ingresso no mundo ouvinte é a tarefa mais importante, isto é, ensinar o surdo a falar é o principal objetivo educacional, na tentativa de aproximá-lo da normalidade, do ouvinte (o modelo ideal).

As experiências em educação especial, no oralismo, não têm mostrado resultados acadêmicos satisfatórios. A maior parte dos surdos profundos, por exemplo, não apresenta uma fala socialmente inteligível e, em geral, o desenvolvimento alcançado é parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando no atraso do desenvolvimento global significativo. Somadas a isso, estão as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, sempre tardia, cheia de problemas, mostrando sujeitos muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Alguns estudos [FERNANDES

“A Comunicação Total, embora se caracterize como uma filosofia menos limitada que o oralismo, apresenta versões de comunicação muito variadas, inclusive do ponto de vista teórico.”

(1989), JOHNSON, LIDDELL, e ERTING (1991)], desenvolvidos em diferentes realidades, apontam esses problemas e acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita.

O modelo de ensino prevalente, como aponta Marchesi (1995), é criado, exclusivamente para os ouvintes, exigindo que a criança com surdez se adapte totalmente a ele.

Na outra proposta utilizada na educação dos surdos, a Comunicação Total, também permanece o alijamento do modo de viver dos surdos porque o principal objetivo educacional, como no oralismo, é ensinar a língua majoritária (escrita e falada) aos estudantes surdos. A língua majoritária é vista como o caminho para a integração/inclusão dos mesmos na comunidade ouvinte [MARCHESI (1995) e MÉLO (1995)], sendo

esta integração/inclusão o objetivo mais importante a ser alcançado.

O modelo educacional, nesse caso, embora considere a maneira de se comunicar das crianças surdas, privilegia os recursos comunicativos para dar acesso a outras áreas curriculares [MÉLO (1995) e GOLDFELD (1997)], organizadas visando apenas o ouvinte.

A Comunicação Total, embora se caracterize como uma filosofia menos limitada que o oralismo, apresenta versões de comunicação muito variadas, inclusive do ponto de vista teórico. Por exemplo, há divergências entre os pesquisadores, no caso de uma das vertentes mais utilizadas da Comunicação Total, se os sinais juntos com a fala (bimodalismo) constituem duas modalidades da mesma língua [STEWART (1993)] ou se estão compostos a partir de uma língua falada e uma Língua de Sinais [GÓES (1996)].

Adicionalmente, a literatura tem apontado críticas ao uso da

Comunicação Total [FERREIRA BRITO (1993) e GOLDFELD (1997)], principalmente quanto a utilizar recursos artificiais na comunicação (provenientes da língua majoritária e de códigos familiares particulares) que resultam em dificuldades de comunicação entre surdos, de desenvolvimento de identidade com os seus pares e, conseqüentemente, de ingresso no mundo dos surdos. A Comunicação Total, usando conjuntamente a fala e os sinais e a estrutura da língua majoritária, dificulta o emprego adequado e o pensar na língua que a comunidade surda reconhece como a dela, a Língua de Sinais.

Skliar (1997) pontua que a educação para surdos é um problema educacional, como também são problemas educacionais aqueles relacionados à educação da população rural, das classes populares, das crianças de rua, dos indígenas, dos imigrantes, das minorias raciais e religiosas; das diferenças de gênero, dos adultos, dos presidiários, da terceira idade, dos que

estão em processo de alfabetização; afinal, dos grupos que formam as minorias sociais e por vezes lingüísticas, minorias estas que sofrem uma exclusão semelhante nos processos educacionais culturalmente significativos.

Devido às dificuldades, já mencionadas, das propostas anteriores no atendimento ao sujeito surdo e, principalmente, após os estudos provenientes da Língua de Sinais, iniciou-se uma discussão, na última década, sobre a importância dessa língua na educação dos surdos. Segundo Skliar (1997), essa é uma nova proposta denominada educação bilíngüe, a qual se organiza pela adesão da maioria das comunidades de surdos e por uma parte de educadores ouvintes, buscando superar, como dito anteriormente, um modelo de ensino organizado para ouvintes que exige adaptação da criança surda.

A proposta bilíngüe nasce, superando muitas das dificuldades provenientes dos antigos e híbridos planos educacionais e

conta com a participação de investigadores comprometidos com o processo de transformação social [SKLIAR (1997)].

Este novo olhar para os surdos é amplamente apoiado pela comunidade de surdos e pressupõe o reconhecimento ao direito de expressão em Língua de Sinais, ponto central para o desenvolvimento dos processos de identificação pessoal, social e cultural da pessoa surda. Esta proposta privilegia o respeito e o reconhecimento da singularidade e especificidade humanas [SKLIAR (1997)].

Na perspectiva bilíngüe, a Língua de Sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua escrita e/ou oral, da comunidade a qual pertence (língua majoritária), a segunda. A aprendizagem da língua do grupo majoritário, na modalidade oral e/ou escrita, irá permitir a integração do surdo à comunidade ouvinte.

As experiências com educação bilíngüe ainda são recentes. Poucos países têm esse sistema implantado há, pelo menos, dez anos.

A aplicação do modelo de educação bilíngüe não é simples, exigindo formação adequada dos profissionais, vontade política das instituições envolvidas, presença de instrutor surdo especializado etc. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo (como Suécia, Estados Unidos da América, Venezuela e Uruguai) têm princípios semelhantes, mas se

“Este novo olhar para os surdos é amplamente apoiado pela comunidade de surdos e pressupõe o reconhecimento ao direito de expressão em Língua de Sinais, ponto central para o desenvolvimento dos processos de identificação pessoal, social e cultural da pessoa surda.”

“Alguns países dão apoio à educação bilíngüe, como a Dinamarca e a Suécia, assegurando, por lei, o direito das pessoas surdas à Língua de Sinais; em outros, os projetos têm sido desenvolvidos, muitas vezes, sem qualquer apoio governamental, como é o caso do Brasil.”

diferenciam em alguns aspectos. A participação de professores surdos é vista como necessária para a maioria das equipes de implementação, mas tais recursos humanos estão pouco disponíveis. Por outro lado, o professor ouvinte, por não ser usuário da Língua de Sinais, dificilmente poderá utilizá-la como a *língua viva* da comunidade surda, promovendo a apropriação e o aprendizado, adequado, da mesma. Esse limite do professor ouvinte pode acabar comprometendo, significativamente, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos surdos e de suas famílias. Outras vezes, propõe-se que o ensino seja ministrado por um professor ouvinte, competente no conteúdo a expressar, com a presença de um intérprete de Língua de Sinais sinalizando, simultaneamente, de maneira a possibilitar ao surdo o acesso ao conhecimento. Adicionalmente, algumas propostas indicam uma passagem da Língua de Sinais diretamente para a língua escrita, entendendo que a língua oral é muito difícil para o surdo, além de ser ‘anti-natural’. Alguns países dão apoio à educação bilíngüe, como a Dinamarca e a Suécia, assegurando, por lei, o direito das pessoas surdas à Língua de Sinais;

em outros, os projetos têm sido desenvolvidos, muitas vezes, sem qualquer apoio governamental, como é o caso do Brasil.

Em cada um daqueles países, os estudos sobre suas línguas de sinais estão mais ou menos avançados e, apenas em alguns deles, estão bastante desenvolvidos. Nos EUA, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é bastante conhecida, talvez a mais estudada até hoje. Entretanto, as práticas de educação bilíngüe não são prevalentes lá, indicando que o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre as línguas de sinais não é suficiente para sua efetiva inserção no atendimento educacional.

Em outros países, tais estudos são ainda iniciais, como é o caso do Brasil. Aqui encontram-se escassos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, vários ainda em andamento, conforme aponta Brito (1995). Estes estudos, em contrapartida, têm auxiliado muitíssimo aqueles que buscam desenvolver práticas de educação bilíngüe. Tais práticas remetem a um universo amplo de questões, ainda pouco explorado, que parece apresentar vários problemas e, ao mesmo tempo, apontar para formas de atendimento mais adequadas às pessoas surdas.

O funcionamento do serviço

Frente a realidade educacional considerada e na tentativa de abrir novos caminhos na educação de surdos, assegurando a participação efetiva dessas pessoas no processo educacional, foi proposto um modelo de educação bilíngüe como um serviço de extensão à comunidade na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), a partir de 1998, configurando-se como um núcleo de atendimento. Os coordenadores desse núcleo (pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e estudantes universitários nas referidas áreas) compõem uma equipe interdisciplinar. Para viabilizar a proposta bilíngüe, foi incorporado à esta equipe um adulto surdo fluente em LIBRAS e oralizado (bilíngüe) como instrutor.

Os objetivos desse núcleo de atendimento são:

1. caracterizar a população atendida;
2. propiciar o contato de crianças e adolescentes surdos com a LIBRAS e com a cultura surda, por intermédio do adulto surdo sinalizador, permitindo o desenvolvimento da linguagem;
3. realizar atividades de natureza pedagógica em grupo, com

auxílio da informática, a fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita da criança e do adolescente;

4. propiciar o aprendizado da língua oral por meio de atendimento fonoaudiológico, em grupo ou individual;

Ainda como parte do núcleo, foram formados dois grupos de orientação e apoio aos pais, sob a coordenação de um psicólogo e dois grupos de ensino de LIBRAS aos mesmos. Os pais, participam dos grupos enquanto seus filhos estão sendo atendidos.

“Em curto prazo, houve um aumento significativo na demanda de atendimento: dos 25 alunos iniciais, o serviço absorveu até 60 usuários, em 1999.”

5. apoiar a família de surdos, abrindo espaço para discussões sobre a surdez e cultura surda, e para o aprendizado de LIBRAS; e,
6. garantir a participação do instrutor surdo em todas as instâncias de atividade do núcleo, buscando delinear um modelo educacional afinado com a cultura surda.

Participam do núcleo de atendimento 69 surdos, que frequentam instituição especial, classes especiais, salas de recursos ou classes de ensino regular das redes municipais e estaduais da cidade de Ribeirão Preto e região. Os alunos foram subdivididos em seis grupos, conforme a escolaridade e o desenvolvimento.

No atendimento aos pais, o instrutor surdo, além de ensinar LIBRAS, tem permitido o conhecimento do modo de viver dos surdos, apontando novas possibilidades para a vida dessas pessoas e tornando as expectativas mais reais.

O atendimento fonoaudiológico individual e ou em grupo, é realizado por discentes do curso de fonoaudiologia, supervisionados por docentes vinculados ao projeto, visando o desenvolvimento do Português na modalidade oral e/ou escrita e das habilidades auditivas. Além desse atendimento, o serviço conta com um suporte da Clínica Fonoaudiológica da Universidade, na área de Audiologia, realizando exames auditivos, confecção de moldes e

avaliação dos aparelhos auditivos utilizados pelos usuários do serviço.

A atuação do instrutor surdo está presente nas seguintes ações educacionais:

1. desenvolver atividades junto às crianças, visando a apropriação da Língua de Sinais por meio do estabelecimento de diálogos em períodos sistematicamente programados;
2. auxiliar as atividades do pedagogo, em sala de aula.
3. junto com os demais membros da equipe, avaliar, modificar e propor estratégias de ensino, considerando elementos da cultura surda.
4. ensinar LIBRAS aos pais, sob orientação da equipe de coordenação, principalmente quanto aos procedimentos de ensino empregados.

Refletindo sobre alguns resultados

O serviço assim estruturado tem se configurado como referência no atendimento educacional de surdos, porque, na cidade e região, é o único com características de uma proposta bilíngüe, com grupo de apoio a pais (orientação e ensino de LIBRAS), ensino do Português escrito por meio dos recursos da informática e/ou ensino do Português falado. Em curto prazo, houve um aumento significativo na demanda de atendimento: dos 25 alunos iniciais, o serviço absorveu até 60 usuários, em 1999.

Quanto a importância da participação do instrutor surdo na educação das crianças. Ele, ao ensinar a língua da comunidade surda (LIBRAS), assegura a identidade e a cultura surdas, que são transmitidas naturalmente.

Outras atividades de desenvolvimento de linguagem, em conjunto com o instrutor, foram muito estimulantes para os alunos, facilitando a aquisição de conceitos em LIBRAS e em Português, principalmente pela possibilidade de esclarecimentos, em LIBRAS, de dúvidas referentes a conceitos de Português.

Fora do atendimento educacional, ou seja, em situações de vida diária, percebe-se uma ampliação no uso de LIBRAS entre as crianças e adolescentes surdos, em situações de conversa espontânea, significando um ganho na comunicação dentro e fora do atendimento, isto é, com a família, com surdos e com a comunidade ouvinte.

Paulatinamente, os gestos próprios (domésticos) vão sendo substituídos pela LIBRAS, permitindo o desenvolvimento lingüístico cognitivo mais adequado

(ou seja, a apropriação de uma língua propriamente dita), auxiliando na aprendizagem da segunda língua na modalidade escrita e ou oral.

O trabalho de informática tem possibilitado muitas situações de aprendizagem, sendo uma ferramenta interessante para aquisição da leitura e escrita, principalmente pelo apoio visual, muito atraente para as crianças e adolescentes surdos. A presença do instrutor surdo, se expressando em LIBRAS, tem favorecido a aprendizagem das habilidades em informática e das exigidas no desenvolvimento dos *softwares* educativos. Além disso, o instrutor surdo tem, sistematicamente, comparado a sintaxe do Português e de LIBRAS para as crianças e adolescentes, facilitando a escrita do Português.

O grupo de apoio aos pais tem contado com a participação efetiva das famílias e aberto um espaço para discussão sobre a

surdez e suas repercussões. O ensino de LIBRAS tem possibilitado um avanço na comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, promovendo, também paulatinamente, a aceitação da modalidade de comunicação de crianças e adolescentes surdos.

Algumas atividades do serviço e do instrutor surdo têm sido selecionadas para vídeo, gravação ou registros, gerando um banco de dados para diferentes estudos. São eles:

1. Aquisição/apropriação de LIBRAS pelas crianças e adolescentes.

O objetivo deste estudo é conhecer como viabilizar o acesso adequado, das pessoas surdas, à LIBRAS; quando este acesso é mediado por adulto surdo sinalizador, trabalhando como instrutor de LIBRAS. O estudo tem buscado descrever as estratégias de trabalho com LIBRAS mais eficazes para a aquisição da mesma.

Aqui, é importante ressaltar que os processos de aquisição de LIBRAS, de crianças e adultos, parecem ser diferentes, considerando as experiências individuais e o contexto social de cada um, reafirmando as discussões de

“Paulatinamente, os gestos próprios (domésticos) vão sendo substituídos pela LIBRAS, permitindo o desenvolvimento lingüístico cognitivo mais adequado (...), auxiliando na aprendizagem da segunda língua na modalidade escrita e ou oral.”

“O grupo de orientação tem oferecido a oportunidade dos pais se conhecerem e de ancorarem esclarecimentos sobre a surdez e sua representação social.”

Behares (1987). Nessa perspectiva, tem sido oportuno refletir sobre os procedimentos mais adequados para o contato em cada faixa etária (grupos de crianças de três a sete anos e de oito a doze anos; grupos de adolescentes e de adultos). O principal interesse, nesse caso, tem sido as interações ocorridas neste espaço de aquisição de Língua de Sinais, especialmente as interações instrutor surdo/participantes surdos.

2. Ensino de Língua de Sinais a ouvintes (família, equipe de coordenadores e estagiários)

O objetivo desse estudo é propor e avaliar procedimentos e estratégias para propiciar acesso adequado a LIBRAS, às famílias de pessoas surdas e/ou ouvintes integrantes da equipe (profissionais e estagiários). Aqui têm sido discutidos procedimentos e estratégias de ensino com o instrutor surdo, visando aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS a pessoas ouvintes. A questão principal, desse estudo, é conhecer e implementar as condições mais adequadas para a

aprendizagem de LIBRAS por ouvintes, os quais já possuem como primeira língua o Português, escrito e falado.

3. Aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

O objetivo desse estudo é propiciar o aprendizado da Língua Portuguesa a alunos surdos, partindo da LIBRAS, sendo essa aprendizagem ministrada por pedagogo, com auxílio do instrutor surdo. O interesse é propor e avaliar procedimentos e estratégias que auxiliam na aquisição do Português escrito pela criança surda, sendo estas atividades analisadas e planejadas pelos integrantes da equipe, incluindo o instrutor surdo. Pretende-se conhecer, também, como o domínio da Língua de Sinais favorece a compreensão de conceitos e possibilita a aprendizagem da leitura e escrita em Português.

Nas condições de ensino da leitura e escrita do Português tem-se utilizado os recursos da informática, e, nesse caso, o estudo pretende, adicionalmente, saber

como o auxílio da informática contribui para o processo ensino-aprendizagem da criança surda.

4. Desenvolvimento do processo grupal de pais

Este estudo tem como objetivo descrever o desenvolvimento dos grupos de orientação a pais, dentro de um atendimento educacional bilíngüe a alunos surdos. Como as crianças e os pais têm contato com instrutor surdo adulto e dele recebem aulas de Língua de Sinais e informações sobre a cultura surda, uma das vertentes desse estudo é conhecer como os pais têm percebido esses contatos e se os mesmos os têm auxiliado. Além disso, o estudo busca compreender como as famílias percebem os depoimentos do surdo adulto, a respeito de acontecimentos significativos de sua vida e de suas possibilidades reais de participação na comunidade.

O grupo de orientação tem oferecido a oportunidade dos pais se conhecerem e de ancorarem esclarecimentos sobre a surdez e sua representação social. Adicionalmente, têm discutido a Língua de Sinais como meio natural de comunicação, instrumento do pensamento dos surdos e de ingresso ao seu mundo. Além disso, busca valorizar a aprendizagem do Português escrito e

falado, como o caminho ao mundo do ouvinte e à participação ativa na sociedade. Essas orientações no grupo buscam, em última instância, facilitar as interações comunicativas e sociais família - criança surda, com a mediação de instrutor surdo, de depoimentos de adultos surdos e de aprendizagem da Língua de Sinais.

O núcleo de atendimento conta com a participação de alunos da Universidade dos cursos de Psicologia e Fonoaudiologia, na realização das atividades pedagógicas, ensino de LIBRAS, atendimento fonoaudiológico e grupo de pais. Os alunos fazem leituras pertinentes a sua atuação dentro do atendimento, auxiliam na coleta de dados, realizam anamnese, videogravação das interações e aulas em LIBRAS e registro sistemático do grupo de orientação aos pais. A participação do aluno, nas reuniões gerais, permite que o mesmo possa vivenciar a relação interdisciplinar entre os diversos docentes e profissionais que participam do projeto, conhecendo a atuação de cada uma das áreas em questão e aprendendo a discutir e a respeitar profissionais de áreas afins e o instrutor surdo.

O contato que os estudantes universitários estabelecem com o surdo adulto possibilita uma visão mais realística da surdez, impedindo caracterizá-la como uma patologia.

Considerações finais

O núcleo de atendimento pode ser caracterizado como envolvendo: docência, extensão e pesquisa, com tais aspectos articulados desde o seu início. Assim configurado, tem proporcionado uma ampla discussão sobre vários aspectos da surdez: a apropriação e o ensino de LIBRAS, para surdos e ouvintes, respectivamente; ensino de leitura e escrita para o surdo; o papel da fonoaudiologia na abordagem bilíngüe; o trabalho com as famílias, e, a participação do instrutor surdo em todas essas instâncias.

É importante lembrar, entretanto, que a nossa experiência ainda é recente na construção de uma prática bilíngüe. Além disso, este núcleo de atendimento vem sendo

educacional e a participação intensa do instrutor surdo em todas as suas frentes de atuação, se favorece a construção da identidade surda dos alunos e o fortalecimento da comunidade e de sua cultura. Temos certeza de que há muito para se fazer no aperfeiçoamento de uma proposta bilíngüe, principalmente quanto à elaboração de uma proposta de ensino, articulada conjuntamente com os surdos, para a apropriação

“Como toda proposta em construção, há necessidade de aperfeiçoamento em vários de seus aspectos, no entanto, já é possível percebê-la como o caminho mais apropriado para a educação dos surdos.”

desenvolvido, dentro de uma instituição de ensino superior privada, portanto, relativamente independente de políticas educacionais estadual e municipal.

Como toda proposta em construção, há necessidade de aperfeiçoamento em vários de seus aspectos, no entanto, já é possível percebê-la como o caminho mais apropriado para a educação dos surdos. À medida que se valoriza a Língua de Sinais como ponto central da proposta

da LIBRAS, ampliação do tempo de atendimento e aprendizagem do Português nas modalidades escrita e oral, e quanto à sua articulação com as redes públicas, desta comunidade e região. Adicionalmente, é preciso organizar mais propostas desta natureza para viabilizar trocas de experiência e produção de conhecimento, possibilitando o aperfeiçoamento recíproco, entre equipes de profissionais e membros da comunidade surda.

Referências Bibliográficas

- BEHARES, L.E. *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una vision de conjunto*. Montevideo: Universidad de la Republica, 1987
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BRASIL — Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- GOLFIELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.
- JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J. *Educazione degli studenti sordi- Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Roma: Ed. Anicia, 1991.
- LACERDA, C.B.F. de *Os processos dialógicos entre aluno-surdo e educador-ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.
- MARCHESI, A. 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, 1995.
- MÉLO, A. D. B. de *Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.
- PENTEADO, S.C.H. *Fatores subjacentes ao desenvolvimento de autocuidados em pessoas portadoras de banseníase*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- PERLIN, G.T.T. e QUADROS, R.M. Educação de surdos em escola inclusiva? *Espaço*, (7), 35-40, 1997.
- SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997
- SOUZA, R.M. de *Que palavra que te falta?* Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.
- STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas. Em: M. C. MOURA; A.C.B. LODI; M.C. PEREIRA (Orgs) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, pp.116-128, 1993.
- TRENCHÉ, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

Interpretação em Língua de sinais: um olhar mais de perto

Nos últimos trinta anos, aproximadamente, discussões em torno de metodologias de ensino, escola inclusiva, currículos escolares, entre outras, têm possibilitado novos olhares sobre a educação de surdos. Esses estudos estão balizados na aceitação da Língua de Sinais (LS) como

solicitação feita pelos surdos no XII Congresso Mundial de Educação dos Surdos, ocorrido na Áustria, em 1995, e encaminhada à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS): *“É preciso colocar em andamento a capacitação de intérpretes de LS e prover serviços de interpre-*

“A necessidade de pesquisar sobre questões relativas ao intérprete emerge, então, dos estudos sobre bilingüismo e surdez, considerando que a pessoa surda apresenta uma língua própria, mas convive com a língua oral, geralmente como segunda língua.”

essencial à vida do surdo e nos estudos sobre a LS e sobre a pessoa surda. E, a partir dessa reflexão, emerge a participação das pessoas surdas nos projetos referentes às suas próprias vidas. Através da LS, o surdo constitui-se enquanto sujeito imerso no mundo, com possibilidade de situar-se no seu momento histórico.

Aqui se insere o trabalho de intérprete de LS, tendo em vista a

tação.” (FENEIS, 1996, p. 4).

A necessidade de pesquisar sobre questões relativas ao intérprete emerge, então, dos estudos sobre bilingüismo e surdez, considerando que a pessoa surda apresenta uma língua própria, mas convive com a língua oral (LO), geralmente como segunda língua. Em conseqüência, na medida em que as pessoas surdas necessitam ou desejam se co-

Cleidi Lovatto Pires*
Maria Alzira Nobre**

* Especialista em Educação Especial e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSM – Professora do Departamento de Educação/Universidade de Santa Cruz do Sul/RS.

** Ph.D. – Professora-Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFSM – orientadora da pesquisa.

municar com os ouvintes, isso usualmente lhes ocasiona problemas, até mesmo emocionais, pela ineficiência dessa comunicação. Esse é o momento em que o intérprete se torna relevante na mediação do contato entre surdos e ouvintes. O intérprete de LS, hoje, insere-se no cotidiano das pessoas surdas em centros universitários, consultórios médicos, tribunais, enfim, onde haja necessidade de um intermediário entre a língua portuguesa oral e a LS.

A história demonstra que avanços na área da interpretação já foram alcançados. SOLOW (1996) afirma que o intérprete de LS era uma pessoa que trabalhava com pessoas surdas e, em decorrência desse convívio, aprendeu a LS. Muitos desses voluntários trabalhavam por generosidade, mas, sem dúvida, ajudaram a formar intérpretes geração após geração.

A realidade brasileira em relação à interpretação é bastante difícil, pois o intérprete encontra poucas possibilidades de exercício profissional, com remuneração muitas vezes injusta e difícil



“É importante salientar que interpretar não é tarefa fácil, pois não se refere a um ato mecânico; não basta substituir palavras da língua A por equivalentes na língua B.”

acesso a estudos na sua área de atuação. A FENEIS é a entidade que oferece cursos de formação de intérpretes, dentro e fora do Rio de Janeiro. Essa Federação também é responsável por manter o cumprimento do Código de Ética dos Intérpretes para Surdos, com seus direitos e responsabilidades.

Hoje, podem-se apontar algumas conquistas nessa área, como a criação da Central de Intérpretes em Porto Alegre, atualmente com quarenta intérpretes registrados; a autorização para a criação da carreira de intérpretes no município do Rio de Janeiro, ocorrida em 1995, e no estado do

Maranhão, ocorrida em 1993.

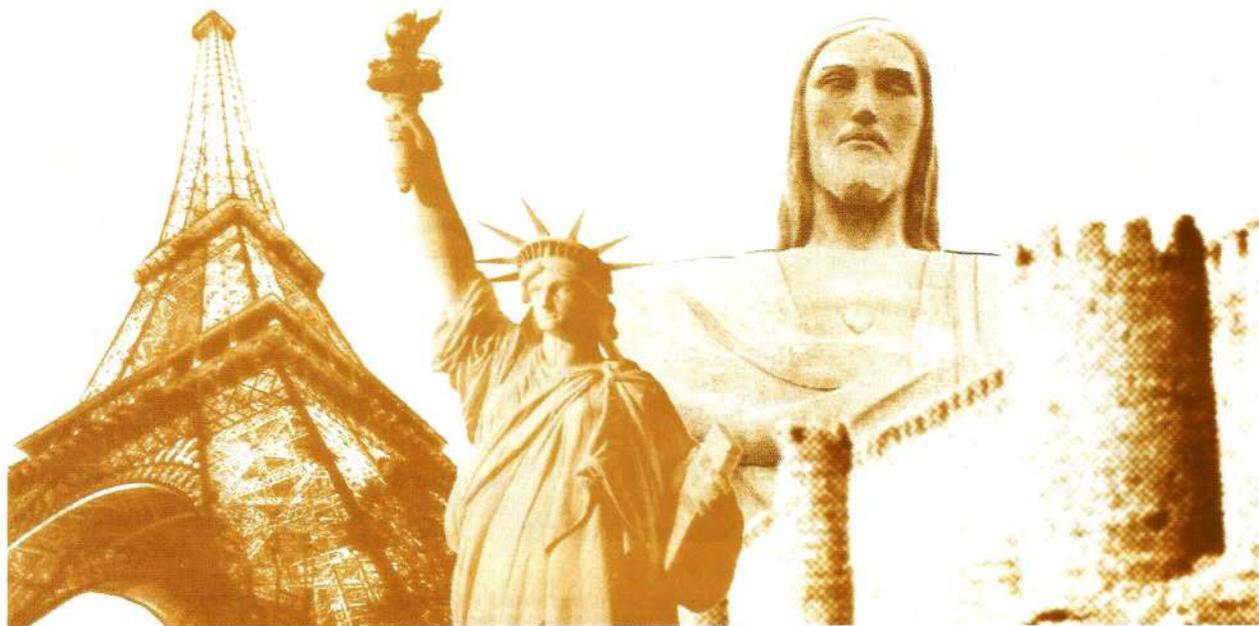
Traduzir é passar um texto escrito de uma língua-fonte para uma língua-meta. Língua-fonte é a língua dos textos a traduzir e língua-meta é a língua dos textos traduzidos. Entretanto, quando o texto for oral, diz-se que há interpretação, e quem a realiza é o intérprete.

No seu trabalho, o tradutor dispõe de tempo, podendo utilizar estratégias como glossários, notas de rodapé, comentários etc. Já o intérprete age com rapidez de ritmo e limitação de tempo, pois a presença do emissor, segundo RONAI (1987), “*força o intérprete a poucas possibili-*

dades de refletir sobre o texto da língua-fonte.” Do intérprete são exigidos raciocínio rápido, intuição, capacidade de dedução, concentração e memória.

É importante salientar que interpretar não é tarefa fácil, pois não se refere a um ato mecânico; não basta substituir palavras da língua A por equivalentes na língua B. Dentre tantas exigências e questionamentos colocados ao ato de interpretar, está a possibilidade de haver ou não fidelidade no momento da interpretação. Deve-se considerar que interpretação fiel não significa interpretação literal, pois esta última torna-se impossível, na medida em que não existem línguas estruturalmente idênticas, com equivalência absoluta entre seus enunciados.

Além desses aspectos, há particularidades na interpretação em LS, dadas as diferenças de moda-



lidade e estrutura nas línguas em questão. BRITO (1993) diz que existe uma diferença sensível entre conhecer o mundo através do inglês e do português, que são duas línguas orais. Essa afirmação tem a ver com a hipótese de WHORF (1973), segundo a qual vemos o mundo da maneira como nossa língua nos condiciona a vê-lo.

A particularidade relevante no caso da interpretação em LS refere-se ao fato de que as línguas orais (auditivo-verbais) e sinalizadas (viso-gestuais) possuem canais de recepção e produção diferentes, o que, seguramente, individualiza a maneira como os usuários de cada língua percebem e interpretam o mundo.

A partir dessa realidade, visões de mundo diferentes entre emissor, intérprete e receptor, surge a polêmica sobre a fidelidade na

“A partir dessa realidade, visões de mundo diferentes entre emissor, intérprete e receptor, surge a polêmica sobre a fidelidade na interpretação.”

interpretação. Pois as cosmovisões se apresentam segundo as diferentes estruturas linguístico-culturais e coexistem em uma possível situação de servidão do intérprete, no momento do ato interpretativo. MOUNIN (1975, p. 56) coloca que:

“(...) ao falarmos do mundo em duas línguas diferentes, jamais estamos falando precisamente do mesmo mundo, de modo que a tradução não somente não é legítima de uma língua para outra, como também, cientificamente falando, não é

materialmente possível.”

A intradutibilidade na cultura resulta, paralelamente, de não existirem situações idênticas na cultura de uma língua e na de outra. Estas situações particulares nascem a partir dos usuários de uma determinada língua. Neste caso, as holófrases — conceitos que só têm designação dentro de um idioma — seriam um obstáculo importante no trabalho de tradução e interpretação. Quando ocorre essa situação na interpretação em LS, o intérprete pode recorrer ao alfabeto datilológico,

como recurso de substituição das palavras ainda não sinalizáveis.

Em qualquer caso, o intérprete deve conhecer com profundidade a língua-meta, o que vai facilitar sua atividade, e também deve dominar a língua-fonte, o que lhe vai permitir a compreensão das intenções do autor, encontrando os termos equivalentes possíveis durante o ato interpretativo.

Uma condição que colabora para o êxito na interpretação é o acesso com antecedência ao texto da língua-fonte. Quando esse contato for possível, com certeza o intérprete poderá fazer uma análise mais detalhada das propriedades do material textual a ser interpretado. No momento em que o intérprete se familiariza com o texto, ele poderá verificar, por exemplo, casos de polissemia, ou seja, situações em que uma palavra denota diversos sentidos; podendo então refletir sobre as intenções do autor e encontrar a expressão mais adequada.

CAMPOS (1987, p. 52-53) alerta-nos para isso, afirmando que é uma espécie de norma ler previamente o texto a ser interpretado, com o objetivo de obter uma visão global da obra. Isso traz à tona da memória do intérprete elementos do seu acervo cultural, conhecimentos gerais e específicos em relação ao assunto.

Lapsos de memória redundam em algumas situações indesejáveis, onde a interpretação pode

“Uma condição que colabora para o êxito na interpretação é o acesso com antecedência ao texto da língua-fonte.”

apresentar falhas que nem sempre são percebidas e, por isso mesmo, são mais perigosas. CAMPOS (1987) apresenta os seguintes casos: amplificação, condensação, omissão e explicitação de ítems da mensagem. Há também que considerar que uma palavra colocada fora do contexto em relação ao assunto da língua de partida pode ocasionar distorções graves das intenções do autor. É necessário muito cuidado no sentido de não deturpar as palavras do emissor.

Outro fator que interfere na fidelidade da interpretação inclui o aspecto ideológico da linguagem, apontado por VOLOCHINOV (*apud* BORDENAVE, 1988, p. 20-21): *“A linguagem é a materialidade específica da ideologia. [...] atua como sua transmissora e perpetuadora. Ela confirma os sistemas de crença que legitimam as instituições de poder”*.

FOUCAULT (*apud* BORDENAVE, 1988, p. 20-21) acentua que não se pode separar o conheci-

mento lingüístico do ideológico; e como, através de vários mecanismos, o discurso é disciplinado. É o princípio do proibido. Não se pode falar de tudo. Não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Não se pode falar de tudo para qualquer pessoa. Diz também que o sentido do discurso se origina em outros discursos previamente existentes, que lhe fornecem matéria-prima.

Isso remete aos discursos preexistentes na experiência do intérprete e nos assegura que há questões a serem consideradas em relação à sua subjetividade. Pois será ele capaz de agir como um filtro no momento da interpretação, despindo-se da sua cosmovisão, agindo com neutralidade?

O presente estudo tratou de questões referentes à possibilidade de haver ou não fidelidade em atos interpretativos realizados em três cidades do RS, denominadas A, B e C. Para tanto, foi filmada a atuação de um intérprete em cada

cidade, interpretando dois textos. Após, os textos foram recontados por um sujeito surdo e, subsequentemente, um segundo intérprete assistiu à recontagem e reescreveu os textos em português. Os textos finais foram comparados com os textos iniciais, usando-se a análise de conteúdo e as proposições recuperadas no texto final em relação ao inicial, quando pertinente.

A fidelidade demonstrou ser bastante variável durante os atos interpretativos relacionados às interpretações A, B e C. As discrepâncias ocorreram por causa de vários fatores.

A interpretação A apresentou qualidade preponderante em relação ao tema deste trabalho. Apesar de os intérpretes 1 e 2 terem cometido alguns atos de infidelidade, esses não interferiram no conteúdo do texto final de modo a modificar seriamente seu significado. Esses intérpretes convivem cotidianamente com a língua/cultura meta, o que é um fator que contribui para o êxito no trabalho interpretativo (SOLOW, 1996). A situação A difere das demais interpretações pelo fato

de que seus intérpretes estão ampliando seus conhecimentos através de estudos na área de educação de surdos. Isso garante uma concepção diferenciada sobre a surdez, concepção que parece ter evitado infidelidades durante o ato interpretativo, resultantes de preconceito sobre a capacidade de o surdo compreender a mensagem que está sendo interpretada.

Já o sujeito surdo, ao recontar os textos, reconstruiu as proposições preservando fatos de maneira coerente e plausível. Esse êxito pode ser atribuído ao contexto de escola especial na qual o sujeito está inserido, onde cotidianamente adquire conhecimentos e mantém contato com o intérprete, que atua na escola também como professor. Isso propicia ao surdo uma melhor compreensão das mensagens transmitidas através desse intér-

prete. Além disso, o sujeito surdo apresenta fluência em LS, o que também otimiza o intercâmbio comunicativo entre sujeito surdo e o intérprete de LS.

Na interpretação B, o primeiro intérprete, particularmente durante a interpretação do texto 1, citou um exemplo ao introduzir o texto, inserindo a escola na qual atua, provavelmente na tentativa de torná-lo mais compreensível para os sujeitos surdos. Isso, por si só, caracteriza uma situação de amplificação. O sujeito surdo, por sua vez, no momento de recontar o texto, conduziu a recontagem partindo de sua vida pessoal; assim, o conteúdo do texto final diferenciou-se daquele do texto inicial completamente. Parece que, ao exemplificar, o intérprete sugeriu ao surdo que outros exemplos poderiam ser incorporados ao conteúdo textual. O mesmo não ocorreu com relação ao texto 2, ou seja, não houve exemplificação, logo o sujeito surdo não modificou as intenções do autor, expressadas no texto inicial.

Na interpretação B, o primeiro intérprete, apesar de conviver cotidianamente com as pes-

“A fidelidade demonstrou ser bastante variável durante os atos interpretativos relacionados às interpretações A, B e C.”



“Assim, de modo geral, o que provavelmente determinou a diferença entre as interpretações, foi a qualificação dos intérpretes.”

soas surdas, praticando a LS, não freqüente curso de pós-graduação, fator que parece ter demarcado a diferença qualitativa entre as interpretações A e B, em relação à fidelidade ao ato interpretativo.

Na interpretação C, o primeiro intérprete também usou exemplos durante a interpretação do texto 1, o que foi provavelmente um dos fatores que levaram o sujeito surdo a recontar o texto baseado na sua história de vida. E, subseqüentemente a essa interferência, o segundo intérprete foi infiel ao reescrever o

• texto, omitindo termos essenciais
• ao conteúdo do texto inicial.

• A mesma situação discrepante
• ocorreu com o texto 2, na interpretação C. O primeiro intérprete,
• porém, não exemplificou, mas
• amplificou de outras maneiras,
• omitiu termos e fez substituições.
• O sujeito surdo recontou o texto
• de maneira repetitiva, com idéias
• truncadas e destoantes daquelas
• do texto inicial, incorporando sua
• própria experiência e visão de
• mundo ao texto. O segundo intérprete,
• por sua vez, proporcionou situações de omissão e ampli-

ficação que redundaram numa grande distorção do texto final quando comparado ao inicial.

A interpretação C diferenciou-se nitidamente das demais. Os sujeitos surdos estão inseridos em classes regulares, os professores não dominam a LS e, na sala de recursos, também com pouca fluência em LS, os professores utilizam uma comunicação bimodal.

Outro fator que pode ter interferido na qualidade da interpretação C é o pouco contato que a comunidade escolar tem com intérpretes de LS; além do fato de os alunos estarem inseridos em uma classe regular, nessa escola não há intérpretes, nem mesmo um projeto no qual participem intérpretes, o que prejudica a interação comunicativa entre professores e alunos.

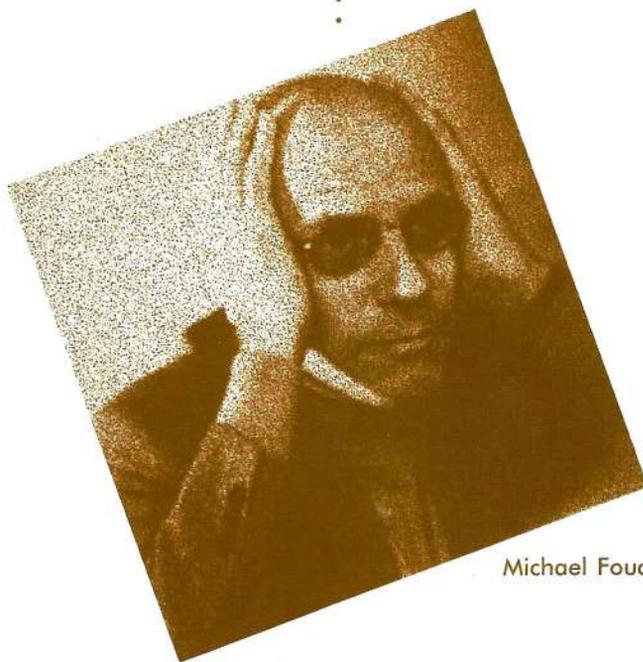
Assim, de modo geral, o que

provavelmente determinou a diferença entre as interpretações, foi a qualificação dos intérpretes. Conclui-se que os intérpretes que estão permanentemente aprofundando conhecimentos dentro de sua profissão, foram mais fiéis, pois não expuseram tanto suas cosmovisões durante o ato interpretativo. Revelaram menos preconceitos com relação à capacidade de os surdos compreenderem as informações passadas. O contato cotidiano dos intérpretes com a língua/cultura de chegada foi outro fator importante para a qualidade do ato interpretativo, uma vez que, acredita-se,

isso amplia o vocabulário em LS e aguça a memória do intérprete para os termos já apreendidos.

Este trabalho leva à conclusão de que a formação atual dos intérpretes necessita ser repensada. O ato de interpretar é uma tarefa muito mais complexa do que se

presume e exige dos envolvidos não somente a prática de interpretação, mas profundo conhecimento teórico sobre a área. É indispensável que programas de pós-graduação contemplem essa discussão, visando a qualificação do intérprete de Língua de Sinais.



Michael Foucault

Referências Bibliográficas

- BORDENAVE, M. C. Tradução: Encontro de Linguagens e Ideologias. Em: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (11); 19-25, jan./jun., 1988.
- BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- JORNAL DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS: Rio de Janeiro: nº 7, abril, 1996.
- MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- RONAI, P. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- SOLOW, S. *Sign language interpreting: a basic resource book*. Maryland: Silver Spring. The National Association of the Deaf. 12. ed., 1996.
- WHORF, B. L. *Language, thought and reality*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1973.

M. Marta Costa Ciccone

Professora Titular de
Fonoaudiologia da UNESA/RJ;
Orientadora Pedagógica do
COAPP/INES;
Fonoaudióloga e,
Psicanalista.

Algumas considerações gerais sobre bilingüismo(s) na área da surdez

Ao que tem parecido, o termo bilingüismo pode sugerir diferentes vias de discussão, ou defesa, para diversificadas perspectivas político-educacionais na área da surdez e, assim, sempre se faz oportuno saber a que tipo de bilingüismo terá sido feita tal menção. Dentre outros, aquele que tem defendido programações onde se incluíam Língua de Sinais e oralização? Tipo de bilingüismo esse, aliás, que gera certa confusão entre o que sejam aquisição de linguagem e aprendizado de

segunda língua (L2), porquanto o que se conhece por oralização pressupõe uma estruturação de linguagem a ser feita, exclusivamente, através da língua oral falada por ouvintes. Não obstante a isso, no pior dos casos, nesse tipo de bilingüismo fica sob suspeita um possível desmerecimento da real legitimidade de quaisquer das línguas de sinais pelas quais surdos/as podem adquirir a linguagem de modo natural.

Por outro lado, estará o mesmo termo bilingüismo se refe-

rindo ao uso da LIBRAS e do português — vistas ambas como línguas constitutivamente indissociáveis de culturas diversas entre si — objetivando um bilingüismo com biculturalismo? Ou aquele que preconiza a prática da LIBRAS como L1 (primeira língua) mais a do português escrito como L2 (segunda língua) como atualmente tenho preferido trabalhar? (Especialmente, considerando o fato de que nem toda pessoa surda consegue ser oralizada, por vários motivos). Ou, ainda, ao tipo de bilingüismo que postula o uso da LIBRAS como língua da cultura de uma minoria surda, com o português escrito tomado como L1 ou língua instrumental para fins específicos e, portanto, sem caráter integrativo? (Isto é, ao que tudo indica, tipo de bilingüismo de pretensão monocultural).

Na verdade, em quaisquer destes e demais tipos de bilingüismo estarão subjacentes os entendimentos específicos acerca do que sejam usos de uma língua. Nesse sentido, traço considerações gerais acerca de aspectos nodais implícitos numa tal noção, por considerá-los os mais cruciais nesse campo. Ao fazê-lo, estou ciente que isso se constitui numa expressiva dose de ousadia da minha parte, tendo em vista o curto espaço de fala de que disponho nesta ocasião.

“Não obstante a isso, no pior dos casos, nesse tipo de bilingüismo fica sob suspeita um possível desmerecimento da real legitimidade de quaisquer das línguas de sinais pelas quais surdos/as podem adquirir a linguagem de modo natural.”

Estarei me guiando por uma ótica de cunho dialógico bakhtiniano [ABBUD (1995); BAKHTIN, (1929)1998], com viés sócio-histórico [WERSCHT (1991); MOITA LOPES (1998)], quando posiciono o discurso como modo de ação no mundo e o significado como não sendo fixo em quaisquer línguas [ARONOWITZ e GIROUX (1991)].

no mínimo, com o que se tem na Suíça, onde uma população inteira convive muito bem com quatro diferentes línguas, todas elas nacionais [Elgin (1984)] e então: qual dessas tantas línguas estaria (pré)determinando a cultura sueca?. Além disso, igualmente ensejava a conclusão inaceitável de que ensinamentos de L2 seriam impossíveis — porquanto

“Isso se dá na justa medida em que mesmo em qualquer grupalidade social cada participante é sempre atravessado por características múltiplas e variadas.”

Levando em conta que na área da surdez têm havido diferentes visões acerca de usos da LIBRAS e do português como dito acima, a questão preliminar é a de que ao final da década de 60 o mundo viveu sob a influência da versão radical de uma idéia então conhecida como “hipótese Sapir-Whorf” [WHORF (1971)]. Ou seja, na época, se acreditava que uma leitura do mundo seria inapelavelmente determinada por uma respectiva língua nativa.

No entanto, também é verdadeiro que tal crença logo se tornaria difícil tanto de ser aceita, quanto de ser comprovada. Dentre outras razões, porque essa crença entrava em discordância,

culturas não se ensinam — o que de fato nunca encontrou respaldo em qualquer país onde se viva.

Na verdade, a tal crença entrava em sintonia com estudos antropológicos que, na mencionada ocasião, ainda lidavam com um conceito muito vago sobre o que fosse cultura se contentando tão somente em destacar além do idioma, usos de artefatos, costumes e outros valores do gênero [ABBUD (1995)] em populações ditas nacionais. Ou seja, hoje já se alcançou uma noção mais fecunda, vista qualquer cultura como complexo território social em perene transformação, onde convivem diferentes pessoas e diferentes grupos que (com)par-

tilham disputas na construção de significados [ABBUD (*ib.*)] inclusive por meio de usos desta ou daquela língua [FAIRCLOUGH (1992); MOITA LOPES (1998)]. Por conseguinte, arena social complexa onde então não fica viável cogitar sobre coletividades estruturalmente estáticas e apartadas, até mesmo da parte de sujeitos socialmente oprimidos como os da classe operária, ou surdos e surdas falantes de línguas de sinais, ou negros e negras, ou gays, ou idosos e idosas etc [RUTHERFORD (1990)]. Isso se dá na justa medida em que mesmo em qualquer grupalidade social cada participante é sempre atravessado por características múltiplas e variadas. Por exemplo, o que pode ocorrer no caso de um sujeito surdo, falante de LIBRAS que é ao mesmo tempo negro e gay, ser também idoso e ainda membro da classe operária, entre tantas outras possibilidades?

De fato, igualmente em virtude de atravessamentos múltiplos da monta destes últimos, já se tem podido tomar alguma distância de embates incipientes a propósito de práticas sociais desta ou daquela língua e, por conseguinte, também sobre o que sejam construções identitárias. Ou, como faz ver Rutherford (1990, p.24):

“[Na atualidade] uma cisão em nossa relação com o mundo exterior tem sido marcada por rupturas em nossa própria relação para

conosco. [Em usos de qualquer língua] nossas buscas por identidade, por um senso de coerência e inteligibilidade pessoal, centram-se num limiar entre interior e exterior, entre o si próprio e o outro” (tradução desta autora).

Questões como estas todas começaram a ser melhor percebidas na década de 70, a partir de posicionamentos pós-estruturalistas como os de Derrida, Lacan, Foucault, entre outros/as, quando também se inaugurou o que hoje se conhece como politização de subjetividades e de identidades, bem como por processos intervenientes numa tal politização [HALL (1998)]. Isto é, através de uma ótica pós-estruturalista se partiu para a defesa de dimensões subjetivas e objetivas em construções identitárias, não mais importando práxis exclusivas desta ou daquela língua. De fato, (re)conceptualizações como essas passaram a servir a diversos movimentos de cunho político-cultural, ao serem questionadas distinções entre dentro/fora e privado/público. Tal qual o que começou a ocorrer com as mais variadas raças que, como faz ver Hall (*ib.*), desde então foram percebidas não mais como meras

“...tais pessoas surdas já têm sido inclusive responsáveis pela conquista de umas poucas oportunidades sociais em justas reivindicações que comungam com as demais, sendo que tais vitórias parecem ser marcos importantes em nosso próprio país.”

condições biologizadas e genéticas, ou mesmo como produtos predeterminados por este ou aquele idioma e/ou por esta ou aquela cultura. Em cada uma das raças ficam à mostra conjuntos frouxos de características (formato de olhos, cor de pele, textura dos cabelos etc.) vistos agora como marcas simbólicas permeadas por outras, de natureza múltipla e das mais diversas. Assim, analogamente as (re)leituras como essas últimas, terminaram por ficar possíveis de (re)pensar a surdez também como marca simbólica, a qual atravessa com outras marcas em diferentes pessoas surdas — negras, idosas, gays etc.

De qualquer modo, tais pessoas surdas já têm sido inclusive responsáveis pela conquista de umas poucas oportunidades sociais em justas reivindicações que comungam com as demais, sendo que tais vitórias parecem ser marcos importantes em nosso

próprio país. Essa importância se explica porque, muito provavelmente, essas poucas conquistas iniciais podem ensejar fértil abertura para trocas interpessoais entre surdos/as e usuários/as de LIBRAS e ouvintes, sem que, necessariamente, se apaguem suas variadas marcas simbólicas, em indispensáveis negociações a serem mutuamente partilhadas na complexa cultura brasileira em que todos/as vivemos, nesta modernidade tardia.

Hoje só por meio de politizações identitárias (em suas dimensões subjetiva e objetiva) se podem alcançar emancipações de ações, de falas e de vozes (não-laríngeas) capazes de se fazerem “ouvir” em variados contextos e em situações particulares sempre diversificadas. Ou seja, ações, falas e vozes (não-laríngeas), que desde sempre possam promover contínuas atualizações discursivas na construção de significados sócio-

culturais postos em circulação. Aliás, isso tem a ver com a questão crucial de que, em nosso multidimensionado mundo atual, já não mais se estabelecem certezas, ou como se descartam imponderáveis, em usos de qualquer língua. Ou, como observam Hall (1998) e Bhabha (1998), em nosso mundo globalizado pós-moderno quaisquer espécies de posicionamentos que envolvam pessoas, ou grupos *diferentes*, já não podem eliminar de vez um necessário enfrentamento para com inco-

mensurabilidades próprias de situações e condições inusitadas.

Assim, especialmente considerada uma (re)visão crítica acerca de posicionamentos político-educacionais que estarão norteando diversificados tipos de bilingüismo na área da surdez; e, mesmo tendo tratado com brevidade as questões abordadas neste texto, talvez fique oportuno terminá-lo colocando em destaque a necessidade de se continuarem incrementando estudos e pesquisas. Porém, estudos e

pesquisas que, por caminhos multidisciplinares, permitam que se construam e mesmo se reconstruam propostas político-educacionais bilíngües que sejam flexíveis e abertas, de tal forma que tanto reconheçam, quanto possam suportar e acolher alteridades, multiplicidades e *diferenças*, na educação especial de surdos/as brasileiros/as.

Referências Bibliográficas

- ARONOWITZ S. e GIROUX, X. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minneapolis, 1991.
- ABBUD, S. M. B. *The Issue of Culture in Brazil: Na Ethnographic Investigation. PhD Thesis: University of London*, 1955.
- BAKHTIN, M. [1929] *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Hucitec, 1997.
- BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. B. Horizonte: UFMG, 1998.
- ELGIN, S. H. *Que é lingüística?* Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: I. Signorini (org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. (303-332), 1998.
- RUTHERFORD, J. *A Place Called Home: Identity and the Cultural Politics of Difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.
- WERSCHT, J. *Voices of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WHORF, B. L. *Language, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral, 1971.



Franco Lo Presti Seminerio

Professor emérito da UFRJ

Metacognição: um caminho para ultrapassar os limites da audição

Resumo

A metacognição constitui hoje um novo paradigma em psicologia cognitiva. Neste artigo discute-se a perspectiva de seus usos para o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

Investigações realizadas por nós ao longo de três décadas nessa área evidenciaram que há apenas dois canais percepto-sensoriais responsáveis pela construção da representação mental superior: o visomotor e o audiofonético. A análise desses canais permitiu destacar seu papel na construção da realidade fenomênica e existencial. Sob este ângulo foi possível avaliar as conseqüências das limitações em cada canal. A partir de nossas pesquisas detectamos a existência de competências inatas no ser humano em ambos os canais. Quatro linguagens-código foram por nós investigadas. Em primeiro lugar a capacidade espontânea de organizar estímulos em formas — de acordo com a teoria gestaltista. Em segundo lugar a

atribuição imediata de sentido a qualquer forma percebida, permitindo direcionar a conduta para alguma meta, origem remota de qualquer vocabulário. Em terceiro lugar a emergência da representação imaginária, inicialmente no canal visomotor e a correspondente construção da frase e do discurso no canal audiofonético. Finalmente a quarta linguagem-código envolvendo a recursão, fundamento da competência metacognitiva, responsável pela criação da lógica e da gramática. Admitindo que estas capacidades sejam inatas no ser humano, avalia-se o caso da surdez como simples bloqueio do instrumental neurológico apto a ativá-las.

Supomos que qualquer esti-

mulação através de canal subsidiário — visomotor — deveria permitir a construção do campo da voz e não de uma realidade fenomênica distinta.

Após analisar os momentos principais da evolução da pedagogia contemporânea e suas técnicas, ou seja a educação receptiva, a escola nova, a escola construtivista, propõe-se a utilização de técnicas metacognitivas, como meio apto a enfrentar e superar limites decorrentes de limitações percepto-sensoriais.

Palavras-chave: Metacognição — Desenvolvimento cognitivo — Surdez.

“Finalmente a quarta linguagem-código envolvendo a recursão, fundamento da competência metacognitiva, responsável pela criação da lógica e da gramática. Admitindo que estas capacidades sejam inatas no ser humano, avalia-se o caso da surdez como simples bloqueio do instrumental neurológico apto a ativá-las.”

“Ao longo de trinta anos de investigações, de laboratório e de campo, registramos que há apenas dois canais percepto-sensoriais responsáveis pelos processos cognitivos superiores, a partir dos respectivos modos de representação: o canal visomotor, paleopático, ou seja o mais antigo, na trajetória evolucionária e o audiofonético, neopático, ou seja o mais recente em termos de sua efetiva contribuição para a hominização.”

Abstract

The metacognition is a new paradigm in cognitive psychology. In this article we detach its possible contribution for deaf children cognitive development. Starting from researches realised throughout three decades, we assume that only two perceptual channels are able to develop the highest mental activities: the visuo-motor and the audio-phonetical. The meaning of these channels is evaluated as responsible to produce the phenomenal and an existential world.

This point of view allows us to evaluate the consequences of damages in each channel. Our researches permitted investigate four innate languages-code in each channel. Firstly the spontaneous capacity to organise stimulus as structures, as well as the framework of Gestalt theory. Secondly the meaning's attribution to each perceived form in each channel, in order to direct the behaviour toward some aims. That would be the remote vocabulary source.

Thirdly the imaginary representation emergence, initially in the visuo-motor channel and the correspondent production of phrases and of the discourse, in the audio-phonetical channel. At the last the fourth language-code involving the recursion as the framework of metacognition source of the logic and of grammar. In this perspective we assume the inherited nature of these competencies. Hence the deafness should be an interruption of a neurological way. In this case, the stimulation throughout a subsidiary channel, chiefly visuo-motor, should permit reconstruct the voice's field, instead create a different phenomenal reality.

An evaluation of the main steps in the contemporary education, namely the receptive school, the new school, the constructivist guidance, we propose the metacognitive way as a main to overcome the deafness limitations.

Key-words: *Metacognition, educational development, deafness.*

Ao longo de trinta anos de investigações, de laboratório e de campo, registramos que há apenas dois canais percepto-sensoriais responsáveis pelos processos cognitivos superiores, a partir dos respectivos modos de representação: o canal visomotor, paleopático, ou seja o mais antigo, na trajetória evolucionária e o audiofonético, neopático, ou seja o mais recente em termos de sua efetiva contribuição para a hominização [SEMINERIO (1985)].

Quando nós pensamos, representamos mentalmente imagens e episódios, por um lado e por outro palavras e frases. Tudo organizado em estruturas bem definidas que vão se sucedendo no palco do nosso imaginário. Outras sensações — olfatórias ou gustativas — só afloram momentaneamente em nossas recordações e imaginações, sem constituir um fluxo contínuo de representações: nosso pensamento constrói incessantemente um encadeamento de episódios, acompanhado, com frequência por discursos e, às vezes, até por um fundo musical.

Embora o senso comum leve a considerar prioritário o canal visomotor por assegurar o controle e o domínio do mundo físico, ou seja da realidade exterior, é o canal audiofonético

“O som em si, como instrumento transmissor ainda é concebido, pelo senso comum, como um dado de realidade, embora pertença, como as imagens visuais, ao campo dos fenômenos. Para Kant ainda se trataria de uma construção nossa. Para a ciência moderna esta perspectiva ficou ainda mais clara.”

— o mais recente, logo o mais elevado pelos princípios evolucionários — que responde pelo desenvolvimento das atividades superiores da espécie humana: a linguagem e sua função simbólica. É responsável pela comunicação, pela interação interpessoal, assegurando as manifestações mais complexas e concretas da intersubjetividade. Derrida (1994) destacou o papel da voz na construção daquela realidade exclusivamente fenomenológica que constitui o mundo da cultura e da civilização.

O mundo externo, tal como nos aparece através da visão e a partir do domínio que lhe impomos pelos nossos movimentos apresenta-se — ainda em função do senso comum — como um dado objetivo oferecido à nossa percepção. Kant (1980) contestou esse realismo. Somos nós que construímos esse campo fenomênico, em função de nossas formas *a priori*: nesse caso o que conhecemos não passaria de uma leitura de fenômenos, produzidos por nós. No entanto é ainda o

senso comum que nos leva a entender a realidade como um dado objetivo e exterior que nos é apresentado. Bem diferente é a compreensão de que o senso comum nos impõe acerca do que é captado pelo som e construído pela voz: a origem efetiva deste campo é percebida como o resultado da ação humana. Bem entendido, a origem do conteúdo, ou seja das mensagens veiculadas e recebidas. O som em si, como instrumento transmissor ainda é concebido, pelo senso comum, como um dado de realidade, embora pertença, como as imagens visuais, ao campo dos fenômenos. Para Kant ainda se trataria de uma construção nossa. Para a ciência moderna esta perspectiva ficou ainda mais clara: fora de nós só há deslocamentos ondulatórios do ar circundante. Quando essas ondas atingem os nosso tímpanos dentro de certa faixa de frequências (admite-se entre 16 e 44.000 por segundo, respeitadas variações etárias e interindividuais), o complexo mecanismo coclear é acionado e

os influxos do oitavo par de nervos encefálicos, enviados à área temporal do cérebro, provocam a criação do som. Se compararmos a um instrumento musical, poderíamos entender a cóclea como um teclado, e situar na área cerebral, as cordas. Por paradoxal que pareça à maioria das pessoas, o som é produzido por nossa estrutura neuroperceptual: o universo, fora de nós, é mudo, e como tal se apresenta ao surdo, desprovido desse delicado mecanismo de construção.

Um paralelo com a organização do campo visual torna-se oportuno: não há cores fora de nós. No entanto, quando ondas com frequências situadas entre 450 e 750 trilhões de vibrações por segundo atingem a nossa retina, os cones são acionados segundo proporções rigorosamente isomórficas. Os influxos são enviados à área visual primária e esta lê, isto é, cria cores numa escala correspondente ao espectro de Newton. É importante ressaltar a pequena faixa de nossas leituras, quer na área auditiva, quer na área visual: à guisa de um restrito aparelho transistorizado, nossa percepção capta uma mínima faixa de ondas, quer curtas, quer médias. Aquém e além desses

limites, infinitas faixas de ondas vem sendo detectadas por instrumentos físicos; algumas constituem o campo perceptual-fenomenológico de outras espécies, como é o caso, adiante exemplificado, dos morcegos. Mais uma vez a perspectiva kantiana encontra na moderna fisiologia uma corroboração já apontada desde J. Müller (1971).

A primeira consequência destas diferenças entre os dois canais perante a possibilidade de limitações e bloqueios que venham a ocorrer ao nascer é a natureza dos prejuízos decorrentes. As deficiências visuais limitam o domínio do mundo físico, gerando uma situação de

envolvimento dos patamares mais elevados desse campo. Na maioria dos casos torna-se evidente uma menor dependência interpessoal, menores problemas na esfera personalógica, apresentando inclusive, quase sempre, um estado de frustração-agressão mais reduzido, como consequência dessas limitações: a revolta é bem mais freqüente no cego do que no surdo; mas o nível e a agilidade do raciocínio abstrato apresentam uma situação inversa.

Ademais, o mundo imaginário — e consequentemente real, uma vez que todos nós vivemos basicamente no registro de nosso imaginário — dos portadores de deficiências, pauta-se pelo modo

“Ademais, o mundo imaginário – e consequentemente real, uma vez que todos nós vivemos basicamente no registro de nosso imaginário – dos portadores de deficiências, pauta-se pelo modo específico pelo qual eles constroem seu mundo. Lorenz (1977) ao avaliar os recursos cognitivos de cada espécie, compara-os às formas a priori de Kant.”

dependência do cego frente aos que o rodeiam, sem contudo afetar o acesso à realidade simbólica e ao desenvolvimento de uma competência lógica e formal. Ao contrário, no caso de um prejuízo remoto ou inato da função auditiva, os danos vão aparecer efetivamente no desen-

envolvimento dos patamares mais elevados desse campo. Na maioria dos casos torna-se evidente uma menor dependência interpessoal, menores problemas na esfera personalógica, apresentando inclusive, quase sempre, um estado de frustração-agressão mais reduzido, como consequência dessas limitações: a revolta é bem mais freqüente no cego do que no surdo; mas o nível e a agilidade do raciocínio abstrato apresentam uma situação inversa. Ademais, o mundo imaginário — e consequentemente real, uma vez que todos nós vivemos basicamente no registro de nosso imaginário — dos portadores de deficiências, pauta-se pelo modo

ainda enriquecido por uma constelação de percepções incidentais e complementares, oriundas dos demais sentidos. Dentro da perspectiva desse autor, cada espécie cria seu nicho ecológico sobre os dados hauridos a partir dos sentidos de que dispõe. O exemplo dos morcegos torna-se clássico já que nos leva a admitir uma realidade fundada num conjunto de relevos, inacessível à nossa imaginação. Estes animais vivem portanto num universo completamente distinto do nosso.

A representação do universo desses seres tão afastados de nossa maneira de construir o real, torna-se inacessível à nossa elaboração imaginária. Bem mais fácil, para nós parece ser o entendimento do mundo construído pelos que supostamente compartilham nossas percepções, apenas com uma única limitação. No entanto pode ainda ser uma inferência ilusória, de vez que a falta de acesso a um dos dois canais superiores — o visual ou o auditivo — leva necessariamente a construir uma infra-estrutura de realidade inteiramente distinta da

nossa, e ainda pouco conhecida em sua real fenomenologia.

Um primeiro dado evidente, a partir dessas limitações, é a postura perante o mundo nos dois casos: introspectiva, com maior frequência, na deficiência visual, extraversiva aparentemente, no caso da surdez. A pesquisa de Carla V.M. Marques (1997) vai além, apontando uma atitude extraspectiva, envolvendo a preocupação do surdo em investigar acuradamente o mundo visível, buscando, com certo requinte detectar mínimos detalhes, como se depreende do que ele projeta expressivamente em seus desenhos. Evidentemente está envolvida a tentativa de vasculhar a realidade residual a que tem acesso: a que pode ser percebida pela visão. Ainda não dispomos de pesquisas suficientes para mapear o imaginário do portador de deficiências. Não podemos esquecer que é sobre esta esteira que se constrói a realidade existencial de cada ser humano: a partir do encadeamento das ilusões que cada um consegue elaborar e alimentar.

É óbvio que o desenvolvi-

“Ao longo dos anos, nossas investigações permitiram formular hipóteses inspiradas no modelo de N. Chomsky (1981), levando-nos a admitir e submeter a verificações de laboratório e de campo, competências inatas, em ambos os canais.”

mento sempre mais acurado de técnicas pedagógicas especializadas em ambas as vertentes e a conscientização social dos pais e responsáveis, permite hoje um leque de conhecimentos e principalmente de ações, quer preventivas, quer corretivas, outrora impensáveis: o cego lê, sempre mais e melhor e o surdo fala, além de desenvolver outros códigos de comunicação.

Ao longo dos anos, nossas investigações permitiram formular hipóteses inspiradas no modelo de N. Chomsky (1981), levando-nos a admitir e submeter a verificações de laboratório e de campo, competências inatas, em ambos os canais. No caso de deficiências perceptuais, tais competências deveriam subsistir, ainda que impedidas de desenvolver um processo de maturação, pelo caminho natural. No entanto podem ser ativadas através de canais subsidiários. Não se trata, dentro desta hipótese de uma substituição efetiva de canais. Em nosso entender o surdo aprende

os processos de verbalização a partir das competências audio-fonéticas de que é portador ao estado latente, e não apenas através do canal visomotor. Carla V. M. Marques (op.cit.) afirma: *“quando adquire uma linguagem natural, o ser humano dispara, em sua mente, princípios linguísticos, que são comuns às linguagens em geral”* (p.64).

No caso do surdo é o que permite efetivamente a produção da comunicação verbal, quer através da fonação, mediante pacientes exercícios, quer através da escrita, na qual a voz é representada visualmente. Neste ponto torna-se oportuna uma comparação: quando Premack (1980) e o casal Gardner tentaram induzir chimpanzés a se comunicarem por via simbólica, tiveram de construir um vocabulário de placas visíveis e discrimináveis por cor e forma, entregando-as aos macacos para poder criar um código convencional por esse caminho. Chegaram a obter a formação de termos e sentenças artificiais,

dotadas de sentido prático elementar. Tudo através do canal visomotor, bem desenvolvido nos primatas como também em todos os animais superiores, mas nada foi possível através do canal audiofonético. Como mostrou Kiparsky (1976) trata-se de uma especialidade do ser humano. Aliás, uma competência que não foi desenvolvida por outros mamíferos e sim por algumas espécies de aves: somente estas e o homem conseguem aprender comportamentos novos através do aparelho fonador.

No caso do surdo a possibilidade de se ativar esse aparelho mostra claramente a pré-existência de uma capacidade inata, comum a toda a espécie humana, que não conseguiu se desenvolver naturalmente pelo bloqueio do instrumento responsável por sua condução.

A pergunta que, desde o início, vinha se impondo, para nós, envolvia a busca dessas competências, entendidas como determinantes primários da cognição. Para poder acompanhar o rumo dessa investigação cabe, preliminarmente, uma avaliação das principais perspectivas aventadas até o momento.

O behaviorismo, situando-se

num extremo, buscou no hábito e no condicionamento decorrentes a razão explicativa de qualquer comportamento [J.B. WATSON (1971)]. Trata-se de uma derivação da tese sustentada por D. Hume (1739) e reforçada metodologicamente por A. Comte: para este último, a postura positiva impede que se busquem causas imperceptíveis. Comte sustentava a inviabilidade de se mencionar o átomo, na Física, por ser inacessível a qualquer dos nossos sentidos. Analogamente o behaviorista rigoroso só leva em conta as regularidades observáveis, atribuindo-as à força do hábito, estabelecida quer pela associação entre estímulos — tal como no condicionamento clássico pavloviano — quer pela associação entre um estímulo e seu efeito na redução de uma necessidade *drive reduction*, segundo C. Hull, ou ainda entre um estímulo e um comportamento operante, tal como no modelo skinneriano. São estes mecanismos elementares que explicam e justificam as condutas pedagógicas das primeiras décadas do vigésimo século: o modelo receptivo, segundo

Piaget (1976). Note-se que já no século XIX, o associacionismo, inspirado em Hume, Hartley e Bain, dominava o cenário das teorias e das técnicas educacionais.

Uma posição intermediária, epistemologicamente, é a dos fatorialistas, que mantendo-se na plataforma positivista do que é observável — diretamente ou através de procedimentos estatísticos — admitem determinantes hipotéticos enunciados formalmente, mas, escassamente definidos: são os fatores, responsáveis, principalmente pelo potencial cognitivo em cada área. Desta perspectiva decorreu um vasto segmento da psicologia aplicada, conhecido como psicotécnica, responsável pelas avaliações da psicologia diferencial, no âmbito cognitivo.

A tese construtivista de J. Piaget representa uma tentativa assumidamente mentalista. Isto é, não se esquivava mais de definir e analisar os processos mentais não-observáveis que determinam o comportamento cognitivo. Buscando uma explicação para o processo de desenvolvimento filogenético e principalmente ontogenético, retoma um progra-

“No caso do surdo a possibilidade de se ativar esse aparelho mostra claramente a pré-existência de uma capacidade inata, comum a toda a espécie humana, que não conseguiu se desenvolver naturalmente pelo bloqueio do instrumento responsável por sua condução.”

ma iniciado desde A. Binet. Este conhecido pesquisador criando um sistema de avaliações um tanto superficiais chegara a elaborar o constructo de idade mental complementado por W. Stern pelo equívoco conceito de quociente de inteligência ou Q.I. Piaget recolocou o problema em termos bem definidos, tentando desvendar e descrever a lógica inerente ao processo de desenvolvimento mental. Em cada momento há uma estrutura — um conjunto interconectado de funções síncronas — que determina e possibilita certas condutas. Tais estruturas não sendo inatas, nem fixas, vão se modificando por sucessivas reequilibrações, onde cada passo já contém as possibilidades para a equilibração subsequente.

Uma importante decorrência é o salto da atitude receptiva do educando para uma postura totalmente autônoma: enquanto na escola — e na educação tradicional cabia ao educador transmitir autoritariamente qualquer tipo de ensinamento, na visão construtivista é o próprio educando que se constrói, graças às suas reestruturações internas. Numa imagem expressiva, Piaget comparou o educador a um simples bibliotecário que fornece ao leitor (o educando) os livros que ele solicita. Esta perspectiva

“Uma importante decorrência é o salto da atitude receptiva do educando para uma postura totalmente autônoma: enquanto na escola – e na educação tradicional cabia ao educador transmitir autoritariamente qualquer tipo de ensinamento, na visão construtivista é o próprio educando que se constrói, graças às suas reestruturações internas.”

de Piaget leva às últimas consequências o programa anterior da Escola Nova — resultado do experimentalismo sócio-pedagógico de J. Dewey, pelo menos quanto ao princípio de liberdade, em Educação. Todavia Piaget criticava esse programa por seu caráter meramente intuitivo e um tanto vago, desprovido de infraestrutura lógica apta a explicar a gênese e a seqüência dos passos sucessivos no processo de construção.

Ao contrário, em Piaget (1979) a lógica proposta, entendida como a chave que comanda o processo de construção de qualquer ser humano, é inflexível. Ainda assim, essa lógica, representa um conceito discutível: embora escape à possibilidade de se cair num psicologismo — o que Piaget rebateu satisfatoriamente — dificilmente pode superar a crítica do logicismo, ou seja a suposição de

que os processos mentais do ser humano contenham modelos lógico-matemáticos iguais aos que foram criados formalmente pelos lógico-contemporâneos (neles incluindo-se o próprio Piaget).

Voltando agora à postura da escola tradicional, chega a ser paradoxal registrar que, seus modelos eram, por um lado escassamente explicativos quanto à natureza dos processos mentais, e por outro extremamente rígidos na prática, ou seja na relação vertical e autoritária frente ao educando. O oposto ocorre com Piaget: máxima liberdade para o educando, extremo rigor lógico quanto às explicações teóricas.

Entendemos que esse princípio de liberdade da escola piagetiana — que impõe ao educador a exigência de esperar a construção interna do educando sem tentar ensinar as regras inerentes a cada estrutura — só beneficia aos

supostos superdotados, isto é, aquelas crianças que obtiveram ampla modelação (no sentido de A. Bandura) em seu ambiente. Ademais não oferece vantagens no caso dos portadores de deficiências.

A liberdade concedida ao educando, como meio para permitir seu pleno e autônomo desenvolvimento, constitui portanto um ponto polêmico. Kesselring (1993) mostrou que pesquisas recentes refutaram essa tese: crianças que haviam aprendido pelo caminho dos ensinamentos recebidos evidenciavam resultados melhores, em muitos casos, frente às que haviam gozado de plena liberdade para construir as suas estruturas.

Bandura (1977), em oposição a esse princípio de autonomia, desenvolveu a tese da “modelação” (bem distinta da modelagem ou *shapping* de Skinner): aprender envolve receber modelos oferecidos pelo outro, contendo regras capazes de gerar conhecimentos ou condutas. Nesta hipótese, todos os seres humanos, em qualquer cultura — e, principalmente na nossa, submersa num oceano de informações veiculadas por um crescente acúmulo de meios de comunicação de massa — recebem continua-

mente modelos. Não se trata de condicionamentos, como na versão behaviorista, mas de programas, dotados de significação, que capacitam ações ou soluções de problemas. Não exigem ensaios no ato de seu recebimento: dispensam esse teste imediato, uma vez que re-

guém se constrói: todos somos construídos a cada momento.

À medida que esta técnica vem se revelando eficiente perante situações de carência informacional e social supomos que poderá tornar-se ainda mais útil quando a carência for de cunho sensório-perceptual.

“A liberdade concedida ao educando, como meio para permitir seu pleno e autônomo desenvolvimento, constitui portanto um ponto polêmico.”

presentam aquisições passíveis de serem utilizadas a médio ou longo prazo: são portanto instruções que vão compondo o acervo crescente e latente do saber de cada um, permitindo orientar e dirigir o comportamento futuro.

É sobre esta perspectiva que desenvolvemos e submetemos a constantes verificações experimentais a técnica principal de nosso trabalho de campo: a *elaboração dirigida*, voltada sistematicamente para o desenvolvimento cognitivo de crianças carentes. Entendemos que nin-

Para entender adequadamente esta problemática, convém aprofundar e esclarecer nossa divergência frente a Piaget. Não apenas contestamos o princípio da suposta liberdade, como pragmática da educação, mas também e, principalmente, o fundamento teórico das estruturas, o correlato que por si implica a exigência da autonomia e, conseqüentemente, da liberdade necessária a efetivá-la.

Uma excelente análise e crítica desse constructo teórico que abrange operações e estruturas, foi realizada por Vieira (1987).

Nesse estudo, partindo das investigações, notadamente de Brainerd (1976) e Ennis (1976), observa que o primeiro, "reportando-se a B. Russell aponta que a lógica de proposição é o fundamento da lógica de classes e relações, enquanto, no modelo piagetiano, a lógica de proposição caracteriza o pensamento adolescente e a lógica de classes e relações o pensamento da criança operatório-concreta" (p.115).

Esta observação reforça nossa posição permitindo-nos concluir que há certa rigidez na perspectiva de se considerar o desenvolvimento cognitivo em termos de blocos lógicos entrelaçados que seriam, na realidade as estruturas postuladas por Piaget (1959). Sua concepção de aprendizagem *stricto* e *lato sensu*, defende a impossibilidade de se ensinarem as regras intrínsecas de cada estrutura: estas só podem ser descobertas graças a uma reequilíbrio interna do sujeito. Assim sendo esta aprendizagem (*lato sensu*) só pode ocorrer por uma transformação que por sua

vez passa a permitir um novo leque de aprendizagens — *stricto sensu* — que se tornam possíveis graças a essa nova forma de raciocinar que se operou no sujeito. Insiste ainda Piaget em não aceitar nenhum pré-formismo na mente humana.

Nossas investigações vêm nos mostrando que não se trata de incorporar estruturas como macroprogramas aptos a captar novas formas de raciocinar e conseqüentemente de aprender. A aprendizagem humana (e até animal) não envolve a aquisição de estruturas e sim a incorporação de regras, que podem ser transmitidas e recebidas como modelos independentes. Como mostrou Heather (1977) reportando-se a Foucault, o homem é um animal capaz de aprender regras. Assim sendo pode-se adquirir a regra da semelhança, que possibilita classificar e a da diferença que possibilita seriar, da iteração que leva à identidade e a da anulação, que leva tanto à reversibilidade, quanto à negação. Uma regra fundamental, destacada por Piaget, no desenvolvimento

lógico-intelectual é, sem dúvida a da conservação. No entanto o que mais importa é o caráter seletivo dessa conservação: aprender a conservar isoladamente e não em blocos (o que, em parte, o próprio Piaget destacou ao diferenciar o pensamento pré-operatório do operatório-concreto). Exemplificando, no caso da conservação, a regra fundamental, é a de conseguir isolar transformações observadas ou imaginadas. Desta depende a captação de novas conservações a cada passo. Lembraríamos como exemplo a modificação da forma da massa nas mãos da criança: esta poderá ser levada a supor que a transformação da forma (na hora em que a bola passa a ser uma salsicha) deva acarretar todas as transformações, inclusive a da quantidade. Isto por não ser capaz de isolar transformações — ou analogamente, outras modalidades de significação.

Em nosso entender, cada uma desta regras pode ser adquirida isoladamente, ficando claro que a aquisição das demais ampliará sempre mais o horizonte cognitivo da criança (freqüentemente do adulto). Trata-se, na realidade, da mesma situação envolvida no aprendizado de novas regras lógico-matemáticas na escola.

O estudo mencionado de Vieira, mostra ainda que a universalidade das operações formais, como ápice do desenvolvimento cognitivo, vem, sempre mais sendo contestada. De fato

"A aprendizagem humana (e até animal) não envolve a aquisição de estruturas e sim a incorporação de regras, que podem ser transmitidas e recebidas como modelos independentes."

o domínio pleno dessas operações só vem sendo apurado em estudiosos ou alunos de lógica formal. Isto mostra claramente que se trata de um aprendizado e não de uma *construção interna*. Mas se a aquisição dessas operações pode ser aprendida, por que não supor o mesmo a respeito das operações concretas? A aparente universalidade, nesta área poderia simplesmente representar o resultado da escolaridade fundamental na qual as regras lógico-matemáticas, são ensinadas hoje da mesma maneira em quase todas as escolas do planeta.

Rejeitando as estruturas concebidas como blocos lógicos desenvolvidos e encaixados na mente — quer se trate de *agrupamentos* ou de *grupo* ou *rede* — somos levados a admitir como pré-requisito de qualquer aprendizado alguma regras inatas, bastante gerais à guisa do que propôs Chosmky com seu conceito de gramática gerativa. Elaboramos todavia um conceito

mais abrangente, supondo que as espécies vivas disponham de linguagens-código aptas ler, traduzir, identificar e construir seus campos fenomenológicos de percepção e ação: isto é para elaborar seu nicho ecológico, seu mundo, sua realidade. Trata-se evidentemente de um modelo inspirado nos princípios da teoria cibernética, em que toda manifestação de realidade representa uma emissão, passagem e/ou recepção de informação. Para realizar essa condição básica de qualquer existência, em todo ser vivo haveria um sistema de códigos morfogenéticos superpostos, organizados ao longo da filogênese. Não será difícil verificar que, desde o código genético todos os passos sucessivos na evolução dos seres vivos dependem da aquisição de alguma nova linguagem ou código, capaz de produzir nova classe de leituras e transformações. Assim sendo, a mais elevada transmissão de informação psicofisiológica nos

seres humanos, nos dois canais superiores, já mencionados, o visomotor e o audiofonético, ocorreria na mais alta linguagem neurológica, capaz de transformar influxos nervosos em luz e cor, num canal, e em som e ruído, no outro. A partir desse momento começaria a atuação de linguagens-código especificamente psicológicas.

Através de verificações de laboratório pudemos observar que a maioria dos sons é susceptível de permitir uma leitura como fonema, independentemente de suas variações de frequência ou timbre. Não é difícil registrar que um fonema *A* emitido por um homem ou uma mulher ou uma criança — ou até pela mesma pessoa em momentos diferentes — será sempre ouvido (ou seja lido) como um *A*, em que pese a todas essas variações. Nossa primeira hipótese inspirada nos insumos da teoria gestaltista, permitiu postular a existência de uma competência capaz de estabelecer essa convergência — análoga à concepção de *prägnanz* das formas visuais. Admitimos portanto que o princípio gestaltista da organização de estímulos em formas, em qualquer canal possa representar uma primeira linguagem morfogenética apta a organizar percepção e ação de qualquer ser vivo.

A esta primeira linguagem-código, capaz de organizar

“Rejeitando as estruturas concebidas como blocos lógicos desenvolvidos e encaixados na mente – quer se trate de agrupamentos ou de grupo ou rede – somos levados a admitir como pré-requisito de qualquer aprendizado alguma regras inatas, bastante gerais à guisa do que propôs Chosmky com seu conceito de gramática gerativa.”

“Esta segunda linguagem, como a primeira, deveria ser bem remota, na filogênese. Supomos que até um inseto, ao deparar-se com determinada forma possa lhe atribuir um sentido, envolvendo alimento, perigo ou sexo.”

estímulos em formas no canal visomotor e em formas sonoras (sons ou fonemas) no canal audiodifonético, sucede imediatamente uma segunda: as formas construídas a partir da estruturação de estímulos são sistematicamente revestidas de algum significado. Esta segunda linguagem, como a primeira, deveria ser bem remota, na filogênese. Supomos que até um inseto, ao deparar-se com determinada forma possa lhe atribuir um sentido, envolvendo alimento, perigo ou sexo. Desta maneira, a organização de qualquer forma deveria, a partir do sentido com que é lida, provocar um esquema de ação, ou seja designar uma meta: aproximar-se, ingerir, atacar ou fugir.

Admitir a presença da significação — conceito-chave da fenomenologia — onde sequer pode haver qualquer vislumbre de consciência, parece uma suposi-

ção inconsistente. Frente a esta dúvida cabem aqui duas objeções. Em primeiro lugar a significação tal como fora concebida por Husserl (1950) poderia representar o pináculo de um processo em ascensão: seria a tomada de consciência de um significado já presente, sob inúmeras variantes, desde os primórdios da vida, ou até antes, dentro da perspectiva cibernética de N. Wiener (1948). Em segundo lugar, admitimos que a *significação*, assim entendida e estendida, poderia representar um conceito alternativo frente à noção de *associação*, um tanto rígida e bastante mecânica.

Partindo desta concepção admitimos ainda que a designação de sentido pode, progressivamente ser promovida metonimicamente por algum indicador, como propriedade da forma ou objeto percebido, capaz de suscitar a significação pertinente. O acervo de indicadores assim esto-

cados, inicialmente no canal visomotor, posteriormente no audiodifonético, representaria a origem de qualquer vocabulário, visual ou auditivo. Entendemos que esta segunda linguagem-código, é responsável, no canal audiodifonético, pela capacidade de construir lexemas, palavras dotadas de sentido, mesmo quando esse sentido tenha sido estabelecido por convenção ou aprendizagem.

O problema decorrente desta hipótese envolve uma consequência para o portador de deficiência auditiva: embora o transmissor neural, periférico ou central, não esteja veiculando informações, sob a forma de influxos nervosos, a competência subjacente deveria existir. Decorre a possibilidade de ser ativada e exercitada por algum caminho subsidiário. É a razão pela qual cremos que o surdo profundo consiga falar e não apenas comunicar-se pelo canal visomotor, como os primatas já mencionados: a fala do surdo, uma vez ativada, tem características distintas de uma simples sucessão de imagens.

A possibilidade de conseguir falar, ainda que por esse caminho, abre uma nova perspectiva na construção do mundo. É o campo fenomenológico da voz que passa a ser ativado, permitindo o acesso

"Supomos, como Kant, que a causalidade esteja em nós e não na realidade externa: neste caso somos nós que atribuímos causalidade ao que percebemos, conectando as formas em movimento que se apresentam à nossa percepção."

às áreas mais significativas da cultura e da intersubjetividade.

Numa etapa avançada da hominização — ao longo da evolução da espécie — admitimos que, além destas duas primeiras linguagens-código, a emergência de uma terceira linguagem tenha permitido, através de uma dublagem da percepção, descortinar um mundo novo para o ser humano: é o nexos da causalidade, apto a ser aplicado ao que se percebe e não vice-versa. Supomos, como Kant, que a causalidade esteja em nós e não na realidade externa: neste caso somos nós que atribuímos causalidade ao que percebemos, conectando as formas em movimento que se apresentam à nossa percepção. Entendemos que o aparecimento desse nexos represente o início do imaginário, ou seja da esteira em que flui toda a nossa existência. À medida que supomos ser esse o verdadeiro campo de nossa existência — a vida não é, para nós, uma sucessão de acontecimentos objetivos, mas o

encadeamento das significações com que nós os recobrimos — o imaginário passa a ser o real campo da existência de cada um. Como mostrou L. Brunshvic (1964), em seu *idealismo epistemológico*, a realidade, tal como nos aparece é a única realidade efetiva para nós. Decorre a extraordinária importância de se descortinar o caminho da voz, para o portador de deficiência auditiva, com todas as implicações envolvidas em uma nova expansão da sua realidade imaginária.

Esta terceira linguagem código, no canal visomotor assume o papel de construir o *episódio*, enquanto no canal audiofonético permite a elaboração do seu correlato: a *frase* e, conseqüentemente, o *discurso*.

Finalmente a quarta linguagem-código deveria constituir o ápice de nossa evolução no plano cognitivo, a base para desenvolver as atividades mais elevadas e complexas da mente. Cremos tratar-se da competência *recur-*

siva — no sentido outrora postulado por Dedekind e Church (1936). Trata-se da base meta-cognitiva inata em cada ser humano, à qual se deve a possibilidade de refletir e repensar qualquer ação, percepção ou representação mental, bem como o fundamento supostamente inato para a elaboração — consciente ou inconsciente — de qualquer lógica ou gramática.

A importância desta quarta linguagem — que entendemos ser a chave para o desenvolvimento dos processos mais avançados de nossa atividade mental, vem se tornando, recentemente objeto de investigações específicas. Devemos ao fato de termos assistido a uma das primeiras comunicações de J. Flavell, no XXI Congresso Internacional de Psicologia, em 1976, nossa interpretação desta quarta linguagem como fulcro do processo meta-cognitivo.

J. Flavell, inspirando-se talvez numa insinuação de J. Bruner (1976), tornou-se o mentor desta área, concebida atualmente como

um autêntico salto de paradigma, [SEMINERIO (1999)], no sentido das *Revoluções Científicas* de T. Kuhn (1989). O “sentimento de saber” (*feeling of knowing*) base da tese de doutoramento de Hart (1965), orientada por J. Flavell, rompe com a suposta objetividade do behaviorismo. Esse sentimento como satisfação decorrente do *knowing of knowing*, não pode mais ser tratado friamente em terceira pessoa: não é mais observável nos moldes positivistas como um objeto exterior; só pode ser avaliada em primeira pessoa.

A metacognição abre um novo campo de diagnóstico e intervenção em Psicologia e em Pedagogia: utilizando como instrumento a *elaboração dirigida* — acima descrita — já obtivemos em nosso *Laboratório de Metacognição* resultados significativos, ao longo dos últimos quinze anos no desenvolvimento da lógica e do vocabulário em crianças oriundas de classes de baixa renda (Seminerio, op cit.).

Resultados tão promissores

nos permitem inquirir: em que medida esta eficácia poderia estender-se aos portadores de deficiências sensoriais? Evidentemente um novo ciclo de pesquisas interdisciplinares seria indispensável para responder a este quesito. Cremos que o uso da competência metacognitiva, — presente em todo ser humano, apesar de qualquer limitação percepto-sensorial, — possa efetivamente tornar-se um novo

conhecimento adquirido da satisfação correspondente ao seu *feeling of knowing*.

As mudanças progressivas, num mundo sempre mais preocupado pelo ritmo e pela aceleração de suas transformações, não nos permitem descuidar as diferenças marcantes em nossa sociedade. Cremos que antes ainda do que as desigualdades econômicas, devam ser abolidas as diferenças

“Resultados tão promissores nos permitem inquirir: em que medida esta eficácia poderia estender-se aos portadores de deficiências sensoriais?”

instrumento apto a permitir um salto de escala em todos os níveis e formas de educação. A elaboração do que se aprende, no ato e no momento da aprendizagem, através de dublagem reflexiva de cada ato desse processo, poderá reverter em maior conscientização por parte do educando, tornando-o capaz de perceber a satisfação intrínseca de cada passo percorrido, participando ao lado do

decorrentes de desníveis cognitivos. É um desafio que se nos impõe, não apenas ante as diferenças entre classes sociais, como também diante dos limites impostos por alguma restrição sensorial. A história está repleta de exemplos de superação. Cabe a nós hoje, tentar mais um passo rumo à emancipação de todos os que, por qualquer motivo, possam sentir-se discriminados.

Referências Bibliográficas

- BANDURA, A. *Social Learning Theory*: Englewood Cliffs — N. Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.
- BRUNSCHVIG, L. *La modalité du Jugement*. Paris: P.U.F. (orig. 1897), 1964.
- CHOMSKY, N. *Regras e Representações* (trad.) Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CHURCH, A. Unsovible problem of elementary number theory. *The Amer. Jour of Mathem* (58:345-363), 1936.
- DERRIDA, J. *A Voz e o Fenômeno* (trad.). Rio de Janeiro: Zahar (orig. 1965), 1994.
- HART, J. *Recall Recognition and the Memory monitoring process*. Doctoral dissertation. Stanford University *apud* MATCALFE, J. e SHIMANURA A.P. (1996) *Metacognition*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press, 1965.
- HEATHER, N. *Perspectivas Radicais em Psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, CBP, vol. 1, 1977.
- HUME, D. *A Treatise of Human Nature*, 1939.
- HUSSERL, E. *Idées Directrices pour une Phénoménologie* (trad.) Paris: Gallimard (orig. 1913), 1950.
- KANT, E. *La Critique de la Raison Pure* (trad.) In: KANT, I. *Oeuvres Philosophiques*. Paris, Encyclopédie de la Pléiade. NRF Gallimard (orig. 1781), 1980.
- KESSELRING, T. *Jean Piaget* (trad.) Petrópolis: Vozes, 1993.
- KIPARSKY, P. Historical linguistic on the origins of language. *Annals of the New York Academy of Sciences* (280:97-103), 1976.
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas* (trad.) S.Paulo. Ed. Perspectiva (orig. 1962), 1989.
- LORENZ, K. Kants Lehre vom Apriorischen im Licht gegen Wärtiger Biologie. *Richard Evan Gesprache mit Evans Brichwechsel*. Ullstein: Frankfurt/M. Berlin Wien, 1977.
- MARQUES, C.V.M. *O significado da linguagem visual e da produção plástica, na construção da língua escrita por pessoas adultas surdas*. Dissertação de Mestrado, U.F.R.J, 1997.
- MÜLLER, J. As energias específicas dos nervos (trad.) In: HERRNSTEIN, R.J. e BORING, E.G. *Textos Básicos de História da Psicologia* (trad.) S. Paulo: Herder (orig. 1838), 1971.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia* (trad.) Rio de Janeiro: Ed. Forense (orig. 1965), 1976.
- PIAGET, J. e GRÉCO, P. *Aprendizagem e Conhecimento* (trad.) Rio de Janeiro: Freitas Bastos (orig. 1957), 1979.
- PREMACK, D. Representational capacity and acessability of knowledge. The case of chimpanzees. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.) *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget t Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan Paul (p.287-309), 1980
- SEMINERIO F.L.P. Infra-estrutura da cognição II Linguagens e Canais Morfogénéticos. *CADERNOS DO ISOP* nº 8 — Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1985.
- _____. Metacognição: um novo paradigma. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (51-1:110-127), 1999.
- VIEIRA, M.A.F. Operações Formais. Ápice da ontogênese do pensamento. In: *Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia* (nº 8: 99-118). Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1987.
- WATSON, J.B. O Comportamentismo (trad.) In: HERRNSTEIN, R.J. e BORING, E.G. *Textos Básicos de História da Psicologia* (trad.) S. Paulo: Herder (orig. 1913) Psychology as the Behaviorist Views it, 1971.
- WIENER, N. *Cibernética e Sociedade* (trad.) S.Paulo: Cultrix, 1948.

Nelson F. Anunciato

Neurocientista;
Professor do Programa de
Pós-Graduação em Distúrbio
do Desenvolvimento da
Universidade Mackenzie-São Paulo.

O sistema auditivo e os processos plásticos do sistema nervoso

Sempre que se fala sobre o Sistema Nervoso — SN —, devemos ter em mente que ele é um todo, único, indivisível, cindido apenas com finalidades didáticas. Assim, ainda que se faça uma divisão anatômica e funcional do SN, ele se desenvolve, organiza, processa, aprende e reage como um todo.

Para que este SN possa se organizar adequadamente, necessita-se de:

- um *programa genético básico* e
- fatores epigenéticos*, ou seja, todos os fatores que não pertencem ao programa genético básico: os fatores ambientais.

Através dos dois itens acima, temos a *biografia* de cada indivíduo, a qual é a base para as diferenças individuais. Este conceito se torna altamente importante para a compreensão do

desenvolvimento pré e pós-natal normais, bem como de seus distúrbios, para exames funcionais, diagnósticos e prognósticos.

O *programa genético básico* oferece possibilidades importantes para um desenvolvimento normal, ou não, do SN, haja vista que determinadas mutações neurogênicas culminam em diferentes graus de má formação neuroanatômico-funcional.

Os *fatores epigenéticos*, por sua vez, não alteram o programa genético básico, mas influenciam a expressão deste programa. Como exemplo clássico, pode-se citar a Síndrome da Privação, onde crianças hospitalizadas ou que

são criadas em orfanatos por longo período, têm, geralmente, um atraso na aquisição de uma série de funções sensitivo-motoras, como, por exemplo, atraso na aquisição da linguagem articulada.

Desta forma, para que o *sistema auditivo* possa se organizar de maneira adequada e dentro do seu período sensível, temos que contar com a participação de um programa genético normal e um meio ambiente adequado, não só do ponto de vista de quantidade, mas, significativamente, do ponto de vista de qualidade dos estímulos.

Função da plasticidade nervosa sob condições normais

O que é e para que serve a plasticidade nervosa? Apesar de toda a resistência, algumas décadas de pesquisas científicas demonstraram que a plasticidade nervosa não ocorre apenas em processos patológicos, mas assume, também,

“...o sistema auditivo possa se organizar de maneira adequada e dentro do seu período sensível, temos que contar com a participação de um programa genético normal e um meio ambiente adequado, não só do ponto de vista de quantidade, mas, significativamente, do ponto de vista de qualidade dos estímulos.”



Fig. 1. Esquema dos fenômenos que compreendem desde a codificação de estímulos físicos através de receptores, até a resposta motora.

funções extremamente importantes no funcionamento normal do organismo. Aqui, por exemplo, podemos citar as importantes organizações das conexões nervosas que têm lugar durante o desenvolvimento geral do indivíduo [SCHÄFGEN (1991)]. Muitas dessas conexões, como sabemos, não podem ser determinadas apenas por um programa genético e, mais tarde, no adulto, suas funções neuronais de *adaptação* dependerão de condições do ambiente. Uma das primeiras formas de plasticidade nervosa é, com frequência, denominada de *amadurecimento estímulo-dependente* (fatores epigenéticos) do Sistema Nervoso Central (SNC). Uma segunda forma da plasticidade, em um organismo normal, pode ser

entendida como *processo de aprendizagem*, no qual são considerados, tanto o aprendizado neuromuscular quanto o aprendizado cognitivo (memória). Os dois processos se baseiam em mecanismos fisiológicos semelhantes e constituem a base para uma *organização normal do sistema nervoso, bem como para uma reorganização após processos lesionais*. O que torna esses processos especialmente interessantes é o fato de que eles são direcionados por atividade neural e, por conseguinte, são influenciados através de estimulação periférica, uma vez *que todas as percepções do nosso corpo e do meio que nos rodeia são captadas e conduzidas ao SNC através dos sistemas dos sentidos*.

Desta maneira, os órgãos dos sentidos são responsáveis pela captação dos estímulos físicos, para que os mesmos possam ser transformados em informações neurais. A partir daí, o SN pode processar as informações para que as mesmas se transformem, posteriormente e de acordo com a necessidade, em atividade muscular (fig. 1):

Em outras palavras, a seqüência de eventos que acontecem neste processo, pode ser assim resumida:

- captação dos estímulos físicos (codificação);
- transporte dos códigos até o SNC;
- decodificação pelo SNC;
- avaliação sobre a importância/urgência das respostas a serem dadas;
- integração, a fim de que o sistema possa desenvolver uma memória e possa comparar informações;
- preparação do(s) movimento(s); e,
- execução do(s) movimento(s).

“...os órgãos dos sentidos são responsáveis pela captação dos estímulos físicos, para que os mesmos possam ser transformados em informações neurais.”

“...o porquê de uma criança nascida com surdez profunda poder balbuciar sem, porém, poder desenvolver, a contento, uma linguagem articulada normal.”

Para exemplificar de maneira ainda mais clara, partamos do exemplo de um indivíduo, o qual foi concebido com um programa genético e desenvolvimento pré-natal normais. Ainda que vários neurônios devam, mesmo após o nascimento, dar continuidade ao processo de multiplicação (proliferação), migração, agregação e formação de sinapses, este indivíduo já conta com um número de neurônios nas áreas corticais auditivas primárias (lobo temporal), na área da compreensão da linguagem (Wernicke), na área expressiva da linguagem (Broca), nas áreas sensitivo/pré-motora (homúnculo) e nos núcleos de nervos encefálicos (tronco-encefálico) vinculados à produção de fonemas. Entrementes, as conexões entre estas diferentes áreas devem tomar lugar e necessitam, agora, de estímulos externos (fatores epigenéticos). Com os sons externos, os neurônios podem dar continuidade ao processo de organização do SN

vinculado à linguagem articulada. Caso, porém, os estímulos externos não tenham acesso adequado ao córtex auditivo, os neurônios desta área apresentarão dificuldades em formar conexões com a área de compreensão (Wernicke) e, assim, sucessivamente, com as demais áreas e neurônios. É isto que explica o porquê de uma criança nascida com surdez profunda poder balbuciar sem, porém, poder desenvolver, a contento, uma linguagem articulada normal. Neste momento, mais uma vez, temos que nos valer dos fatores externos (programa terapêutico) para aumentar, ainda mais, a qualidade dos estímulos físicos, neste caso, auditivos, em uma tentativa de auxiliar, mais ainda, um desenvolvimento do SN mais próximo do normal.

Base da organização microfuncional do SNC

Em nível celular, o SNC pode

ser entendido como um entrelaçamento de várias conexões de diferentes células nervosas. Através dos dendritos, as células nervosas podem receber informações, as quais, na célula, são, geralmente, transformadas em atividade elétrica. As células nervosas fazem um verdadeiro somatório de todas as informações que deságuam sobre elas e, em resultado positivo, essas informações, em forma de atividade elétrica, são, então, transportadas pelo seu(s) axônio(s) até à(s) subsequente(s) célula(s) nervosa(s). Esses axônios, por sua vez, através de sinapses elétricas, químicas, ou mesmo gasosas, estabelecem contatos com os dendritos, corpo celular e ou axônios das outras células nervosas.

O cérebro se divide, grosso modo, de acordo com suas funções, em área sensitivo/pré-motora e áreas associativas. A área predominantemente sensitiva serve para a análise e o processamento de estímulos; a área predominantemente pré-motora, para o planejamento (plano e ordem) dos movimentos conscientes voluntários. Já, as áreas associativas integram as informações dos diferentes sistemas sensitivos e pré-motores e, por conseguinte, deixa-os à mercê de uma complexa coordenação do planejamento de movimentos e/ou comportamentos. Em outras palavras, essas áreas tratam da conversão da percepção em reação.

Os neurônios sensitivos do córtex reagem com impulso elétrico quando os receptores periféricos são estimulados. Esses neurônios não reagem indiferentemente a cada forma de estímulo; pelo contrário, reagem somente a excitações determinadas e limitadas. A limitação depende tanto da *localização do estímulo*, por exemplo: estimulação auditiva ou mesmo a posição de uma parte do corpo; quanto da *qualidade do estímulo*, por exemplo: intensidade, velocidade e ritmo de movimento.

Uma vez que os neurônios são organizados para responder aos estímulos respectivos e específicos, e que essa reação cortical é uma reação em cadeia, há, dentro de uma mesma região nervosa, uma subdivisão funcional contínua. Dessa maneira, têm-se, no córtex, representações de várias partes do corpo: *mapa cortical*. No lobo temporal, por sua vez, o córtex auditivo recebe, de maneira organizada, as várias frequências sonoras que constituem um verdadeiro *mapa auditivo (tonotopia)*. A disposição deste mapa auditivo e a organização do tecido nervoso são, de maneira geral, designados como *organização neuro-funcional*.

Esse tipo de organização neural faz com que estímulos oriundos de diferentes órgãos dos sentidos sejam analisados simul-

taneamente. Assim, quanto mais significado e importância tiver o estímulo, tanto mais neurônios devem estar disponíveis.

A seguir, discorrer-se-á um pouco sobre como esse mapa cortical é modificável e como o SNC está em condições de compensar a perda de uma região.

Reorganização do córtex auditivo após uma lesão central

A possibilidade da reorganização do córtex auditivo têm sido alvo de várias investigações. Como se sabe e mencionado acima, o córtex auditivo é organizado tonotopicamente, ou seja, possui uma representação fiel da cóclea no que tange à ordem das frequências codificadas. Assim, os sons de alta frequência captados na base da cóclea, projetam-se para níveis mais altos do lobo temporal, enquanto os sons de baixa frequência, captados no ápice da

cóclea, projetam-se para níveis mais caudais.

Um dos primeiros e mais interessantes trabalhos nesta área, foi realizado por Robertson e Irvine (1989). Após provocar lesão coclear, por exemplo, no segmento responsável pela codificação de 10 KHz, os neurônios da área cortical correspondente não exibem nenhuma atividade elétrica à frequência de 10 KHz. Entretanto, eles podem ser ativados através de sons de intensidades maior, por exemplo, de + 30dB. Após um mês ou mais, os neurônios desta mesma área cortical (fig. 2) passam a responder às frequências imediatamente acima e abaixo daquela que fora lesada (10 KHz). Conclui-se, então, que o córtex auditivo têm a capacidade de expandir as representações das frequências adjacentes.

Essa observação esclarece os mecanismos que têm lugar na plasticidade do mapa cortical, ou

“Os neurônios sensitivos do córtex reagem com impulso elétrico quando os receptores periféricos são estimulados.”

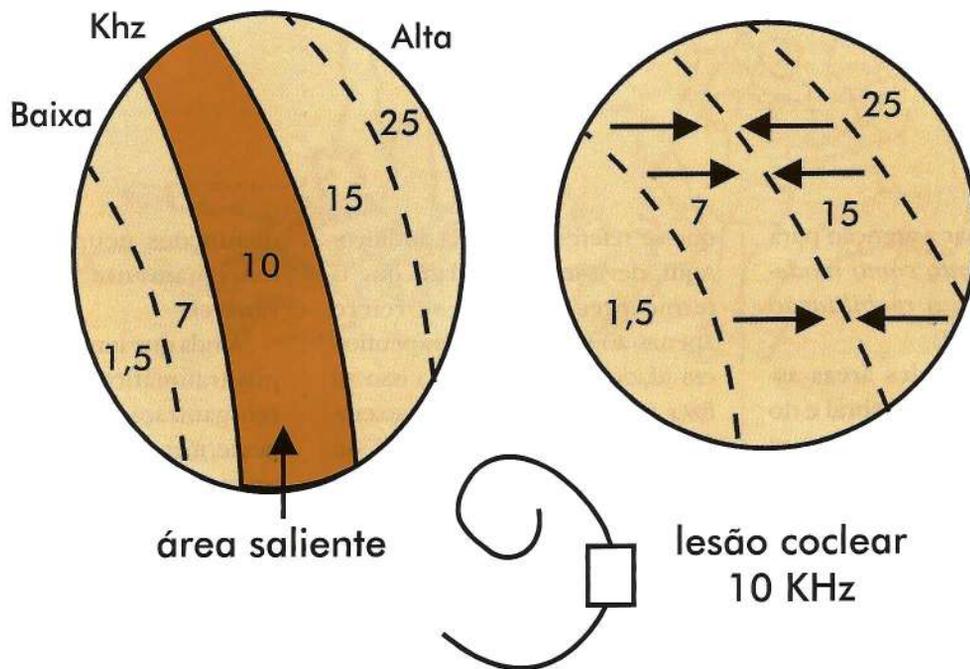


Fig. 2. Reorganização do córtex auditivo após lesão parcial da cóclea. Lesões em segmentos da cóclea (abaixo) culminam em modificações da área cortical correspondente (acima). Inicialmente, os neurônios da área cortical privada deixam de exibir atividade elétrica formando uma zona altamente deprimida aos estímulos auditivos. Consegue-se ativação desta área a partir do aumento de 30 dB. Após um mês, ou mais, os neurônios desta área respondem à frequências que eram representadas nas adjacências, neste caso, 7 e 15 KHz. A plasticidade se dá, evidentemente, de forma gradual. Baseado em Robertson & Irvine, 1989.

“Sabe-se que a reorganização que ocorre no sistema nervoso, utiliza-se tanto da formação de novas conexões, quanto do fortalecimento das mesmas e das já existentes.”

seja, a estimulação periférica significa uma forte excitação nos neurônios da área cortical que representa a região estimulada. Para tanto, deve-se ter em mente que a atividade neural ou, mais precisamente, um padrão es-

pecífico de atividade neural, talvez sirva como um dos componentes do mecanismo da plasticidade neural. Ela tem, por assim dizer, um efeito protetor e benéfico e pode ser utilizada para tornar mais fortes as representações

tonotópicas e ou somatotópicas (representação do corpo) enfraquecidas por distúrbios e/ou lesões.

Sabe-se que a reorganização que ocorre no sistema nervoso, utiliza-se tanto da formação de novas conexões, quanto do fortalecimento das mesmas e das já existentes. É oportuno reforçar que esses dois processos ocorrem durante o processo de desenvolvimento individual, no qual vários fatores epigenéticos desempenham um papel vultoso, o que

nos leva a chamar a atenção para o *desenvolvimento como modelo também para a reabilitação* (ainda que parcial).

Devido às grandes áreas associativas do córtex cerebral e do SN, não se deveria pensar em se treinar apenas e unicamente a região comprometida, pois isso estaria muito longe da verdade do desenvolvimento sensitivo-motor amplo e normal. E, se o sistema nervoso é um todo, único, indivisível, cindido apenas com finalidades didáticas, devemos atentar para o paciente como um todo e *terapiá-lo também como um todo*, fornecendo, dessa forma, dentro da cronologia e do grau de complexidade da organização do SN, as informações e estímulos epigenéticos adequados.

que se refere ao sistema auditivo. Aqui, deve-se deixar claro que o termo precocemente se refere apenas ao tratamento terapêutico em idades baixas, quando isso se fizer necessário, como por exemplo, em crianças de alto-risco. Esse termo, entretanto, nunca deverá ser confundido com conduta terapêutica, na qual o paciente receba estímulos aquém de sua idade cronológica e ou neurológica, tais como, ensinar uma criança de três anos a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos.

Uma pergunta importante que ocorre durante as medidas terapêuticas é até quando ou até que ponto a terapia ainda tem sentido. Não há, infelizmente, até o momento, nenhuma regra para tal, pois isso fugiria ao esclarecimento

“...devemos atentar para o paciente como um todo e terapiá-lo também como um todo, fornecendo, dessa forma, dentro da cronologia e do grau de complexidade da organização do SN, as informações e estímulos epigenéticos adequados.”

Lógico se torna que as medidas terapêuticas deveriam começar precocemente no sentido de se tentar evitar distúrbios maiores do desenvolvimento, mormente no

das *diferenças individuais*. Além dessa pergunta não poder ser pesquisada cientificamente em seres humanos, temos o fato de que diferentes tipos de funções e

disfunções neurais podem ser extremamente complexas e variáveis.

Ainda que um processo plástico pós-traumático possibilite uma reorganização funcional permanente, mesmo assim essa restituição re-aprendida pode, novamente, perder-se caso ela não seja utilizada a longo prazo [PÖPPEL *et alii*, (1978)]. Como consequência disso, vemos que, deve tomar parte da reabilitação de uma função uma frequência, uma duração e uma intensidade de exercícios.

Acreditamos ser óbvio que condutas terapêuticas sejam tomadas não somente em relação a pacientes sabidamente lesados, mas também a pacientes que apresentem disfunções menores, como um atraso de desenvolvimento, por exemplo, ou mesmo para pacientes que tenham certas inadequações neurológicas, como, por exemplo, dislexia ou ainda integrações neuromusculares inadequadas em pacientes retrognatas e respiradores bucais.

Deixaremos de discutir aqui, por questões de espaço, os fatores neurotróficos que estão intimamente envolvidos nos processos plásticos do sistema nervoso. Este assunto deverá ser tema de um próximo artigo.

Referências Bibliográficas

ANNUNCIATO, N.F. *A Plasticidade do Sistema Nervoso*. In: Patofisiologia Oral — vol. I, São Paulo: Ed. C.R. Douglas; Pancast Editora, (cap. 20, 354-369), 1998.

_____. e DA-SILVA, C.F. *Regeneração do sistema nervoso e fatores neurotróficos*. In: Patofisiologia Oral — vol. I. São Paulo: Ed. C.R. Douglas; Pancast Editora, (cap. 21, 370-379), 1998.

_____. *Patologia do Desenvolvimento do Sistema Nervoso*. In: Patofisiologia Oral — vol. II. São Paulo: Ed. C.R. Douglas; Pancast Editora, (cap. 59, 358-377), 1998.

_____. *Sozialentwicklung und Entwicklungsförderung im Kindesalter auf der Grundlage der Plastizität des Nervensystems*. In: *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung — Fortschritte der Sozialpädiatrie 2*. Ed. Th. Hellbrügge; Hansisches Verlagskontor Lübeck, (p.87-112), 1999.

BIRBAUMER, N. e SCHMIDT, R.F. *Biologische Psychologie*. Springer Verlag Heidelberg, 1990.

KAAS, J.H. *Plasticity of sensory and motor maps in adult mammals*. Annu. Rev. Neurosci. (14: 137-67), 1991.

LUND, R. *Development and plasticity of the brain*. Oxford University Press, New York, 1978.

NICCHOLLS, J.G. *Repair and regeneration of the nervous system*. Dahlem Konferenzen. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg-New York, 1982.

PÖPPEL, E. *Neural mechanisms in visual restitution*. Human Neurobiology, vol. 1, 1982.

PÖPPEL, E.; BRINKMANN, F.; CRAMON, D. von; SINGER, W. *Association and dissociation of visual functions in a case of bilateral occipital lobe infarction*. Archiv. f. Psychiatrie u. Nervenkrankheiten (225: 1-21) 1978.

POSNER, U. e SEDLMAIER, P. *Neuropsychologische Rehabilitation bei Schädel-Hirn-Traumatiken*. Zeitschrift für Neuropsychologie (1:4-22), 1990.

ROBERTSON, D. e IRVINE, D.R.F. *Plasticity of frequency organisation in auditory cortex of guinea pigs with partial unilateral deafness*. J. Comp. Neurol. (282:456-71), 1989.

SCHÄFGEN, R. *Die Entwicklung der Wahrnehmung*. Praxis Ergotherapie, Heft 4, August 1991.

SINGER, W. *Neuronale Mechanismen der erfahrungsabhängigen Ausreifung visueller Funktionen*. Verh. der deutschen Zoologischen Gesellschaft (78:119-36), 1985.

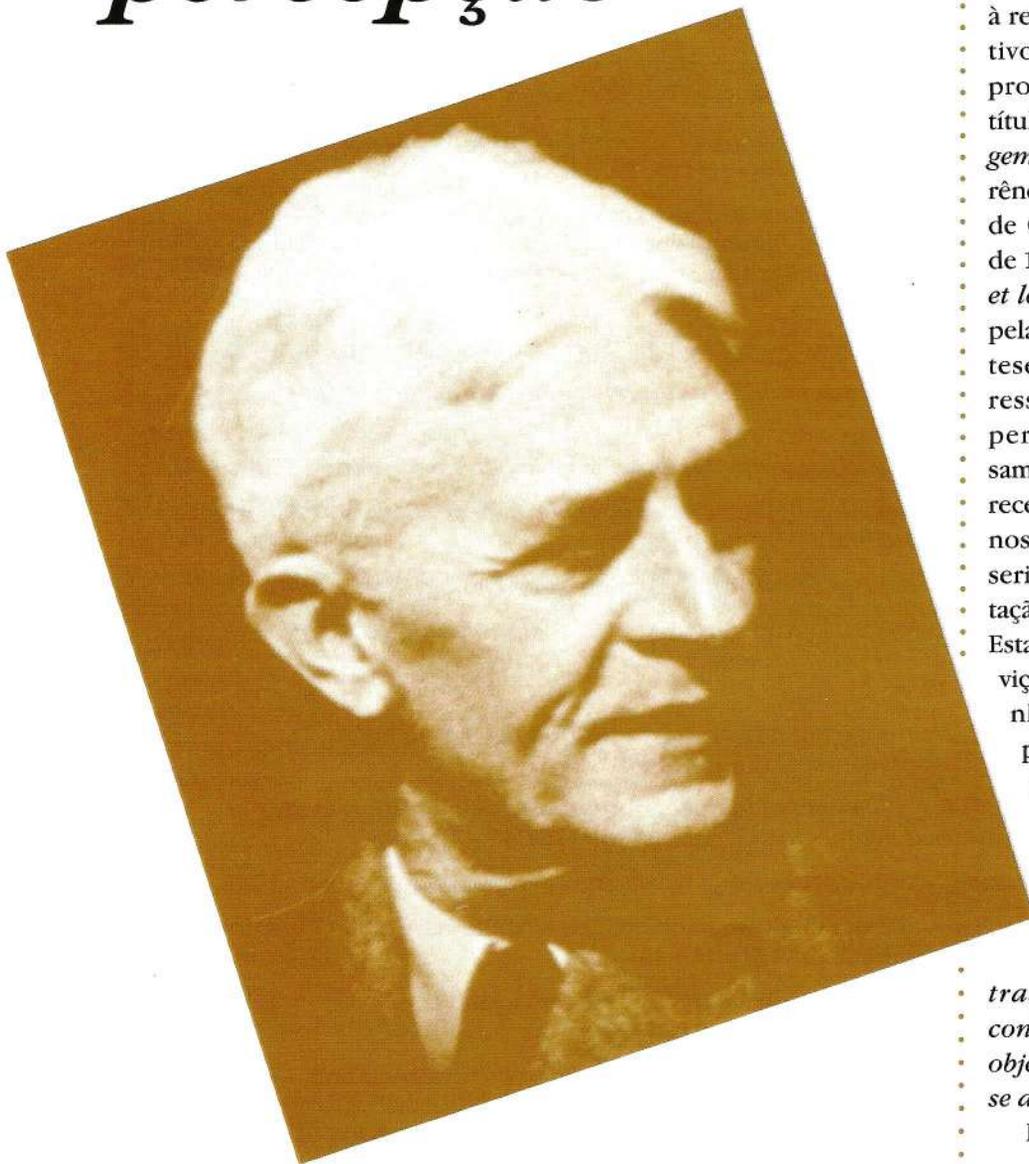
STEMME, G. e LAAGE-HELLMAN, A. *Frühkindliche Bewegungsentwicklung. Beschäftigungstherapie und Rehabilitation*, Heft 3, mai., 1990.

TSUKAHARA, N. *Synaptic plasticity in the mammalian central nervous system*. Annu. Rev. Neurosci. (4: 351-79), 1981.

Antônio Gomes Penna

Prof. Emérito do IP/UFRJ

Três breves ensaios sobre percepção



O Útil, o Belo e o Absoluto

A. Gomes Penna

Bergson produziu, ao longo de sua carreira, muitos textos que enriqueceram a Psicologia. Destaco, neste breve convite à reflexão, aquele com que objetivou elucidar a natureza dos processos perceptivos. Com o título de *La Perception du Changement*, resultou em duas conferências realizadas na Universidade de Oxford, em 26 e 27 de maio de 1911. Integra o livro *La pensée et le Mouvant*, editado em Paris, pela Félix Alcan, em 1934. Pois, a tese que aí se expõe é a que ressalta o caráter utilitário da percepção. Em seu processamento habitual, ela só nos oferece os aspectos úteis detectados nos objetos. Sua função básica seria a de garantir nossa adaptação ao meio que nos envolve. Estaria fundamentalmente à serviço da vida. Tese que, sem nenhuma dúvida, foi absorvida por Bachelard, em nuance própria, decorrente de sua preocupação epistemológica. É o que se comprova no curto trecho que dele transcrevo: *A opinião pensa mal; não pensa: traduz as necessidades em conhecimento. Ao designar os objetos por sua utilidade, negase a conhecê-los.*

Na verdade, quase nunca

“Para tanto, dispomos de nossos órgãos dos sentidos produzidos sob medida para que aprendamos exatamente o útil, ressaltado por Bergson.”

chegamos a conhecê-los em sua condição própria. Deles, com imensa frequência, recolhemos, apenas, o que nos pode assegurar uma adaptação adequada para efeito de sobrevivência. Efetivamente, o que neles percebemos, exprime muito mais o que nós somos do que o que eles são. Está mais para a doxa do que para a episteme.

“Em momentos raros, muitos espaçados — escreve Bergson — por um feliz acaso, determinados homens aparecem com seus sentidos e sua consciência menos aderentes à vida. Então, quando eles percebem um objeto, eles o vêem pelo que eles são e não pelo que eles nos possam servir. Então, percebemos por perceber, por nada, por prazer apenas.”

Os homens aos quais se refere Bergson, são os artistas: “*Il y a, em effet, depuis des siècles, des hommes dont la fonction est justement de voir et de nous faire voir ce que nous n'apercevons pas, naturellement. Ce sont les artistes*”.

A experiência perceptiva que então vivemos é de um outro tipo. Revela-se como percepção estética, definida por M. Dufrenne como *la perception royale*, no sentido de que nela o ato perceptivo se mostra em toda a sua pureza, sem as comuns contaminações decorrentes da busca do que nos possa trazer vantagens.

A tese de Bergson, que chegou a chorar pela sua novidade, não era absolutamente destituída de raízes. Podemos, com olhos de ver, detectá-la em Aristóteles, quando descreve as funções peculiares a cada um de nossos sentidos. E, se foi bem absorvida por Bachelard, como deixamos consignado, está, por igual, bem presente no belo texto de Karl Popper em que expõe sua epistemologia evolucionista e ressalta o inatismo genético que nos permite dispor de seguras informações sobre o mundo no qual somos lançados quando nascemos. Dele já sabemos o essencial no que concerne àqueles aspectos que nos garantirão a

sobrevivência. Para tanto, dispomos de nossos órgãos dos sentidos produzidos sob medida para que aprendamos exatamente o útil, ressaltado por Bergson.

Bergson ainda nos mostra um terceiro tipo de experiência que nos leva mais longe. Insere-se no gênero da percepção, mas dela se distancia por descartar a mobilização dos sentidos. Realiza-se por contato imediato, em termos de intuição pura. E é essa pura intuição que se mostra presente nos místicos.

Num toque platônico, liberado do obstáculo epistemológico supremo que é o corpo, alcançado através do recurso da ascese, eles se sentem diante do Ser Absoluto. O quadro assim apresentado, recorda a visão das essências, no mundo das idéias. Nele não há espaço para as atividades do pensamento. Estas, efetivamente, são apenas mundanas. Afinal, como diz Bergson, o que existe, mostra-se. Subscrevendo Platão, sem dúvida, quando nos descortina o mundo celeste. Pois, então, temos a visão dos místicos. Visão que lhes permite experimentar a presença do Absoluto. Descartando por desnecessárias as intermediações que nos são oferecidas. Excluindo, por destituídas de sentido, por exemplo, as provas que a razão nos aponta como garantia dessa presença. Só que a experiência — essa de fato *royale*, no sentido registrado por

Dufrenne — é absolutamente inefável e incomunicável e, como proclama Popper, infalsificável. Afinal, a palavra só nos vale para as coisas mundanas. E o que os místicos não chegam a dizer, embora nos mostrem pela alegria de que são tomados, de pouco vale para os que, como Popper ou acatando-o por inteiro, buscam a prova de fiabilidade. Que nunca nos é dada, para desespero dos que a buscam.

Alguns aspectos históricos e culturais presentes no estudo da percepção

No estudo dos processos perceptivos, prevaleceram sempre as pesquisas centradas em seus aspectos visuais. No gestaltismo, por exemplo, elas foram totalmente dominantes. Muitas críticas sobre ele incidiram diante da exclusão das demais formas assumidas pela atividade perceptiva, como a auditiva, que, não obstante, foi sempre citada como ponto de partida do movimento que ressaltou a apreensão privilegiada de estruturas e não de elementos isolados. Que não nos esqueçamos dos clássicos estudos realizados no final do século XIX, por von Ehrenfels, centrados nas estruturas melódicas e com destaque concedido aos processos de transponi-

bilidade que em nada afetavam sua identidade.

A explicação mais freqüente sempre apontou para a maior facilidade técnica de se operar no domínio da visão, fato que, todavia, de modo algum poderia ser considerado, diante dos célebres experimentos realizados na segunda metade do século passado por Weber e Fechner, no domínio da psicofísica, de resto, centrados na discriminação tátil.

É sabido que, na tradição judaica, uma das fontes principais da cultura ocidental no que se refere à dimensão religiosa, foi a audição e não a visão, o tipo de atividade perceptiva mais acionado. O exemplo de Abraão é o mais significativo. Deus não se mostrou a ele. Na verdade, fez-se apenas ouvir para dele exigir, como comprovante de sua fé, o sacrifício de Isaac, seu filho amado. Tampouco também Moisés o viu. Dele simplesmente recebeu as tábuas da lei. Possivelmente a exclusão da apreensão visual da imagem de Deus, impunha-se co-

mo forma de se evitar a idolatria que, de resto, sempre se constituiu na preocupação central dos grandes profetas.

Curiosamente, essa relevância concedida à audição na tradição judaica terá influenciado Freud em sua técnica de análise. Postando-se por trás de seu analisado, ele não podia ser visto, mas, obviamente, podia ouvir seus relatos. Por sua vez, este o ouvia, sem, todavia, visualizá-lo, quando propunha suas interpretações. Em ambos dominava a escuta.

Também em Fernando Pessoa (Alberto Caeiro) reflete-se essa mesma tradição quando, em suas Ficções do Interlúdio, escreve:

“Pensar Deus é desobedecer Deus,

Porque Deus quis que não o conhecêssemos,

Por isso se não nos mostrou...”

Na tradição grega, prevaleceu a percepção visual. E foi ela que marcou forte presença na história

“Na tradição grega, prevaleceu a percepção visual. E foi ela que marcou forte presença na história da Psicologia da percepção, detectando-se, por outro lado, a indiscutível influência do pensamento platônico.”

certa influência das experiências passadas. A relevância por ela concedida aos *sets* ou atitudes perceptuais constitui bom com-

“De resto, a sabedoria popular já descobrira que para se perceber algo não tão comum no cotidiano, é sempre necessário que se disponha de olhos de ver.”

da Psicologia da percepção, detectando-se, por outro lado, a indiscutível influência do pensamento platônico. É bastante sabido que em toda a pesquisa contemporânea sobre o processo perceptivo, sempre se considerou a distinção entre a sensação —definida como a consciência de uma excitação— e a percepção propriamente dita —conceituada como a consciência da existência de um estímulo. O ato perceptivo foi, por outro lado, sempre considerado como tributário da memória. De fato, sempre o se perceber foi explicado como expressivo de um ato de categorização determinado pela influência da experiência passada. Penso que esse vínculo que sempre se propôs entre a percepção e a memória revela-se como o melhor testemunho da presença, na psicologia contemporânea, do pensamento de Platão.

Curiosamente, a única teoria que se pôs contra a relevância concedida à memória foi a de Gestalt. Não que excluísse de todo

provante dessa postura. Na realidade o que jamais se aceitou foi a tese de um vínculo essencial entre o ato de apreensão perceptiva e a memória. Kohler sempre argumentou, para efeito de sustentar a independência do ato perceptivo, com o exemplo do primeiro ato de apreensão perceptual. Não existindo experiências prévias que o fundamentasse, ele pretendia provar a independência da percepção relativamente à memória. Sem dúvida, o argumento revela-se bom. Mas não de todo bom, de modo a excluir a presença de Platão. Afinal, também no mundo das idéias a alma do homem teria contemplado a essência, por exemplo, do belo e do bem, sem jamais poder beneficiar-se de qualquer experiência anterior, pois que esta nunca poderia acontecer. Vale que se ressalte, em especial, a contemplação do bem, na medida em que ele se identifica com o supremo ser cuja apreensão sempre foi negada pela tradição judaica.

A percepção e suas astúcias

Foi Bergson quem, em famosa passagem de um de seus clássicos textos, ressaltou que *o que existe mostra-se*. Aparentemente, então, bastaria olhar para ver. Seria simples se fosse assim. Mas não o é. E o próprio Bergson sabia disso. Se bastasse olhar para ver, na medida mesma em que *o que existe mostra-se*, nem teria sentido falar-se, por exemplo, de uma percepção mística. Na verdade, esta aponta para uma espécie de percepção que nada tem a ver com a percepção comum. Esta distingue-se essencialmente pela apreensão do útil. Tampouco teria sentido o falar-se de uma percepção estética. Afinal, se tudo *o que existe mostra-se*, toda percepção seria, por igual, estética. E não o é. Como ainda bem convencido disso estava o próprio Bergson quando ressaltou que ela resulta de um momento fugaz de uma desatenção da vida. Porque, insista-se, segundo Bergson, em função da própria vida, só percebemos o útil. De resto, a sabedoria popular já descobrira que para se perceber algo não tão comum no cotidiano, é sempre necessário que se disponha de olhos de ver. Não basta, pois, ter apenas olhos. Importa que saibamos tirar partido deles. Na verdade, no dia-a-

dia, o que percebemos é sempre o útil, que, por isso mesmo, logo se banaliza. Claro que mesmo esse tipo de apreensão perceptual, se bem explorado por olhos curiosos, conduz-nos longe e bem pode permitir que se venha a detectar o relevante e não o banal. De fato, o que se mostra sempre encobre o que por isso, escapa à nossa apreensão. Com olhos de ver, contudo, com a curiosidade e a astúcia que lhe são peculiares, conseguimos descartar o banal e atingir o relevante.

O se falar em olhos de ver aponta efetivamente para uma forma de apreensão perceptual que nunca se satisfaz com o que lhe é oferecido. De fato nunca se sente confortável. Supõe sempre que algo lhe está sendo negado e não se rende nunca. Possivelmente, comporta-se como que tocada pela dúvida que Descartes inaugurou, marcando-se, ainda, pela suspeita de que algo de importante nos está sendo subtraído. Veja-se o exemplo de *O pequeno príncipe* de Saint-Exupéry. O desenho que se propõe aos adultos — que geralmente não dispõem de olhos de ver — é o de uma serpente que engolira um elefante. Os adultos, entretanto, só detectam um chapéu. O que, no entanto, estava sendo mostrado era o desenho de uma serpente que engolira um elefante. A incapacidade para um aprofundamento do que estava sendo exibido precisamente traduzia apenas uma disponibilidade para a pura apreensão do que superficialmente se mostrava. Nenhuma curiosidade para um investimento mais aprofundado no que se oferecia.

Nos estudos produzidos pelos gestalistas acerca da natureza altamente dinâmica da percepção, um tema logo alcançou relevo. Refiro-me à ambigüidade das estruturas com que nos defrontamos no dia-a-dia. Pois, muitas dessas estruturas nos enganam. Mostram-se ardilosamente sob a aparente forma única e, na verdade, escamoteiam várias que poderiam ser percebidas. Não, contudo para aqueles dotados de olhos de ver. Para os que deles são dotados muitas outras formas poderão ser detectadas e certamente as de maior significado.

A dúvida prudente, a dúvida que por método nos foi legada por Descartes, importa que nós a tenhamos como aliada. Ela impedirá que nos sintamos confortáveis com o que de imediato percebemos. Todos os belos estudos de Gottschaldt demonstram isso. Algo de fácil acesso e de apreensão imediata pode subtrair à nossa percepção o que se encobre sob o efeito de uma camuflagem. Sempre insisti na necessidade permanente de que se desconfie das formas que se impõem a todos sem qualquer investimento de esforço. Como se fossem as únicas. Há que se des-

confie de que, por trás, algum tesouro poderá se encontrado.

Em toda a história da Ciência acumulam-se os achados que por séculos escaparam aos que não dispunham de olhos de ver. O bom exemplo é o da famosa queda da maçã. Durante tantos e tantos séculos o espetáculo foi testemunhado por todos como um espetáculo banal. Newton não se conformou com a banalidade do fato e, com olhos de ver logo revolucionou o conhecimento humano. Fato equivalente ocorreu com a visão dos que testemunharam o movimento do Sol em torno da Terra. Mais uma vez, graças à disponibilidade de olhos de ver, descarta-se com Copérnico e Galileu a concepção geocêntrica em favor do heliocentrismo.

De toda essa história logo o que se aprende é que o ato de perceber não se revela como um ato absolutamente fácil. Antes, mostra-se como um processo do qual sempre se deva esperar informações novas e quase intermináveis. Nem foi sem importância que Nietzsche registrou, em famoso aforismo, a necessidade de se aprender a ver, de resto, tão necessária quanto o aprender a pensar, por exemplo.

“Sempre insisti na necessidade permanente de que se desconfie das formas que se impõem a todos sem qualquer investimento de esforço. Como se fossem as únicas. Há que se desconfie de que, por trás, algum tesouro poderá se encontrado.”

• Marcos Antonio
• Carneiro da Silva
• Prof. Assistente da Faculdade
• de Educação (Departamento
• de Didática)/ UFRJ

Metodologias de ensino para a Educação Física Escolar

*possibilidades e adequações necessárias para uma
práxis pedagógica mais coerente*

Resumo

O presente texto procura refletir sobre a questão dos procedimentos de ensino da Educação Física Escolar quanto à utilização de métodos e recursos didáticos pelos professores durante as suas aulas. Há questões pertinentes sobre o que ensinar, como e por quê. Neste texto, partiremos para as questões do como e do porquê, admitindo-se (não que seja um consenso) as noções de conteúdo dentro da concepção de cultura corporal do projeto político-pedagógico, apresentadas na metodo-

logia crítica superadora do Coletivo de Autores (1992).

Algumas teorias não auxiliam muito os professores nas questões mais básicas, no que se refere à aplicação prática e de como todas essas informações ajudarão o professor no dia-a-dia na sua aula. Buscando atingir esse nível de praticidade, tentaremos estabelecer um patamar de análise bastante direto sobre o aproveitamento de algumas metodologias, conhecidas no âmbito da Educação Física Escolar, buscando reinterpretá-las dentro de um modelo (próprio) mais crítico e atual.

“Há questões pertinentes sobre o que ensinar, como e por quê.”

Abstract

The present text tries to analyze issues concerning educational methods and didactic procedures used by physical educators during their classes. There are questions like what, how and why to teach, which need to be addressed. Here we will assume the notions of educational content through the conception of corporal culture of political-pedagogic project. Those notions were presented through the critical methodology of the author's collective in 1992.

Nowadays, some theories do not help many teachers on basic matters like practical approaches for the majority of information gathered by them.

Consequently, teachers do not find help for their day-by-day

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/00

50

classes. In an attempt to reach a practical level, we will try to elaborate a straightforward analysis about some theoretical methodologies in the physical education school field. A re-interpretation of those methodologies will be suggested.

As chamadas metodologias tecnicistas, ou ligadas à aptidão física do tipo Abordagem Sistêmica (1980), possuem alguma utilidade para as aulas de Educação Física Escolar? Qual é o seu espaço ou suas possibilidades? As chamadas inovadoras ou tecnicistas inovadoras — por exemplo, os estilos de ensino de Muska Mosston (1986) — merecem alguma atenção? As metodologias mais conservadoras, como as Concepções Abertas de Ensino (1986), ainda servindo como referência para alguns concursos públicos, devem ser revitalizadas? Como e por que utilizar as metodologias mais críticas como a sugerida pelo Coletivo de Autores (1992)?

Essas questões ainda merecem algum destaque, uma vez que não existe possibilidade de consenso sobre as inúmeras interpretações metodológicas e suas variadas utilizações. Não podemos pactuar com alguns niilismos pedagógicos do tipo: o professor cria o seu próprio método, ou pior, um receituário infalível de truques e macetes para controlar alunos rebeldes em fúria. Entre um extremo e outro, ou seja, entre a total falta de previsão por parte

“Não podemos pactuar com alguns niilismos pedagógicos do tipo: o professor cria o seu próprio método, ou pior, um receituário infalível de truques e macetes para controlar alunos rebeldes em fúria.”

do professor e a ditadura da ordem unida, existe um espaço considerável de intervenção a ser discutido, sem com isso se pretender realizar algum tipo de fechamento de questão. Não devemos, como professores responsáveis pela Educação e pelo ensino, escamotear as nossas dificuldades pedagógicas, fazendo com isso um processo de trabalho na base do improvisado que não produz nenhum significado para professores e alunos.

As metodologias de ensino denominadas tecnicistas [por exemplo: Abordagem Sistêmica de Singer e Dick (1980) e Muska Mosston (1986)] são todas aquelas em que a aptidão física ou a performance motora (ou do movimento) estão em destaque *quase* exclusivo. Essas sistematizações de ensino consideram apenas o aspecto instrucional do gesto motor ou performance motora como objetivos de uma aula de Educação Física, deixando pouco, ou nenhum espaço, para o desenvolvimento de conteúdos formativos ou sócio-culturais, de igual ou maior importância,

dentro de um projeto pedagógico de Educação Física Escolar.

Sem considerar os aspectos limitantes apresentados nessas metodologias, mesmo na aquisição da performance motora — e não são poucos —, passamos a considerar apenas as implicações didáticas no uso de uma metodologia tecnicista. Um dos maiores problemas na utilização de métodos tecnicistas é o crédito na promessa de um ensino melhor e mais eficaz do gesto motor, ou seja, ao utilizar essa metodologia, o nosso aluno aprenderá mais e de forma mais rápida, afinal numa aula de basquete esse aluno deve aprender os movimentos técnicos do jogo, proporcionando melhor aproveitamento durante a sua prática. Essa dimensão técnica no ensino dos movimentos é bastante confusa na nossa área. Podemos considerar a validade do aspecto instrucional de qualquer processo de ensino, desde que saibamos que essa dimensão não deve ser reduzida ao ponto de, numa aula de Educação Física, não se ensinar absolutamente nada sobre coisa alguma da



cultura corporal (danças, lutas, ginástica, jogos etc.), tornando sem sentido todo o processo de ensino — aprendizagem. Por outro lado, não devemos deixar de considerar aspectos imprescindíveis da formação social do educando, contemplados nos conteúdos sócio-culturais específicos da nossa disciplina, que, por isso mesmo, são de igual ou maior importância. Por exemplo, a comparação de performances, aproveitamento de oportunidades, desempenhos individuais etc. são bastante comuns numa

aula de Educação Física. O professor numa dimensão pedagógica tecnicista pode deixar de aproveitar esses momentos e não relacioná-los com uma reflexão crítica sobre essas diferenças com as mesmas condições numa perspectiva social, sendo apenas um instrumento para reforçar essas naturalizações (as habilidades como dotes naturais), perdendo a dimensão prática desses exemplos de amplitude social. Os esportes, as danças, as lutas possuem uma forte representação social que pode e deve ser

ampliada, numa perspectiva crítica, dentro do contexto político-econômico sem perder as características específicas da disciplina. O problema encontrado por alguns professores reside na dificuldade de inserir esse contexto nas suas atividades e para isso algumas metodologias mais críticas podem auxiliar tais procedimentos.

A questão (reduzida) é o não aproveitamento da concepção ampliada de ação do ensino nas aulas de Educação Física, por uma dimensão estreita da valorização de apenas um dos seus aspectos educacionais (a performance motora). As metodologias tecnicistas são, por isso mesmo, redutoras, não possibilitando um maior aproveitamento da dimensão educacional da disciplina Educação Física Escolar. Contudo,

“O professor numa dimensão pedagógica tecnicista pode deixar de aproveitar esses momentos e não relacioná-los com uma reflexão crítica sobre essas diferenças com as mesmas condições numa perspectiva social.”

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/00

52

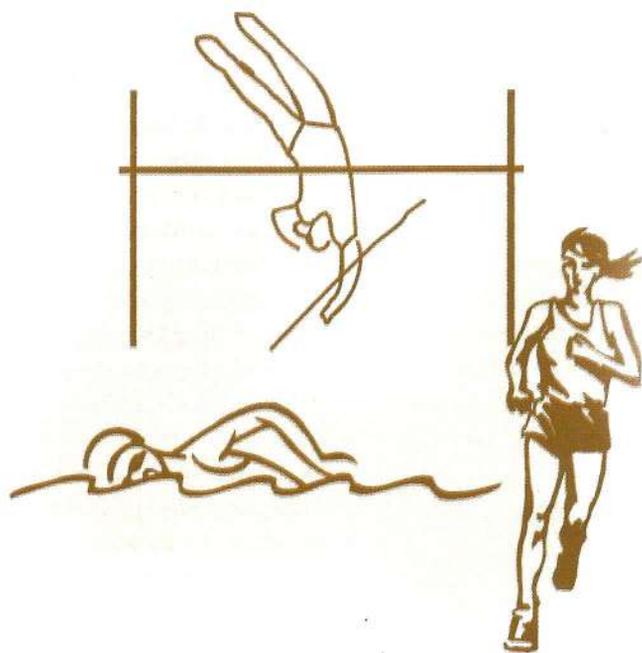
podemos aproveitar alguns dos seus subsídios técnicos, redimensionando os seus fins. Por exemplo, na Abordagem Sistemática [SINGER e DICK (1980)], reconsiderando o sistema reducionista fabril (*input, output*), podemos aproveitar as preocupações sobre a *análise de ensino* proposta no

seu sistema para auxiliar na reflexão da aprendizagem do movimento de forma mais crítica. Os estilos de ensino de Muska Mosston (segunda versão, 1986), fora do seu desenho individualista/evolucionista baseado na meritocracia, podem auxiliar os professores no tocante à demo-

cratização dos procedimentos de avaliação (avaliação recíproca), assim também como nos processos de participação efetiva do aluno (inclusão, descobertas do conhecimento etc.).

No entanto, devemos observar que tais metodologias ou procedimentos didáticos estão contextualizados dentro de uma perspectiva tecnicista, obedecendo a lógica performática e, dessa forma, inviabilizam muitas vezes a concepção mais ampla de política de análise social. As metodologias conservadoras do tipo Concepção Aberta de Ensino, originalmente desenvolvida para a Educação Física alemã [HILDEBRANDT e REINER (1986)], apenas orientam para uma ação pedagógica mais participante, haja vista as dificuldades da Educação Física Escolar no que se refere à participação efetiva dos alunos nos processos decisórios por parte dos mesmos. Entretanto, sua aplicação é mais em relação aos procedimentos de co-decisão, que podem ser compreendidos mais como pressupostos didáticos do que propriamente metodologias de ensino. O que vale ressaltar é a insistência de algumas bancas organizadoras de concursos públicos em inserir na bibliografia essa obra de cunho meramente reformista, de pouco aproveitamento pedagógico por sua reduzida amplitude de análise do contexto político-social.

“As metodologias tecnicistas são, por isso mesmo, redutoras, não possibilitando um maior aproveitamento da dimensão educacional da disciplina Educação Física Escolar.”



Caso contrário da metodologia apresentada por Celi Taffarel (1986) na obra *Criatividade nas Aulas de Educação Física*. A autora, após analisar algumas relações pertinentes ao contexto da Educação Física Escolar no país, indica alguns procedimentos importantes para o ensino da Educação Física Escolar, adaptando cinco métodos criativos já existentes (alguns já conhecidos na área educacional), iniciando um processo de intervenção pedagógica bastante interessante. Os métodos de *análise* e *análise-síntese* podem servir como exemplos de aulas em que os alunos são orientados para alguns processos de ensino onde a aprendizagem está aliada a processos de ação dialética, com a exploração e a transformação de estruturas, sendo de fácil aproveitamento pelos professores.

Essas metodologias podem servir como exemplos práticos, com algumas novas contextualizações de exemplos tecnicistas (Mosston), na construção e aplicação de projetos políticos-pedagógicos apresentados pelo Coletivo de Autores (1992). A metodologia denominada crítica superadora, por seus autores, ainda é uma das temáticas mais discutidas na nossa área, abrindo espaço para várias análises e inúmeras interpretações. Sem querer ampliar em muito o universo

dessas discussões, trazemos apenas uma dessas questões, que é a sua possibilidade de ação — em certos níveis práticos, uma vez que ainda possuem algumas interrogações. Primeiramente, é preciso admitir que a metodologia crítica superadora proposta pelo Coletivo de Autores não é uma teoria exaustiva das possibilidades de ação de ensino nas aulas de Educação Física, quando muito, pode ser considerada um ponto

atuação mais decisiva dos profissionais de Educação Física dentro de maior dimensão política e educacional. No entanto, fazem parte de uma corrente teórica com diversos setores que são influenciados constantemente por outras tantas idéias, como, por exemplo, as tendências educacionais pós-críticas. Contudo, algumas

“As propostas de uma intervenção mais intensa e da construção de um projeto político-pedagógico para a disciplina, obedecendo a lógica do currículo ampliado de educação (teorias críticas), são coerentes e necessárias para uma atuação mais decisiva dos profissionais de Educação Física dentro de maior dimensão política e educacional.”

de partida. Infelizmente, alguns professores encontram o seu único ponto de chegada, reduzindo o seu potencial de reflexão. As propostas de uma intervenção mais intensa e da construção de um projeto político-pedagógico para a disciplina, obedecendo a lógica do currículo ampliado de educação (teorias críticas), são coerentes e necessárias para uma

discussões sobre as possibilidades de aplicação pedagógica da metodologia crítica superadora ainda se encontram ancoradas numa estreita e redutora noção de emancipação política, constituindo mais um empecilho do que uma solução. Acreditamos que tal problema se encontre na fraca formação didática de alguns professores com o desconhecimento de outras

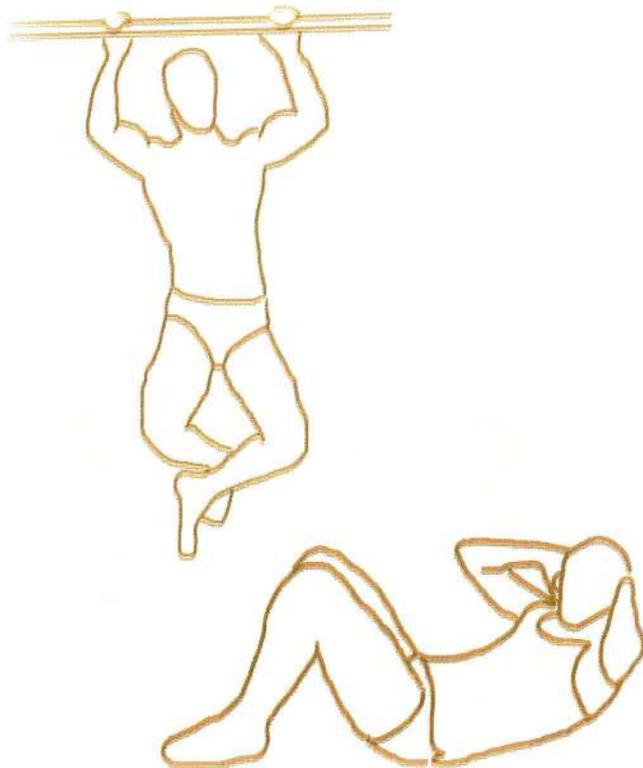
ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/00

54



metodologias de ensino) e da inconsistente reflexão da realidade educacional brasileira e do poder de reação dos projetos pedagógicos inseridos numa política neoliberal. Não duvidando do poder de influência na construção de uma sociedade melhor, que todos os profissionais de educação exercem em qualquer sociedade, questionamos a estratégia utilizada nessa intervenção, que inviabiliza muito mais do que auxilia, qualquer movimento de reflexão por parte dos educandos. Qualquer metodologia deve supostamente obedecer a uma lógica pedagógica, que, no caso da crítica superadora, é a dialética. Aí, já

encontramos um dos primeiros problemas, que é a compreensão dessa lógica. Não podendo ser muito explícitos, tentaremos apontar apenas algumas incoerências. Primeiramente na identificação das tensões, dos conflitos inseridos no cotidiano dos alunos e não no imaginário político do professor, propiciando um falseamento das relações e comprometendo conseqüentemente a supe-

ração das contradições dialéticas. Outro aspecto importante na metodologia citada é o de que não existe nenhuma contra-indicação quanto ao ensino de técnicas de movimentos (que logicamente são necessárias), sendo útil em alguns casos, o auxílio de recursos próprios do ensino técnico, o que não significa a adoção de métodos tecnicistas (não podemos confundir o ensino da técnica com o tecnicismo). Várias metodologias podem e devem auxiliar esse processo no trabalho; já discutimos algumas delas e não podemos abrir mão desses recursos ou seríamos ingenuamente incoerentes ao tentar instruir tecnicamente os nossos alunos. O importante a ressaltar é a necessidade de uma constante contextualização na metodologia crítica superadora, por parte dos professores e alunos, de forma acessível e coerente, ou melhor, de forma dialógica e dialética, sem perder a noção educacional. Será necessário, então, refletir sobre as maneiras de contextualizar essa nova metodologia, ou seja, recontextualizar essa disciplina, que passou por muitas formas de

“O importante a ressaltar é a necessidade de uma constante contextualização na metodologia crítica superadora, por parte dos professores e alunos, de forma acessível e coerente, ou melhor, de forma dialógica e dialética, sem perder a noção educacional.”

“Com a finalidade de reflexão mais efetiva, ou mesmo de conscientização forçada, muitas vezes o professor remete para sua aula uma situação descontextualizada, sem o menor sentido para a disciplina e para os alunos.”

representação, calcadas na performance do máximo, do melhor, do mais eficaz, comprometidas com modelos e finalidades de pouco aproveitamento para os nossos alunos. Podemos perceber que questões complexas como as de inserção social (convivência, compreensão de diferenças, participação política etc.) são latentes e as possibilidades de intervenção, cada vez menores, frente aos constantes ataques de amortização de consciências forçados por esquemas mais sedutores da sociedade de consumo.

O que podemos perceber por parte de alguns professores é a preocupação exagerada na intervenção desses conflitos, que acabam perdendo todo o seu contexto didático, pela artificialidade da situação provocada pela transposição de algumas contradições estranhas e incompreensíveis aos seus alunos. Com a finalidade de reflexão mais efetiva, ou mesmo de conscientização forçada, muitas vezes o professor remete para sua aula uma situação descontextualizada,

sem o menor sentido para a disciplina e para os alunos, pensando em propiciar alguns momentos de reflexão, porém, por inconveniência ou saturação, se tornam momentos de aborrecimentos estéreis. Dessa forma, os professores também deixam escapar a oportunidade de intervir na educação social dos educandos, talvez por falta de

sensibilidade ou excesso de zelo.

Devemos refletir mais sobre a lógica dialética, procurando integrar as partes com o todo, principalmente tentando compreender melhor essa difícil e complexa relação de totalidade, encontrando com mais praticidade as múltiplas interações sociais que permeiam a nossa disciplina. Talvez, desse modo, consigamos melhores resultados, fazendo com que os sentidos e, principalmente, as dificuldades da nossa disciplina sejam mais visíveis para nós professores e também para os nossos alunos.

Referências Bibliográficas:

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

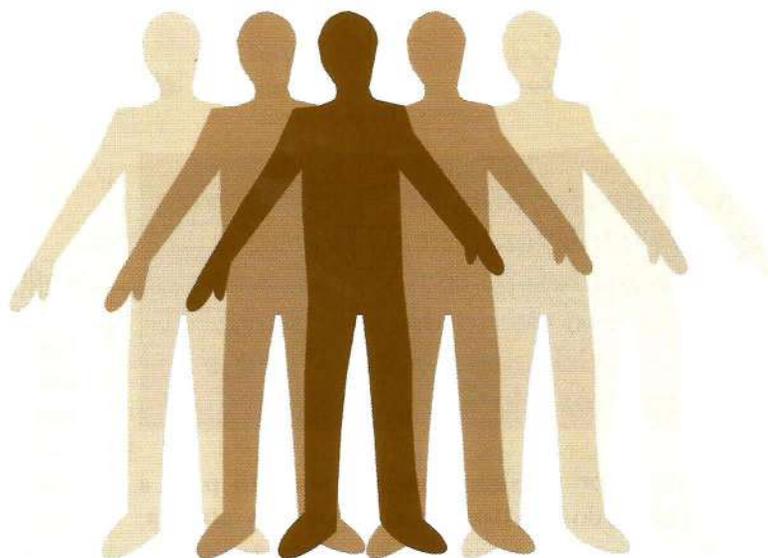
HILDEBRANDT, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MOSSTON, M. *Teaching physical education*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1986.

SINGER, R. *Ensinando Educação Física*. Porto Alegre: Globo, 1980.

TAFFAREL, C. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TEVES FERREIRA, N. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.



O potencial humano nos anos 2000

Abertura à diversidade

A realidade das sociedades e das pessoas humanas não é a homogeneidade, mas sim a diversidade. Somos todos diversos e distintos. Não é suficiente dizer que somos apenas diferentes uns dos outros, mas acrescentar que cada um tem identidade própria, sendo até constantemente diverso de si mesmo, na realidade mutante de sua

história pessoal. Diferentes tecidos sociais e culturais estão a exigir um novo olhar da razão, da verdade, da memória e da história, compromisso atual da sociedade que procura prevenir futuros problemas de envolvimento universal.

Consideradas as rápidas mudanças socioculturais, os velozes avanços tecnológicos, as turbulências econômicas, o declínio dos valores morais, a corrosão da

“O fato é que a sociedade e a educação não estão devidamente preparadas para atender tanto aqueles portadores de necessidades especiais, como os demais carentes, excluídos, sem família, sem emprego, sem oportunidades de trabalho e assim por diante.”

legitimidade dos saberes, os fenômenos de globalização, a complexidade dos sistemas com o desenvolvimento das potencialidades humanas no novo milênio, o fato é que a sociedade e a educação não estão devidamente preparadas para atender tanto aqueles portadores de necessidades especiais, como os demais carentes, excluídos, sem família, sem emprego, sem oportunidades de trabalho e assim por diante.

Dentre as condições estabelecidas por organismos internacionais, como a UNESCO, para o desenvolvimento das potencialidades humanas nessa área, são apontadas:

- A valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social;
- políticas educativas e marcos legais que favoreçam a inclusão em todas as etapas evolutivas e educativas;
- currículos amplos e flexíveis para que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais;
- projetos educativos que contemplam a diversidade como um elemento central e um compromisso com a mudança, superando a distância entre a teoria, a política e a prática;
- relacionamento de colaboração entre todos os implicados no processo, sejam eles adultos, profissionais, pais, alunos e demais;
- ambiente favorável do ponto de vista afetivo-emocional tanto familiar, na escola e na sociedade;
- enfoques metodológicos variados e estratégias adequadas que permitam a diversificação do ensino;
- critérios e procedimentos flexíveis e criativos de avaliação e de promoção;
- disponibilidade de recursos para aqueles que exijam atendimento diferenciado;
- estímulo à formação qualificada dos educadores e à pesquisa científica.

Assim, a resposta educativa a esse fluxo do desenvolvimento do

potencial humano, no nível que estiver, deverá exigir uma flexibilidade curricular, revisão do sistema de avaliação, descentralização das funções do professor, aproveitamento dos recursos tecnológicos e da mídia na estruturação do conhecimento.

O desenvolvimento das potencialidades em Educação Especial

A Educação Especial, ao procurar alternativas de ação que traduzam a filosofia de um trabalho pautado na inclusão das pessoas com necessidades especiais, visa melhor favorecer a integração social, profissional e cultural, colaborando com uma escola efetiva para todos, articulando as ações escolares, e acompanhando as mudanças das práticas de ensino.

Por certo, dificuldades existem,

“Por certo, dificuldades existem, mas podem ser superadas pela competência e motivação dos professores e pelo compromisso das escolas nesse tipo de trabalho.”

mas podem ser superadas pela competência e motivação dos professores e pelo compromisso das escolas nesse tipo de trabalho, o que levaria ao envolvimento de

todos nesse processo, inclusive das famílias e da sociedade, em geral.

Considero que um dos aspectos fundamentais a destacar é o do desenvolvimento das potencialidades — quando se fala de pessoas com necessidades especiais, sejam elas relacionadas a deficiências cognitivas, físicas, sensoriais, problemas de conduta ou de aprendizagem — enfatiza-se muito mais o que falta, as dificuldades do que as potencialidades existentes, ou seja, a ênfase é dada aos aspectos mais negativos do que àqueles positivos que se apresentam.

Partimos da premissa de que todos temos potencialidades a ser desenvolvidas, em diversas áreas e em diferentes níveis e formas de expressão.

Muitos talentos e capacidades são subestimados em alunos com necessidades especiais por não se acreditar que possam vencer as barreiras cognitivas, físicas ou

“Uma escola criativa adapta-se às necessidades institucionais, sociais da demanda ao valorizar a participação dos professores e alunos”

sensoriais para desenvolver suas potencialidades.

Estudos e pesquisas nacionais e internacionais comprovam o quanto pode ser alcançado com tal população, desde que haja interesse político, empenho educativo e participação social.

Surgem novas ofertas de ensino, com tempos variados, atividades extra-classe, parcerias com organizações profissionais, adaptação de novas tecnologias de comunicação interativa, banco de dados, educação à distância, criação de centros de produção.

Um ensino criativo é o primeiro passo para o desenvolvimento das potencialidades humanas, aqui entendido como um conjunto de iniciativas e ações que levam à abertura de idéias, de questionamentos e à busca de soluções inovadoras. O processo criador favorece a originalidade, a curiosidade, a flexibilidade, a receptividade a novas idéias, a percepção sensorial e auto-direção.

Dentre as condições facilitadoras estão: respeito à individualidade, abertura para novas experiências, consistência do diálogo educativo, explicitação do contrato pedagógico, discussão aberta das normas e formas disciplinares e, sobretudo, um clima de liberdade de expressão.

No caso de Educação Especial, com deficientes, devem-se adequar as atividades e tarefas escolares às particularidades deles. O enriquecimento cognitivo, da linguagem e da ação, e a facilidade de expressão pessoal devem ser sempre estimulados.

Uma escola criativa adapta-se às necessidades institucionais, sociais da demanda ao valorizar a participação dos professores e alunos ao incentivar meios para desenvolver suas potencialidades, ao criar espaços e tempos educativos, ao enriquecer os recursos da sala de aula, ao integrar atividades curriculares, ao internalizar a filosofia de seu trabalho educativo e assumir seus próprios recursos.

Necessidades socioeducativas emergentes

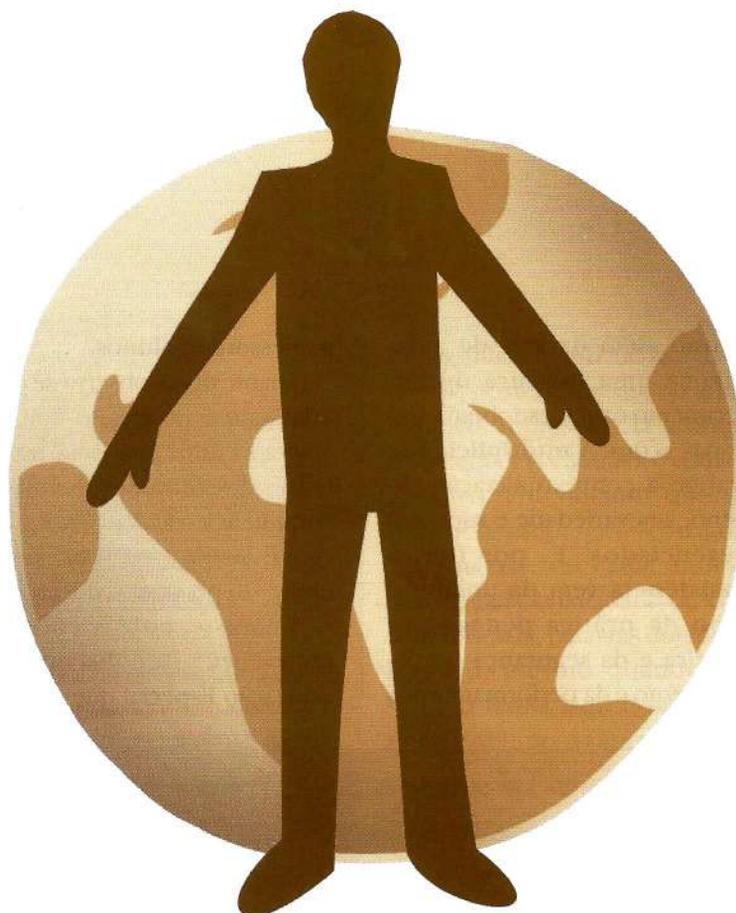
Um dos desafios do homem moderno será o de conviver com nossos espaços e tempos socioeducativos permeados pela complexidade dos acontecimentos, pelos constantes reordenamentos institucionais e pelas novas alianças entre os diversos saberes.

A Educação, em geral, deveria direcionar suas ações para o vetor da qualidade interativa de vida, tendo por critério básico, capacitar as pessoas a serem responsáveis e protagonistas de seus percursos vitais, assim como agentes de mudanças social e de transformação cultural.

E. Morin propõe a razão aberta que assimile os elos da cadeia-ordem x desordem — interação x organização, nesse mundo em constante ebulição.

Assim, desenvolver capacidade de adaptação interativa, associação colaborativa de convivências, apreensão dos significados do mundo das idéias e das cosmovisões é importante.

Os desafios no futuro serão: como integrar uma nova estruturação criativa do tempo e do



espaço, assimilando novas conquistas tecnológicas e científicas; como controlar o meio ambiente através das regras e procedimentos nos diferentes campos das atividades humanas, como enfrentar a realidade virtual, as múltiplas linguagens num mundo globalizado e caótico socialmente.

Dentre as capacidades emergentes do homem futuro estão: a visualização, a intuição e o imaginal.

A primeira funciona através das imagens mentais criando-se o que se deseja ver ou imaginar. As próprias descobertas do funcionamento cerebral dos hemisférios cerebrais abrem validação para a importância da intuição que designa um conhecimento que vem de dentro para fora, como se fosse um *insight*, sem muita evidência lógica não oposta à razão, mas sim complementar. Quando ao imaginal, refere-se à imagem como realidade servindo de intermediário entre o consciente e o inconsciente, o externo e o interno, mediador entre o mundo sensível e o inteligível.

Por outro lado, além das inúmeras potencialidades que po-

dem ser desenvolvidas, seja no campo intelectual, artístico, de relacionamento, de liderança ou motor havemos de atentar para os diversos estilos de pensar.

Relacionando a prática pedagógica às características das propostas para o 3º milênio de Ítalo Calvino verifica-se que: a **leveza** está voltada para a valorização da realidade do saber do aluno de sua identidade, o saber lidar com a diversidade, a afe-

tividade e a convivência harmoniosa; já a **rapidez** está no direcionamento, no dinamismo das ações na busca de solução para os problemas e na criatividade do professor; enquanto à **exatidão** parte da intenção do que se deseja atingir (objetivos e metas) ao planejar programas, conteúdos e estratégias de ensino, procurando identificar as dificuldades dos alunos para interferir adequadamente; **visibilidade** significa ver

“Dentre as capacidades emergentes do homem futuro estão: a visualização, a intuição e o imaginal.”

o aluno além da sala de aula, provoca uma procura do conhecimento e um desdobramento de suas ações. A **multiplicidade** abrange a contextualização do ensino, sua variedade e aspectos diferenciados. E, por fim, a **consistência** vem da união do grupo da prática pedagógica autêntica e da segurança do conhecimento e da performance dos

professores e alunos.

Diante disso, observa-se que na Educação é necessário que o ensino-aprendizagem seja transparente, diversificado e tenha uma abrangência de atuação, promovendo assim, uma visão ampla e eficaz, do processo educativo.

Impõe-se, cada vez mais uma intervenção interdisciplinar na Educação Especial que irá levar a

uma nova interpretação das necessidades especiais e da contribuição das ciências dessas áreas.

As alianças e parcerias serão inevitáveis, sobretudo se forem colaborativas e produtivas: para tal devem explicitar perspectivas, expectativas e possibilidades, requerem um vasto e criativo sistema de trabalho, de conexões e de interações que levam a uma constante aprendizagem e mudanças desenvolvendo capacidade de auto-análise da própria instituição, cooperação de ações, afinidade através de experiências comuns, além do manejo das diferenças sempre existentes.

“...observa-se que na Educação é necessário que o ensino-aprendizagem seja transparente, diversificado e tenha uma abrangência de atuação.”

Referências Bibliográficas:

ALENCAR, E. S. *Como desenvolver o potencial criativo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O processo de criatividade*. Rio de Janeiro: Makton, 2000.

CALVINO, I. *Seis propostas para o 3º milênio*. São Paulo: Cia de Letras, 1990.

MORIN, E. *O problema epistemológico de complexidade*. Lisboa: Europa, 1985.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio: Bertrand, Brasil, 1998.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *Psicologia da Educação e prática profissional*. Petrópolis: Vozes, 1983.

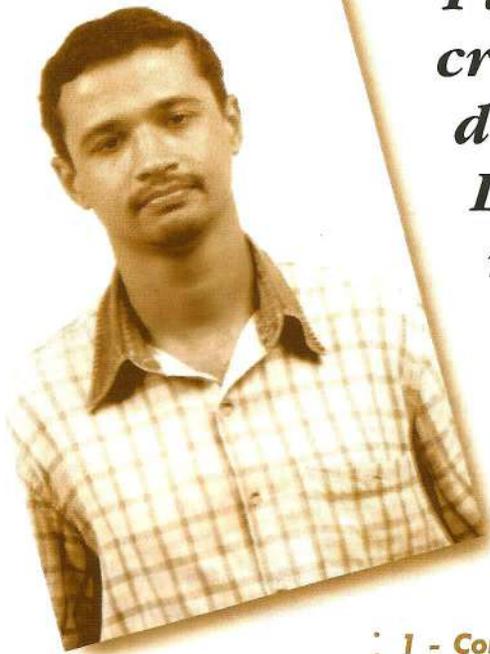
_____. *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

PEY, M. O. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1998.

PROSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WEBER, R. *Diálogos com cientistas e sábios. A busca da Unidade*. São Paulo: Cultrix, 1998.

WECHSLER, S. *Criatividade, descobrindo e encorajando*. São Paulo: Campinas. Ed. PSY, 1993.



“Pude concluir, como as crianças surdas, por causa da falta de um ensino em LIBRAS, perdem muito em relação às crianças ouvintes”

Leandro Elis Rodrigues

Monitor da Biblioteca Infantil do INES

Apresentação

Leandro Elis Rodrigues, 29 anos, começou seus estudos no INES aos nove anos. Contudo, seu aprendizado teve início numa escola municipal passando dois meses na Associação de Assistência à criança surda, em Vila Isabel. Em Marechal Hermes, na Escola Municipal Carneiro Felipe, estudou com outras crianças surdas dentro do currículo regular. Sua quarta experiência escolar foi no INES, onde ingressou no CA, terminando seu aprendizado no ensino médio. Paralelamente ingressou no ensino médio no Colégio Estadual João Alfredo não terminando o curso nesta escola e sim no INES.

1 - Como se deu seu caminho profissional no INES?

R: Tenho seis anos de experiência de trabalho no INES. Eu trabalhava como assistente de aluno em 1994, depois fui convidado pela diretora do Departamento Pedagógico, Sílvia Maria Pedreira, para fazer estágio na biblioteca com o monitor Nelson Pimenta. Na Biblioteca Infantil e Juvenil conheci as primeiras histórias que, enquanto criança, não dava valor porque não entendia o quanto elas ensinavam e como eram divertidas.

2 - Sabemos que você tem viajado pelo Brasil prestando Assistência Técnica, falando sobre o trabalho desenvolvido na Biblioteca Infantil. Antes você trabalhava com o quê? Fale sobre a Biblioteca Infantil.

R: Aproveitando meus co-

nhecimentos adquiridos no curso realizado aqui no INES, na gráfica, fui trabalhar na Polícia Civil, na gráfica de lá. Minha segunda experiência de trabalho foi no Instituto Félix Pacheco como arquivista de documentos. Trabalhei também numa fábrica de confecção de sacolas, em Jacarepaguá, durante três meses, vindo em seguida trabalhar no Instituto como inspetor de alunos. Na época em que comecei a trabalhar na Biblioteca Infantil, as professoras Ana Vargas e Eliane Martins foram de fundamental importância para que eu aprendesse com elas o desenvolvimento de um trabalho de incentivo à leitura para crianças surdas. Atualmente, continuo este trabalho na Biblioteca Infantil, com alunos do pré-escolar, alfabetização e 1ª série, o trabalho se dá da seguinte forma: com o apoio dos professores ouvintes

tes escolhemos a história, eu leio e depois destacamos os pontos importantes, os personagens e suas características, sentimentos, cunho moral, se houver. Conto as histórias em LIBRAS; faço a dramatização com as crianças; brincamos fazendo trocas de personagens etc.

Para sistematizar a Língua de Sinais, discutimos a história perguntando e respondendo, assim: de que gostou? De que não gostou? Como eram os personagens? E daí cada aluno conta a história para finalizar.

3 – Como foi a aceitação das crianças em relação a você?

R: No início, foi difícil a aceitação da minha presença, por parte das crianças na sala de leitura. A professora explicava que eu era surdo igual às crianças surdas e podia ajudar com LIBRAS. Daí, começaram a ficar mais atentos, mais interessados em entender e mais perguntadores, querendo explicações.

Pude concluir como as crianças surdas, por causa da falta de um ensino em LIBRAS, perdem muito em relação às crianças ouvintes, principalmente os conhecimentos iniciais, os sentimentos, as noções de certo e errado, bem e mal, alegria e tristeza, fantasia e realidade. Por isso é importante o uso de LIBRAS, nesse contato com a cultura literária, desde as séries iniciais.

4 – Fale um pouco da sua experiência com as viagens de Assistência Técnica que tem feito a convite do DDHCT.

R: Gosto muito. Tenho a possibilidade de mostrar que o surdo é capaz de disseminar este tipo de atividade, tornando-se uma pessoa integrada dentro do processo de aprendizagem de outro surdo; sem contar com a integração surdo-ouvinte no trabalho para o crescimento pessoal de ambos.

5 – Qual a sua maior dificuldade durante as viagens?

R: Somente no início tive dificuldades por não ter experiência nesse tipo de trabalho; também criei expectativas de como seria a receptividade sobre o mesmo, o que me trouxe um pouco de angústia. Para os trabalhos subseqüentes realizei planejamentos ficando mais seguro ao relatar minhas atividades profissionais.

6 – Quais as cidades em que você já prestou Assistência Técnica?

R: Cabo Frio e Campos (RJ); Paulista (PE) e João Pessoa (PB).

7 – Gostaria de deixar uma mensagem sobre o trabalho desenvolvido?

R: Esse trabalho foi muito importante para minha vida pessoal, porque aprendi o quanto as histórias infantis aconselham, divertem e ajudam no desenvolvimento das crianças, além de permitirem sua disseminação futura através de nossos filhos. Isto é uma valiosa herança.

“Tenho a possibilidade de mostrar que o surdo é capaz de disseminar este tipo de atividade, tornando-se uma pessoa integrada dentro do processo de aprendizagem de outro surdo.”

Líliá Brum Rigol Newman

Fonoaudióloga

INES

ESPAÇO

DEZ/00

63

Diferentes modelos de programas educacionais bilíngües em Nova Iorque

Abstract

This article talks about my experience as a Speech and Language Pathologist (SLP) originally from Brazil coming to New York City (NYC), and starting to work with the public and private schools and study about bilingual educational programs and bilingualism. The goal of this article is to present some of the theoretical principles that had been discussed at the academic level in NYC in Bilingual Education graduate programs and Bilingual Speech and Language Pathologist masters programs. The different models of bilingual education programs and their frameworks are defined and discussed: (1) the Transitional Bilingual Program; (2) Maintenance Bilingual Program and, (3) the Two-way Enrichment Bilingual Program. The explanation of what an additive and subtractive classification of these

education models is also presented in this article. I present some illustration from my experience with the bilingual children in two of the three above mentioned programs. Bilingualism and the different processes of bilingual language acquisition are mentioned briefly.

Ao chegar em Nova Iorque, em 1995, com uma experiência de sete anos em Fonoaudiologia Clínica e Educacional, no Rio de Janeiro e em Brasília, me deparei com um sistema educacional carente de profissionais bilíngües que atendessem aos estudantes que viessem de famílias para as quais o inglês não fosse falado como primeira língua (L1)¹. O Departamento de Educação de Nova York (*The New York State Education Department*) oferece inúmeras oportunidades de trabalho no ensino público e privado à profissionais bilíngües

em várias línguas como: espanhol, cantones, mandarim, russo, árabe, francês, coreano, entre outras. O português parece entrar na categoria outras línguas em todas as listagens em que já tive acesso até o momento. Foi a partir destas informações e da identificação que eu tinha, desde a minha infância, com a língua espanhola, que resolvi aplicar para as vagas oferecidas à fonoaudiólogos bilíngües em espanhol e inglês.

Meu primeiro passo foi adquirir um nível de proficiência nas duas línguas em que iria trabalhar. Após terminar os cursos de espanhol e inglês — que estudei consecutivamente por um ano e meio — iniciei no meu primeiro emprego dentro do Ensino Público de Nova Iorque (*The New York Board of Education*). Depois de analisar o histórico escolar, o Departamento de Educação me requisitou o cumprimento de apenas dois créditos em curso de mestrado na área da Educação, para que eu

¹ Primeira língua (L1) é o termo utilizado em referência a primeira língua aprendida por um indivíduo, seja esta a língua oficial de um país ou não.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

64

adquirisse noções básicas sobre as metodologias de ensino do Estado. Já que a maioria da população, de estudantes bilíngües diagnosticados com Impedimentos na Fala e Linguagem (*Speech and Language Impairment*)², que eu iria atender estavam dentro do ensino especial, resolvi me matricular no curso Educação Especial Bilíngüe (*Bilingual Special Education*). Foi neste primeiro curso, em nível de mestrado, que entrei em contato com as teorias que embasam a educação bilíngüe aplicadas igualmente, tanto na educação regular, como na educação especial.

Já tendo iniciado o trabalho terapêutico dentro das escolas e concluído este único curso na área de educação bilíngüe, percebi que meu interesse com a população bilíngüe havia crescido so-

venho cursando até o momento. Este programa, oferecido pela Universidade de Long Island (*Long Island University, N.Y.*), consiste no primeiro e único curso que estuda o bilingüismo³ em Nova Iorque.

Sendo a educação bilíngüe pouco aplicada no Brasil, porém bastante discutida em algumas comunidades como a dos surdos, penso que este tema possa ser de interesse da revista Espaço. No texto que se segue, gostaria de dividir alguns dos princípios teóricos dos principais modelos educacionais que vêm sendo

“Sendo a educação bilíngüe pouco aplicada no Brasil, porém bastante discutida em algumas comunidades como a dos surdos.”

bremaneira, e necessitava maiores fundamentos teóricos. Foi assim que resolvi iniciar o programa de mestrado em Fonoaudiologia Bilíngüe (*Bilingual Speech and Language Pathologist*), o qual

estudados no meio acadêmico e utilizados no sistema de ensino de Nova Iorque. Assim como, algumas observações sobre as experiências que venho tendo nos três anos de trabalho nesta cidade.

Um pouco sobre a história da educação bilíngüe nos Estados Unidos da América

Uma das primeiras surpresas que tive ao estudar as razões da implementação da educação bilíngüe nos EUA, foi a de saber que o uso de outras línguas dentro das escolas já acontecia desde tempos muito remotos. Baca e Cervantes (1998; p.12) comentam que os Estados Unidos é constituído de milhões de pessoas oriundas de outros países ou que têm ancestrais que vieram de centenas de outros países onde diferentes línguas são faladas. De acordo com estes autores, desde o começo deste país diversas línguas tem sido usadas em setores públicos e privados assim como nas escolas. Zirkel (1978; p.12), mencionado por Baca e Cervantes, comenta que mais de *um milhão de alunos recebiam educação bilíngüe já no século XIX*. Porém não existia nenhuma lei, em nível federal, que protegesse o uso das línguas minoritárias nas escolas.

Mesmo tendo essa pluralidade lingüística como parte da formação do país, foi somente em 1968, com o Movimento Educação Bilíngüe (*Bilingual Education Act*) e com

² Impedimento da Fala e Linguagem (*Speech and Language Impairment*) é o termo oficialmente utilizado dentro do sistema de ensino na cidade Nova Iorque para descrever qualquer distúrbio e/ou atraso na aprendizagem ou uso da língua nativa, evidenciado por um comportamento linguístico, diferente do esperado para determinada idade cronológica (Lahey, M. 1988:21). Outras terminologias são mais utilizadas no meio de Fonoaudiologia como: Distúrbio de Fala e Linguagem (*Speech and Language Disorder*).

³ O bilingüismo é considerado pela maioria das disciplinas estudadas pela Fonoaudiologia, como a habilidade de um indivíduo de usar duas línguas diferentes.

a aprovação da Lei PL 90-247, que o uso de outra língua como meio de instrução foi implementado oficialmente nas escolas americanas [BACA, L. (1998)]. A lei PL 90-247 possibilitou que escolas públicas recebessem fundos para adotar um programa curricular bilíngüe também dentro do ensino especial. Esta lei promoveu os direitos de oportunidade igualitária de educação para alunos que falam línguas minoritárias, o que não acontecia anteriormente, pois eles sempre tinham médias acadêmicas inferiores aos estudantes da língua dominante.

Portanto, os estudantes beneficiados por estes programas foram os alunos bilíngües, incluindo aqueles com necessidades especiais, que não eram proficientes na língua inglesa. Em geral, estes estudantes fazem parte da primeira ou segunda geração de imigrantes no país. Estes alunos adquiriram o direito de ser educados na primeira língua (L1) ou na mais proficiente, tendo assim, o mesmo acesso ao conteúdo curricular do que os estudantes que dominavam a língua inglesa. Estes estudantes que não foram expostos ao inglês antes de chegarem às escolas são referidos, atualmente, como estudantes Aprendizes da Língua Inglesa (*English Language Learners-ELL*), em substituição ao termo que era utilizado até na época da minha chegada neste país: Proficiência Limitada no inglês (*Limited English Proficiency-LEP*). Para estudantes ELL, o Inglês é sempre referido como segunda língua (L2).

“Esta lei promoveu os direitos de oportunidade igualitária de educação para alunos que falam línguas minoritárias, o que não acontecia anteriormente, pois eles sempre tinham médias acadêmicas inferiores aos estudantes da língua dominante.”

Diferentes Modelos de Programas Bilíngües

O princípio básico da educação bilíngüe é o uso de mais de uma língua como meio de instrução (L1+L2). O objetivo principal é ensinar para os alunos bilíngües os novos conceitos acadêmicos, os conhecimentos e as outras habilidades através da língua que eles sabem mais (L1), para então terem estas informações reforçadas na segunda língua (L2). Os modelos de programas bilíngües mais comuns dentro das escolas públicas e privadas de Nova Iorque são os chamados: (1) Programa de Educação Bilíngüe de Transição (*Transitional Bilingual Education Program*); (2) Programa de Educação Bilíngüe de Manutenção (*Maintenance Bilingual Education Program*); (3) Programa de Educação Bilíngüe de Enriquecimento Duplo (*Two-way enrichment Bilingual Education Program*). Cada um destes programas bilín-

gües utilizam L1 e L2 de forma distinta, atingindo assim diferentes níveis de desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo e cultural dos alunos.

Segue abaixo, uma breve descrição sobre os princípios básicos de cada um destes programas.

(1) Programa Educação Bilíngüe de Transição

O Programa Bilíngüe de Transição utiliza a primeira língua (L1) para ensinar o conteúdo escolar paralelamente nas aulas do idioma inglês (L2), referido como “Inglês como Segunda Língua” (*English as a Second Language — ESL*). Os estudantes têm o direito de participar destes programas por um período de até três anos durante a aprendizagem da L2. Após este período de transição, os alunos são transferidos para os programas monolíngües, aonde somente o inglês é utilizado como meio de instrução. Este programa é também conhecido como de saída rápida (*early exit*), porque

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

66

mantém o aluno bilíngüe em contato com as duas línguas em nível acadêmico por apenas três anos.

Alguns autores como Ovand e Collier (1985) comentam que este programa de transição geralmente desenvolve uma proficiência superficial na L2, que seria o inglês. Em função desta proficiência superficial, os alunos ficam com o risco de atingir níveis acadêmicos inferiores aos alunos que dominam o inglês, quando são transferidos para os programas monolíngües. Eu tive a oportunidade de trabalhar com crianças, dentro do ensino público e privado, que pertenciam ao programa bilíngüe de transição. Muitas dessas crianças bilíngües experimentavam o fracasso escolar, o que me parecia sempre relacionado com a competência lingüística reduzida em ambas línguas.

(2) Programa de Educação Bilíngüe de Manutenção:

O outro tipo de Programa Bilíngüe de Manutenção, geralmente mantém o aluno no programa bilíngüe por mais tempo. Este programa é também conhecido com de saída lenta (*late exit*), pois geralmente os alunos iniciam estes programas durante o Jardim de Infância e permanecem até o sexto ano do primeiro grau. O aluno aprende o conteúdo escolar na L1 e na L2 com diferentes proporções no uso das duas línguas. Por exemplo, os alunos iniciam recebendo mais instrução

“Segundo Baca e Cervantes (1998), este programa realmente promove o bilingüismo, descrito anteriormente como a habilidade de um indivíduo de usar duas línguas diferentes.”

na L1, a qual tem seu uso reduzido à medida que a proficiência no Inglês aumenta. O inglês então passa a ser mais usado academicamente do que a L1.

De acordo com alguns autores, os alunos atingem as médias acadêmicas na L1, assim como ganhos significativos no conteúdo acadêmico em inglês [COLLIER (1996, 1995) COLLIER e THOMAS (1989)]. Eu também tive a oportunidade de acompanhar estudantes que participavam desse modelo educacional dentro do ensino público e privado. Os estudantes com quem trabalhei, adquiriam inglês e espanhol de forma balanceada, mesmo sendo uma aquisição bilíngüe simultânea⁴ (*simultaneous bilingual acquisition*) ou aquisição bilíngüe sucessiva⁵ (*sucessive bilingual acquisition*). No momento em que os alunos foram transferidos para programas monolíngües, percebi que alguns experienciaram uma certa perda da L1, neste caso o espanhol, quando esta língua deixou de ser usada com freqüência na escola. Nestes casos, as línguas parecem se manter com propósitos sociais, mas, não acadêmicos.

(3) Programa de Educação Bilíngüe de Enriquecimento Duplo

Um outro tipo de programa bilíngüe chamado de Enriquecimento Duplo difere dos dois programas descritos acima. É um programa que integra o mesmo número de alunos que falam inglês como primeira língua (L1) com alunos que falam uma outra língua (L1). O conteúdo escolar é ensinado nas duas línguas, sendo geralmente ensinado primeiramente na outra língua que não é o inglês. Neste programa a aprendizagem das duas línguas é igualmente valorizada por grande parte da vida acadêmica. Um dos objetivos é tornar os alunos bilingües (*biliterate*), dominando leitura e escrita nas duas línguas, e biculturais (*bicultural*), fazendo parte de mais de uma cultura.

Segundo Baca e Cervantes (1998), este programa realmente promove o bilingüismo, descrito anteriormente como a habilidade de um indivíduo de usar duas línguas diferentes. Esta habilidade é sempre discutida em termos de grau de proficiência nas áreas de compreensão, fala, leitura e escrita. Parece que neste programa

⁴ A aquisição da língua é considerada simultânea, quando a criança é exposta a L1 e L2 antes dos três anos de idade (Mc Laughlin, B., 1984).

⁵ A aquisição bilíngüe sucessiva é quando a criança é exposta a L2 somente após os três anos de idade (Mc Laughlin, B., 1984).

há um desenvolvimento de todas estas áreas durante os vários anos escolares. De acordo com Collier (1996), primeiro os estudantes conseguem atingir as médias acadêmicas nas respectivas L1. E depois de quatro a cinco anos atingem o mesmo nível acadêmico nas respectivas L2. Esses ganhos são mantidos até o segundo grau. Ainda não tive a satisfação de trabalhar diretamente com este modelo de ensino bilíngüe em nenhuma das quatro escolas por onde passei, podendo concluir que este ainda não seja tão comum no sistema de ensino em Nova Iorque.

perceber que existiam outros princípios que suportavam as posições teóricas dos programas bilíngües. Um destes princípios é o de acreditar no processo de assimilação da língua e cultura americana por todos os imigrantes que aqui chegam. Este princípio de assimilação da cultura e língua dominantes, parece evidenciar-se em programas escolares que exigem somente a aprendizagem da língua inglesa, em detrimento da aprendizagem de outras línguas minoritárias como: o espanhol, dialetos chineses, russo etc. Em oposição à estes valores, está o pensamento em favor da pluralidade cultural que não pode ser ignorada neste país. Quando a diversificação lingüística-cultural do país

Uma outra classificação, utilizada para programas que desenvolvem a dominância lingüística acadêmica apenas na língua da maioria, é a chamada modelos de subtração (*subtractive models*). Desenvolver a proficiência dos alunos na língua mais prestigiosa que é o inglês, parece ser o objetivo principal destes programas. Um exemplo deste modelo teórico é o já descrito Modelo Bilíngüe de Transição. Já os programas que valorizam a aprendizagem das duas línguas sem priorizar o inglês são classificados como modelos de adição (*additive models*). Os programas bilíngües de Manutenção e, principalmente, o de Enriquecimento Duplo se encaixam nesta classificação. Nos modelos de adição, se tornar bilíngüe é visto de forma positiva, como um acréscimo no desenvolvimento lingüístico, cognitivo, afetivo e sociocultural de um indivíduo.

Após tomar conhecimento dos princípios teóricos de cada modelo educacional bilíngüe, tenho tido o cuidado de analisá-los antes de iniciar as terapias de fala e linguagem com os estudantes com os quais trabalho. Mesmo tendo minhas próprias preferências para os modelos de adição, não tenho tido o privilégio da escolha nas instituições para as quais trabalho. Dentro de uma

“Não foi preciso muito tempo de trabalho com alguns desses programas educacionais bilíngües para perceber as diferentes ênfases e valorizações dadas a aprendizagem das duas línguas.”

Comentários

Não foi preciso muito tempo de trabalho com alguns desses programas educacionais bilíngües para perceber as diferentes ênfases e valorizações dadas a aprendizagem das duas línguas. Comecei a

é enfatizada, é possível valorizar a aprendizagem de outras línguas. Carpenter (1974; p.9), mencionado por Baca e Cervantes, comenta que: “o modelo monocultural etno-cêntrico de educação vem sendo gradualmente mudado para um modelo de pluralismo multi-cultural”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

68

mesma escola é possível ver mais de um modelo sendo aplicado. Professores e administradores escolares desenvolvem seus sistemas de valores relativos ao que eles entendem como educação bilíngüe e colocam em prática suas crenças.

A forma como tenho lidado com as variações de cada modelo teórico é a de procurar analisar as influências, positivas ou não, que causam ao desenvolvimento da fala e da linguagem das crianças com distúrbios de comunicação que trato. Pois para avaliar e tratar o distúrbio ou atraso da fala e linguagem em espanhol e inglês, é necessário ter muitas informações, tais como, esta criança está sendo exposta às duas

línguas, não somente em casa, mais também na escola. Essas informações se tornam dados importantes para o diagnóstico diferencial entre crianças com distúrbio ou um atraso de fala e linguagem, ou apenas em processo de aquisição da língua. Existem inúmeras denúncias sobre a grande incidência de crianças que estavam no meio do processo de aprendizagem do idioma inglês, e eram indicadas para terapia de fala e linguagem, quando estas não tinham nenhum distúrbio de comunicação, mais sim, da língua inglesa.

Existem ainda muitas questões sobre bilingüismo e teorias de aquisição de duas línguas que vêm sendo discutidas no meio acadêmico e profissional ao qual pertencço. Parece que muito ainda se tem de fazer para mostrar as vantagens de ser bilíngüe, e para proteger o direito de indivíduos, os quais têm uma primeira língua (L1) que não é a língua oficial do país, de terem acesso às mesmas oportunidades acadêmicas da maioria da população.

Referências Bibliográficas:

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION *Clinical management of communicatively handicapped minority language populations*. ASHA, [227 (3), 29-32], 1985.

BACA, L. e CERVANTES, H. *The Bilingual Special Education Interface*, 3th Edition. NJ: Merrill, 1998.

BAKER, C. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, 2nd Edition. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1996.

COLLIER, V. *Age and rate of acquisition of a second language for school*. TESOL Quartely, (23, 509-641), 1987.

COLLIER, V. e THOMAS, W. *How quickly can immigrants become proficient in school English?* Journal of Educational Issues of Language Minority Students. (5/26- 38) Bilingual Education History, 1989.

LAHEY, M. *Language Disorders and Language Development*. N.Y.: MacMillan Publishing Company, 1988.

MC LAUGHLIN, B. *Second Language Acquisition in Childhood: Preschool Children*, 2nd Edition. NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1984.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ana Beatriz Rodrigues do Lago de Moraes

Fisioterapeuta – Professora de Ed. Física, Diretora do Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo – CDEDA-RJ, Coordenadora do Projeto de Dança do Instituto Helena Antipoff – Secretária Municipal de Educação, Pós-graduada em Socialização do deficiente marginalizado
Especialista em Educação Especial

INES

ESPAÇO

DEZ/00

69

A descoberta pela dança



Apresentação de dança de alunos surdos do Projeto de Dança do Instituto Helena Antipoff

Descobrir que posso, quem sou...

Descobrirem que podemos, quem somos...

Cada era que compreende a importância do corpo humano ou que, pelo menos teve a noção sensorial de sua estrutura, de seus requisitos, de suas limitações e da combinação da generalidade e sensibilidade que nos é inerente, cultivou, venerou a Dança

(Paul Valery)

1º Movimento Introdução

É difícil determinar quando e como o homem dançou pela primeira vez. Há quem identifique nos desenhos das cavernas produzidas pelo homem pré-histórico, figuras indicando rituais de dança. Como tudo que era gravado nas cavernas era significativo para o homem, podemos inferir que a dança já fazia parte do cotidiano desses grupos.

A dança está intimamente ligada à vida do ser humano como, por exemplo, os índios conservam suas tradições através de uma seqüência de movimentos que representa uma verdadeira coreografia. Eles, através da dança, expressam seus sentimentos de alegria, tristeza, medo, pedindo ou agradecendo, tal como deveriam fazer as tribos européias nos primórdios da civilização ocidental.

A dança, hoje, também pode

ser uma forma de expressão dos sentimentos, desejos, sonhos, protestos e alerta dos portadores de necessidades educativas especiais.

Os portadores de deficiência física, sensorial e mental podem encontrar na dança um meio de comunicação e a forma de contar sua história e principalmente desenvolver suas capacidades e potencialidades.

“Dançar é extravasar todo seu interior transformando

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

70

*seus movimentos corporais em arte, numa tentativa de reproduzir a natureza como uma forma de expressão”
Klauss Vianna*

2º Movimento Dança e surdez

A dança sempre esteve presente na história do homem devido à necessidade de se expressar como ser de comunicação que é.

Diante disso podemos afirmar que a dança é importante na vida do portador de necessidades educacionais especiais, pois ela serve como meio de informação, de esclarecimento das potencialidades deste indivíduos, além de desenvolver a autoconfiança e o aumento de sua auto-estima. Com este objetivo o trabalho de dança desenvolvido com alunos surdos foi iniciado em 1987 no Centro de Dança e Estudo do Deficiente

Alunas do Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo – RJ



¹ A adaptação do Método Perdoncini ao ensino da dança foi feita pela Fonoaudióloga Mônica Campello e pela Prof. Ana Beatriz Lago e levou os alunos com qualquer tipo de perda auditiva, incluindo aqui, a surdez profunda, a perceberem auditivamente a música, através do trabalho consciente da estimulação de seus resíduos. Esse trabalho é desenvolvido pelos profissionais acima, desde 1987.

Auditivo¹, sendo mais tarde (1983) adotado no Centro de Referência em Educação Especial Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação.

3º Movimento O ensino da dança

O ensino deve ser sistemático e seguir etapas que levem à percepção auditiva partindo das atividades mais fáceis até as mais complexas.

Primeiramente o aluno aprende a perceber os sons, depois descobrirá que esses sons podem ser diferentes, decodificando-os, construindo assim seu limiar diferencial.

Na audição passiva encontra-se o primeiro contato onde a criança tem a descoberta dos sons. Estes são oferecidos numa fase inicial a crianças bem pequenas.

É através da etapa de som e silêncio que começa o desenvolvimento da função auditiva. O objetivo é levar a criança a reconhecer e a discriminar a presença e/ou ausência do som. As atividades e os jogos têm como objetivo a demonstração, através do corpo, do que está sendo ouvido. Quando o indivíduo já percebe a temporalidade de som e silêncio, tem início o trabalho dos parâmetros de som, ou seja, que tipo de som está sendo captado: duração, intensidade e frequência.

“O que se pretende é que esta compreensão da linguagem e da fala sejam desenvolvidas de forma natural, transformando-as em situação de comunicação.”

A duração é fundamental, pois se relaciona com a fala, com a melodia da fala. A criança aprende a ouvir os sons longos e breves. Quanto aos longos referem-se à sílaba tônica das palavras e os breves, às sílabas átonas. Na intensidade, o aluno irá perceber quando os sons são fortes e fracos. Esta discriminação parte de instrumentos musicais, da música, da voz e da fala, levando a uma oralização com entonação correta. Quanto à frequência, os sons trabalhados deverão ser primeiramente bem distintos, ou seja, com frequências bem diferentes utilizando instrumentos como o tambor (grave) e o chocalho (agudo). Da mesma forma a discriminação da voz deve iniciar com vogais bem distintas como, por exemplo, |u, i| mais agudos e o |o e e| mais graves.

O trabalho auditivo deverá preparar a criança para melhor compreender a fala do outro e melhorar sua linguagem oral, melhorando sua voz e melodia.

A educação auditiva visa facilitar a aquisição da linguagem (compreensão e fala).

O que se pretende é que esta compreensão da linguagem e da fala sejam desenvolvidas de forma

natural, transformando-as em situação de comunicação.

4º Movimento A Educação Auditiva na música e na dança

A música é escolhida partindo-se da etapa auditiva que os alunos se encontram e também de acordo com o interesse e com a faixa etária do grupo. Depois da escolha, o trabalho é iniciado estudando-se as diferenças existentes na música.

O aprendizado vem através de seus resíduos auditivos fixados nas diferenças existentes na música. Estas diferenças surgem da presença e ausência da música (som/silêncio), das variações de intensidade, na presença e ausência da voz do cantor, em discriminação de melodia (voz), com a discriminação de instrumentos dentro da música (frequência) e na discriminação da letra da música.

Durante as aulas eles aprendem a técnica do balé clássico,

como base, assim como o sapatado; através de exercícios específicos, expressão e criatividade.

O ritmo, inicialmente é feito com a utilização de instrumentos de percussão.

Na aula os alunos demonstram, através do corpo, o que é percebido auditivamente, ou seja, o que foi desenvolvido na atividade anterior de educação auditiva, sem utilizar vibração sonora nem cópia de movimentos.

É fundamental que o profissional que desenvolve esta técnica tenha bem claro que sua proposta leva alunos a expressarem-se corporalmente, bem como ao auto-conhecimento.

O professor não deve ser o modelo perfeito que os alunos devem copiar e sim deverá ser aquele que estimula, sugere ações corporais que desenvolvam, principalmente, a criatividade. O aluno necessita compreender a música, a letra, para uma identificação própria, deixando assim fluir os seus sentimentos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

72

“Se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e seu movimento original, singular e diferenciado e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana”.

Klaus Vianna

Coreografia

Criar não é chegar com uma música qualquer e começar um... dois... três... quatro. O professor-coreógrafo necessita estudar e sentir a música para definir os seus objetivos. Ele trabalha junto ao aluno surdo. Estimula a compreensão da música como um todo, sua letra e assim constroem juntos os movimentos.

Os elementos deverão estar de acordo com a faixa etária dos alunos e estes deverão executar os movimentos sozinhos, não necessitando copiar o professor durante as apresentações.

A música e o canto

Através da música é desenvolvida a linguagem, a compreensão e a produção do texto, partindo-se da letra e construindo-se novas letras. Todas essas atividades devem gerar prazer.

“Esta família é composta de indivíduos de uma sociedade desinformada, subinformada e excludente. Diante disto, a família é desinformada e desacredita nas possibilidades deste indivíduo.”

5º Movimento A família

“À medida que vão aparecendo os sucessos da educação e da integração, os pais constataam a eficiência da criança e darão menos importância à sua deficiência”.

Perdoncini, G. e Couto A.

A família é o ponto de grande importância no trabalho desenvolvido com o portador de necessidades educacionais especiais.

Essa família é composta de indivíduos de uma sociedade desinformada, subinformada e excludente. Diante disto, a família é desinformada e desacredita nas possibilidades desse indivíduo. O profissional precisa fazer um investimento bastante intenso com a família, pois é importante que a esta faça seu papel para o desenvolvimento do aluno.

Primeiramente, a família precisa conhecer o que é a surdez para entender; necessita conhecer a

metodologia e como é possível desenvolver a linguagem, a audição residual, como também descobrir a importância do uso do aparelho de amplificação auditiva individual (AASI).

Para construir este acreditar dentro da família, é necessário orientar a participação dos pais, através de variados recursos como:

- Reunião de pais:

Trabalhando um tema; utilizando textos, músicas e uma dinâmica.

- Encontro de pais:

Organizar um encontro de pais durante um final de semana, com palestras, debates, trabalho em grupo, troca de experiências.

- Participação de pais nas aulas:

É importante os pais verem o desempenho de seu filho, podendo vivenciar junto a ele o processo, participando ativamente da aula e, em outro momento, assistindo às aulas.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

73

- Atendimentos e conversas individuais:

São movimentos que o profissional tem com os pais, separadamente, para conversar e orientá-los especificamente sobre seu filho.

Esses recursos têm como objetivo mostrar as reais possibilidades de seu filho, para que possam, seguros de sua condição, acompanhar seu desenvolvimento com mais interesse, estimulando a criança em todas as situações, esquecendo pouco a pouco o impacto negativo causado pelo diagnóstico da surdez.

6º Movimento Atendendo às diferenças

Em 1999, o trabalho de dança no Instituto Helena Antipoff foi ampliado. Foi criada, além das duas turmas de alunos surdos,

uma nova turma composta por alunos com diversas deficiências e alunos não portadores de deficiência.

A turma é composta de dois alunos com Síndrome de Down; três alunos com visão subnormal, uma aluna surda e dois sem necessidades especiais, todos eles da rede municipal.

O objetivo desta turma é atender às necessidades de cada aluno com a participação de todo o grupo. Deste modo, na prática, a aula se inicia com o trabalho de percepção e discriminação auditiva da música, buscando a estimulação residual da aluna surda, com a participação de todos na discriminação das diferenças da melodia, como também do ritmo.

Desenvolve-se também a noção de espaço para que, assim, os alunos, com visão subnormal, possam se deslocar e dançar, utilizando o espaço de forma independente. Todos os alunos também participam se beneficiando deste trabalho. Sempre é sugerido trabalho em grupo para favorecer uma integração onde

“Esses recursos têm como objetivo mostrar as reais possibilidades de seu filho, para que possam, seguros de sua condição, acompanhar seu desenvolvimento com mais interesse, estimulando a criança em todas as situações, esquecendo pouco a pouco o impacto negativo causado pelo diagnóstico da surdez.”

todos possam conhecer e respeitar a individualidade e necessidade de cada um.

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca? Todos em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não, para juntos construir um país diferente.
[WERNECK, C. (1997)]

7º Movimento Resultados:

- Melhora da percepção auditiva
- Maior utilização da linguagem oral
- Melhora da qualidade de voz
- Aumento da auto-estima
- Aumento do uso da prótese auditiva
- Melhoria no desempenho pedagógico
- Aumento da divulgação no que se refere às informações e esclarecimentos sobre os portadores de necessidades educacionais especiais através de espetáculos, cursos, palestras... em diversos lugares.

8º Movimento Dançando para informar

A desinformação acentua ainda mais a cerimônia que tanto caracteriza a relação de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

74

Prof. Ana Beatriz e alunas da turma iniciante do CDEDA (RJ)



indivíduos deficientes com não deficientes. A desinformação é o escuro. Pior que a desinformação só a subinformação.

Subinformação é a informação errada, pela metade, manipulada pela mídia, distorcida de boca em boca, antiga, paternalista, não-colaboradora da inclusão.

[WERNECK, C. (1997)]

A desinformação e a subinformação são pontos que contribuem em muito na formação de uma sociedade excludente, preconceituosa e partidária.

A mãe do medo é a incerteza e o pai do medo é o escuro. A incerteza não é apenas mãe do medo é a mãe da humanidade.

[WERNECK, C. (1997)]

É isso que a desinformação gera; distância e medo, que contribuem cada vez mais para se produzir uma sociedade excludente.

É preciso levar informações corretas, mostrando as capacidades reais do indivíduo para facilitar a abertura de novos caminhos na escola, na sociedade, no mercado de trabalho. Como pode um sujeito competir no mercado de trabalho, já tão restrito, se já carrega o estigma da incapacidade?

Informar para incluir. A arte

que é tão abrangente pode ser um meio de informação. Utilizar a arte para quebrar barreiras, informar, destruir a subinformação, mostrar competência, clarear, pode ser um caminho; caminho este que precisa de conscientização da família e de todos aqueles envolvidos na educação desses aprendizes surdos. A arte pode detonar reflexão, capaz até de romper com os paradigmas estabelecidos. Precisamos reivindicar, lutar, exigir do governo o cumprimento das leis, nos aproximarmos da mídia para informar e esclarecer, fazendo dela nossa parceira.

Orientar e incentivar as famílias para que sejam elas o ponto de partida, junto aos profissionais, a derrubar os muros ainda tão solidificados.

Nossa sociedade precisa ser mudada sim, o portador de necessidades especiais ainda é muito solitário, em um espaço

“É preciso levar informações corretas, mostrando as capacidades reais do indivíduo para facilitar a abertura de novos caminhos na escola, na sociedade, no mercado de trabalho.”

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

75

vazio de poucos movimentos, numa melodia lenta e fraca. Precisamos mudar e sonhar sempre, buscando uma sociedade inclusiva para todos, num ritmo conjunto, forte, sem espaços vazios.

Imagino a inclusão como o Bolero de Ravel, coreografado por Maurice Béjart, que começa lento com um bailarino solitário, com um movimento apenas de braços, onde, gradualmente, seus movi-

“Nossa sociedade precisa ser mudada sim, o portador de necessidades especiais ainda é muito solitário, em um espaço vazio de poucos movimentos, numa melodia lenta e fraca.”

mentos vão aumentando, movendo quadris e pernas, girando,

acompanhando o ritmo um pouco mais intenso e mais forte.

Trabalho de ritmo – Alunas do Projeto de Dança do Instituto Helena Antipoff – Secretaria Municipal de Educação



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/00

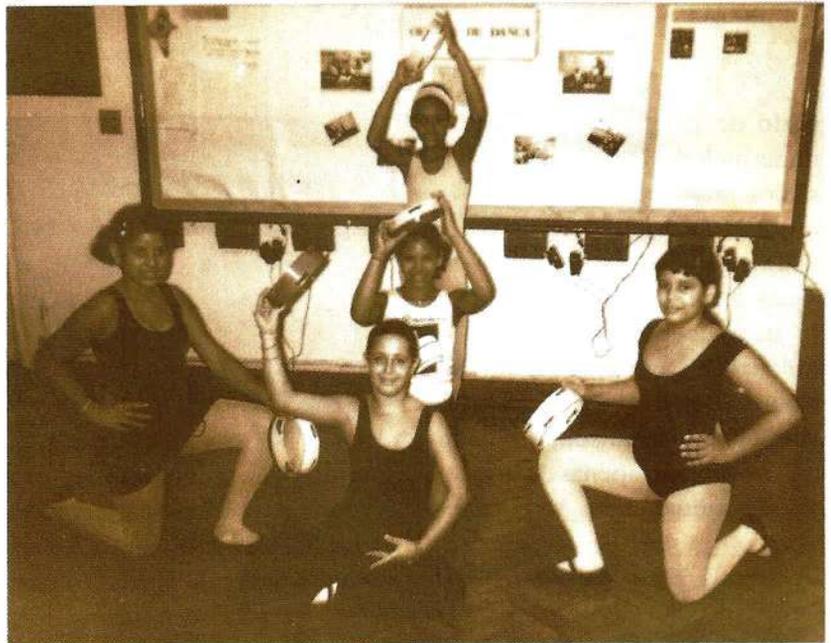
76

Pouco a pouco, seu espaço vazio é preenchido por um outro movimento e mais outro, acompanhado com sons ainda mais fortes, intensos. Aos poucos o espaço vai sendo todo preenchido, os movimentos definidos, fortes, densos, acompanhando o ritmo bastante intenso e crescente e todos juntos, no mesmo ritmo e vigor, cobrindo a gama completa de tons.

A grandiosidade do volume é de tal forma poderosa, que acaba por engolir a melodia na conclusão.

(Maurice Béjart)

Que assim seja a inclusão!!!



Alunas do Projeto de Dança do Instituto Helena Antipoff – Secretaria Municipal de Educação

Referências Bibliográficas

- COUTO, A. C. *Como compreender o deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Ed. Col. Rotary Clube do RJ, 1985.
- FARO, A. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1986.
- GOFREDO, V. L. F. *Integração ou segregação?* Em: O discurso e a prática das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1991.
- MAZZON, S. *Psicomotricidade, reeducação e terapia dinâmica*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.
- PERDONCINI, G. e C. A. *A audição é o futuro da criança surda*. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1996.
- PERDONCINI, G. Yvon Y. *Comunicação infantil*. Alpea Couto Lenzi (trad.) 5ª ed., Rio de Janeiro, 1997.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Ed. Saliciano, 1990.

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

DEZ/00

77

*Estas fotos fazem parte de nosso
arquivo iconográfico.
Falamos de uma época, estão cheias de
significados... entupidas de história.*



Alunos do INES – Frente do prédio – Década de 30

VISITANDO O ACERVO DO INES

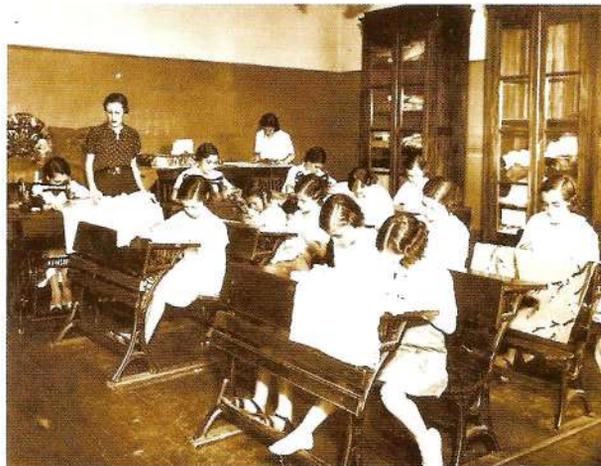
INES

ESPAÇO

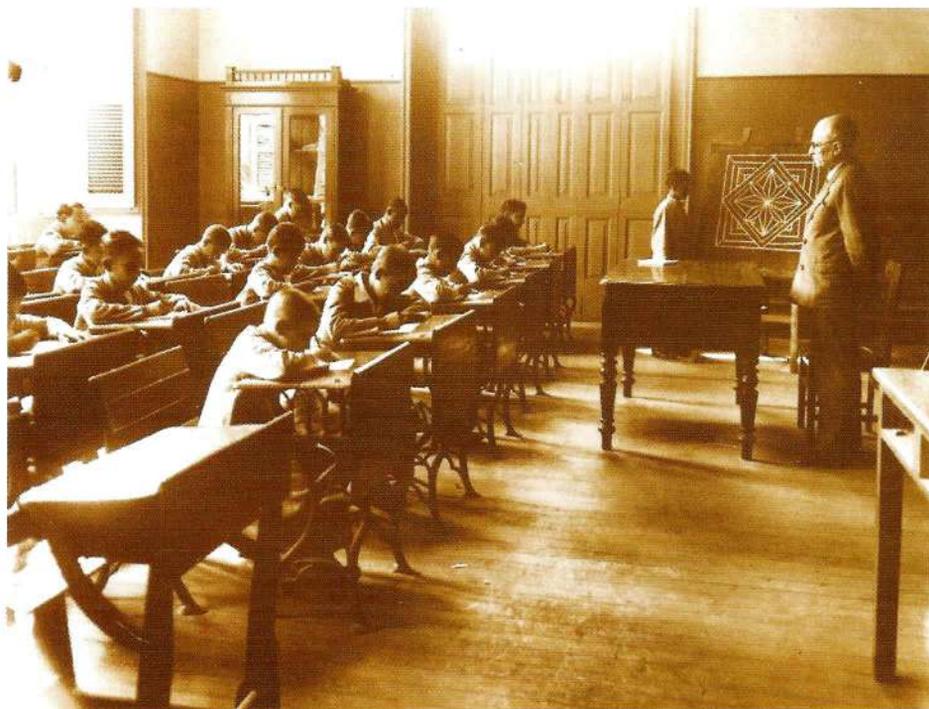
DEZ/00

78

Oficina de Costura
e Bordado
Década de 40



Treinamento
auditivo – Professor
Brasil Silvado
Década de 40



Aula de Desenho
Aplicado
Década de 40

**CNPq/IBICT
DISSERTAÇÕES E TESES**

Dissertações e teses

ALBUQUERQUE, Ana Maria S. Pires e. Práticas de leitura numa ação alfabetizadora, Rio de Janeiro, RJ, 1998, Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

ANDRADE, Teresa Cristina Oliveira Coutinho Carneiro de. A criança: do arquirreflexivo ao reflexivo: um estudo sobre a aquisição em Português. Rio de Janeiro, RJ, 1997, Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

BARRERA, Sylvia Domingos. Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo, SP, 2000, Tese (doutorado), USP.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. São Paulo, SP, 1999, Tese (doutorado), USP.

PACHECO, Cecilia Maria Goulart. Era uma vez os sete cabritinhos : a genese do processo de produção de textos escritos. Rio de Janeiro, RJ, 1997, Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

RAMOS, Clélia Regina. Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural. Rio de Janeiro, RJ, 1995, Dissertação de Mestrado, UFRJ.

SOLE, Maria Cristina Petrucci. A surdez enquanto marca constitutiva da subjetividade: uma contribuição à pesquisa a partir da clínica psicanalítica com adolescentes surdos. Rio Grande do Sul, 1997, Dissertação de Mestrado, UFRGS.

TESKE, Ottmar. Relações “ouvinistas” e prática da diferença. Rio Grande do Sul, 1999, Dissertação de Mestrado, UFRGS.

Trabalhos internacionais

SITE: <http://clerccenter.gallaudet.edu/master.com/texis/master/searchmysitehtml?q=paper&n=10>

*Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center
Planning for Literacy Instruction
Considering Methods and Approaches*

Planejamento para Alfabetização

Existem muitas opiniões sobre a melhor abordagem para alfabetizar crianças surdas. Estas opiniões relacionam-se com métodos e programas que são usados para buscar qualidade na instrução. A tarefa de alfabetizar crianças surdas não possui uma chave ou melhor método. A tarefa necessita de múltiplas abordagens e objetivos interdependentes organizados no tempo. Os resultados podem ajudar a definir uma prática educacional efetiva com estudantes específicos ou tipos de grupos de estudantes. Deve haver flexibilidade dos métodos para se atingir as necessidades individuais das crianças, definir como se deve usar os métodos direcionados de acordo com as teorias sobre a aprendizagem da linguagem, alfabetização e surdez infantil. O planejamento para alfabetização de

crianças surdas deve começar com orientações teóricas. Este trabalho começa examinando métodos e abordagens para a instrução alfabetizada, citando caminhos que podem beneficiar a criança, ou não, dependendo do caso.

SITE: <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling008.html>

A Controversial Approach to Communication: Sign Writing, The Alphabet of Signs
Alexandra Han

Uma abordagem controversa para a comunicação: A escrita de sinais, o alfabeto de signos. O que é exatamente a escrita de sinais?

É um alfabeto, uma lista de símbolos usados para escrever a língua sinalizada no mundo, da mesma forma que o alfabeto romano é usado para escrever diferentes línguas orais.

SITE: <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling008.html>

*A Linguistic Comparison
Two Notation Systems for Signed Language:
Stokoe Notation & Sutton Sign Writing*
Joe Martin

Uma Comparação Lingüística.

A Língua de Sinais tem sido tradicionalmente tratada como sem escrita. Existem muitos esforços para criar um sistema de escrita para ela. Dois são os melhores: o *Stokoe Notation* desenvolvido por um lingüista e o *Sutton Sign Writing*, desenvolvido por um movimento de natalidade. Estes sistemas são discutidos e comparados. Os principais pontos a serem comparados referem-se à discussão acerca da iconicidade, ordenação do símbolo, alfabetização e o problema da representação do espaço em duas dimensões.

SITE: <http://clerccenter.gallaudet.edu/master.com/texis/master/search/mysitehtml?q=paper&n=10>

Becoming Bilingual: Facilitating English Literacy Development Using ASL in PreSchool
Metalinguistic Awareness
Sadhana Puntambekar, Benedict du Boulay

Transformando o Bilinguismo: Facilitando o desenvolvimento da alfabetização em inglês, usando a ASL em Pré-escolares — Conhecimento Metalingüístico.

Para a proposta desta discussão, o conhecimento metalingüístico será definido como um processo de pensamento e reflexão sobre a natureza e funções da linguagem, incluindo o conhecimento sobre as características do uso de diferentes línguas e eventos de alfabetização. O processo metalingüístico — o processo pelo qual nós refletimos ou tomamos consciência observando o uso da linguagem — ambas, tanto a criança quanto a professora necessitam considerar.

SITE: <http://search.mentalhelp.net/mhn/mhfind.cogi?words=deaf&submit2=go%21>

Cognitive skills, not just hearing devices, are key to children's ability to hear
The key to whether cochlear implants work may lie in psychology, not in physiology.
By Beth Azar (Monitor staff)

As habilidades cognitivas, e não apenas o meio ouvinte, são a chave para as habilidades de audição nas crianças.

Na década passada, muitos psicólogos pesquisaram crianças surdas com implantes cocleares que se tornaram proficientes em linguagem falada e outras tantas que não. Estes cientistas concluíram que a resposta era: cognição.

Eles coletaram evidências para mostrar que habilidades cognitivas saltam com o avanço do aparelho auditivo, que propicia o ensino mais profundo da língua oral às crianças surdas.

SITE: <http://cogslib.cogs.susx.ac.uk/csr-abs.ph?type=csrp&num=514&id=7858>

Gesture recognition for visually mediated interaction
A. Jonathan Howell, Hilary Buxton

Reconhecimento de gestos para a interação visualmente mediada.

Este trabalho apresenta uma pesquisa inicial sobre a interação visualmente mediada como suporte para o desenvolvimento pessoal-específico, através de câmeras ativas de controle de modelos gerais de gestos.

Os resultados mostram níveis de performance que podem ser obtidos pelos tipos de gestos reconhecidos através do uso de técnicas de análise individual e entre indivíduos.

A evidência característica visual pode ser automaticamente selecionada dependendo da demanda da tarefa.

SITE: <http://cogslib.cogs.susx.ac.uk/csr-abs.php?type=csrp&num=514&id=7858>

Towards visually mediated interaction using appearance-based models.
A.J. Howell, Hilary Buxton

Interação visualmente mediada propícia ao uso da fisionomia baseada em modelos

Este trabalho refere-se à pesquisa acerca da interação visualmente mediada através do estudo do desenvolvimento de modelos genéricos de expressão de indivíduos específicos e do controle de

modelos gerais de gestos através de câmeras. A investigação foi feita pelo reconhecimento com a cabeça posicionada usando a generalização simples da expressão do trabalho funcional básico com modelos genéricos. Avaliou-se o reconhecimento simples pontual.

SITE: <http://cogslib.cogs.susx.ac.uk/csr-absphp?type=csrp&num=41&id=7757>

Design and development of MIST: a system to help students develop metacognition.
Sadhana Puntambekar, Benedict du Boulay

Projeto de desenvolvimento do MIST: um sistema para ajudar estudantes a desenvolver metacognição.

MIST (metacognição no estudo de textos) é um sistema que busca explicitamente ajudar estudantes a desenvolver habilidades metacognitivas. O MIST possui três características para auxiliar a metacognição — processos baseados na interface e no suporte entre a colaboração e a reflexão.

SITE: <http://cogslib.cogs.susx.ac.uk/esr-abs.php?type=csrp&num=411&id=7756>

Investigating the changes in the metacognitive activities of students while interacting with a computer tool.

Sadhana Puntambekar, Benedict du Boulay

Investigando as mudanças nas atividades metacognitivas de estudantes durante a interação com uma ferramenta do computador.

Este trabalho descreve mudanças em atividades de aprendizagem de estudantes durante a interação com um sistema computacional. Apresenta dois aspectos da metacognição: planejamento e monitoramento.

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 publicadas nesta revista.

BOTELHO, Andrea Pacetta de Arruda. No universo das histórias: oficinas de redação e criatividade. São Paulo, SP, 1998, Tese (doutorado).

Relata uma experiência pedagógica, dentro de uma abordagem psicológica, realizada em forma de oficinas, nas quais foram desenvolvidas atividades visando fornecer instrumentos para a escrita das histórias — entreando um objetivo mais amplo para promover uma construção de conhecimentos sobre a escrita em geral — explorando principalmente o universo dos contos populares de magia. Seis crianças, com idade entre nove e 11 anos, aproximadamente, freqüentaram 25 oficinas, compreendidas no decorrer de dois anos. Participaram de atividades tais como movimentar o corpo, consultar livros, ouvir histórias contadas e lidas, praticar técnicas de escrita criativa, fazer trabalhos plásticos etc. Analisa o processo principalmente segundo dois recortes temáticos: desempenho na escrita e interesse. Quanto ao primeiro, observa que todas as crianças apresentaram um bom desenvolvimento ao longo dos textos produzidos. Quanto ao segundo, apresenta dados indicadores de que o interesse por leitura e escrita em geral aumentou, e, em relação às atividades nas oficinas, observa que manteve-se alto na maior parte do tempo, tendo oscilado em alguns momentos. Com base nos referenciais teóricos de

Jean Piaget e Donald W. Winnicott, faz um balanço de todas as atividades, avaliando sua eficiência em cativar o interesse, a atenção e o envolvimento dos participantes, pontuando os momentos bem sucedidos e os mal sucedidos — quanto aos últimos, critica a metodologia empregada e indica outros caminhos possíveis. Conclui que o interesse é reduzido sempre que uma atividade relega o fazer ativo e significativo das crianças; inversamente, é grande o envolvimento nos trabalhos interativos, em grupo, e nas atividades em que se considera a importância do brincar.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. Educação artística para deficiente auditivo: uma leitura a partir da visão de professores. São Paulo, SP, 1998, USP, Tese (doutorado).

O presente trabalho teve por objetivo investigar o estado da arte na Educação Artística do deficiente auditivo. Para atingi-lo foram entrevistados professores de Educação Artística que trabalham diretamente com essa população, em escolas especializadas, visando saber o que pensam a respeito e como agem no cotidiano escolar. Antecedendo essa parte empírica do estudo foram apresentados dois conjuntos teórico/conceituais. O primeiro refere-se à literatura de embasamento sobre deficiência auditiva, tendo sido para tanto realiza-

do um levantamento bibliográfico sobre esse tipo de deficiência, sua prevenção e causas, Educação Especial, modalidades de atendimento, além da conceitualização de objeto transicional e fenômeno transicional, que aborda o surgimento da arte no indivíduo, à luz da teoria de Winnicott. O segundo refere-se à literatura de embasamento teórico sobre questões relacionadas ao tema proposto: o ensino da arte em Educação Artística em geral e para alunos deficientes auditivos. Os relatos obtidos nas entrevistas semi-estruturadas mostraram que a maior parte dos professores, apesar de desconhecer a proposta curricular oficial para o ensino de Educação Artística, tenta desenvolver os objetivos propostos por eles ou pela instituição, embora ressentindo-se algumas vezes da formação inadequada para a área. A partir desses resultados, ficou evidenciada a necessidade dos órgãos públicos competentes se conscientizarem da importância da reciclagem sistemática para os professores que atuam com essa clientela, e que os cursos de formação se preocupem com a qualidade dos futuros profissionais, aprimorando seus conteúdos e adequando-os à realidade onde irão atuar.

MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. Múltiplos olhares sobre o corpo surdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da dança. Salvador, BA, 1998, dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia — UFBA.

Este estudo teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre a corporeidade do adolescente surdo e seu processo criativo em dança, pro-

curando, por um lado, aprender as construções significativas realizadas por e com esses atores e, por outro lado, realizar uma leitura desconstrutora sobre a visão estigmatizada que molda a representação do corpo do portador de deficiência auditiva.

Para tanto, enfocando a dança como um processo artístico-educativo, foi realizada uma Oficina de Dança, durante um período de sete meses, com 11 adolescentes surdos, oriundos da rede pública estadual de ensino. Foi adotada a abordagem teórico metodológica da dança contemporânea, enfatizando-se os processos criativos, o que proporcionou estabelecer ligações entre o universo pessoal/coletivo dos adolescentes, suas concepções de corpo e a textura sociocultural desses sujeitos.

Para que os múltiplos olhares sobre o *corposurdo* pudessem ser captados, foram realizadas entrevistas com as mães ou responsáveis e com as professoras que atuam com esses alunos na Educação Especial, procurando compreender como elas percebiam a corporeidade e como constituíam a identidade dos adolescentes. Com base nas teorias críticas culturais, também são apresentadas discussões em torno de representações de corpo que são construídas e fixadas na dança. A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa qualitativa, nas perspectivas emancipatória e desconstrutivista.

A análise dos dados revelou que em torno do *corposurdo*, constroem-se/articulam-se/contrapõem-se diferentes concepções de corpos, que foram ressignificados no processo/produto artístico da Oficina de Dança, desvelando a maneira do surdo vivenciar e conceber o seu corpo e expressar-se, artisticamente, na dança.

RESENHAS DE LIVROS

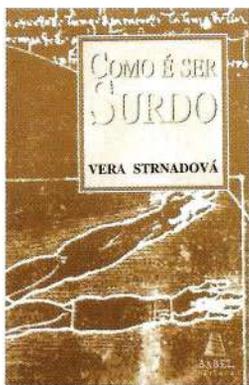
INES

ESPAÇO

DEZ/00

84

COMO É SER SURDO



STRNADOVÁ, Vera
Babel Editora, 2000

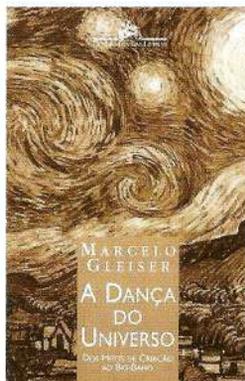
Como é a vida do ponto de vista da pessoa surda?

Este livro, escrito por uma surda theca Vera Strnadová, que é professora na Faculdade de Pedagogia Especial e é presidente da Federação de Surdos na Tchecoslováquia, é um relato maravilhoso e bem humorado sobre o cotidiano das pessoas surdas que quebra com as representações de anormalidade sobre surdez e surdos. Rompe também com as características de obscuridade, silêncio, incompletude e exclusão da linguagem, que definem, segundo Skliar, *a deficiência auditiva e não a de sujeitos que possuem uma experiência, uma língua e uma existência visual*.

Até então, os surdos têm sido narrados com um misto de curiosidade, cura, salvação e benevolência.

Neste livro é mostrada a mudança na nossa representação de surdos e surdez, nos levando a refletir sobre o significado existencial da surdez.

A DANÇA DO UNIVERSO



GLEISER, Marcelo
Companhia das Letras, 1998

Dos mitos de criação ao big-bang não há cultura que não tenha tentado dar uma resposta à pergunta sobre a origem do Universo. A este respeito, não somos exceção. Por trás das sofisticadas hipóteses físicas a respeito daquilo que teria ocorrido no minuto inaugural, podemos identificar a mesma inquietação, a mesma curiosidade que deu origem aos diversos mitos da criação.

Para todos aqueles que desejam desvendar os segredos do Universo, Marcelo Gleiser, em sua *Dança do Universo*, explica estes mistérios num histórico, desde pré-socráticos até a Física Quântica, tendo como base a Filosofia, a Física e a Matemática, mostrando-nos como todas essas instâncias, na verdade, formam uma só engrenagem que movimenta a matéria e, por consequência, nossas vidas.

O livro compõem-se deliciosamente de dados claros, feito para professores e amantes do conhecimento. Atinge a todos que desejam ampliar seu saber indo além do ponto de vista puramente científico.

A PRODUÇÃO DO SABER DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



GIOPPO, Christiane
Editora IBPEX — Curitiba, 1999.

Este livro é uma coletânea de trabalhos práticos na área de Ciências e Biologia, elaborado pela professora Christiane Gioppo e seus alunos de prática de ensino da Universidade Federal do Paraná. Traz para o professor questões cotidianas, relacionando-as ao processo de conhecimento científico.

Permite refletir sobre a necessidade de modificar o ensino de Ciências no atual contexto, orientado pelas mudanças dos paradigmas educacionais, onde métodos tradicionais e livros didáticos são substituídos por uma tendência sociocultural.

Lança um novo olhar sobre o que significa ensinar e aprender, que está hoje em dia mais ligado ao fazer, ao aprender a trabalhar cooperativamente, raciocinar, tomar decisões e ainda a produzir materiais que envolvam investigação científica e discussões sobre o papel das ciências e a sociedade, além das novas tecnologias, desenvolvimento econômico, diversidade cultural e respeito ambiental.

Andreia Passos Ferreira

- Pedagoga – Psicopedagoga
- Aluna – pesquisadora da
- ABRAPA – Associação Brasileira
- de Problemas de Aprendizagem

O jogo na construção da linguagem

“ Este é o fazendeiro que colheu o milho, para dar pro galo que cantou de manhã, para acordar o padre de barba feita, que casou o moço todo rasgado, com aquela moça toda mal vestida, que ordenhou a vaca de chifre torto, que atacou o gato, que comeu o milho, que está na casa que Pedro fez.”

Em que consiste?

Este jogo consta de uma tarefa de seqüenciação lógico-narrativa por meio de construção do mapa conceitual do eixo sintagmático, se utilizando da memória de trabalho. Nesta tarefa, é utilizado o canal visual e ainda como pré-requisito a atenção sustentada. Para melhor entendimento do leitor, a seguir de cada termo específico tratado neste jogo, o termo será descrito.

De acordo com Harris e Hodges (1999), seqüência é arranjo ou ordenamento de conteúdos para apresentação. Num sentido mais amplo, o seqüenciamento não é um simples arranjo linear, mas envolve condições para se repassar em conceitos e habilidades-chave. Abordagens comuns ao seqüenciamento são: cronológica, do desenvolvimento, do fácil para o difícil, das partes para o todo, do simples para o complexo, temática e do todo para as partes.

Trabalhamos neste jogo com uma seqüência determinada, a de imagens dentro de uma lógica-narrativa.

A lógica está relacionada à coerência de raciocínio, de idéias; é uma seqüência coerente, regular e necessária de acontecimentos, de imagens (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). Narrativa seria, em termos gerais, uma história, real ou de ficção, expressa oralmente ou por escrito; mais especificamente, “uma expressão de experiências baseadas em eventos que são armazenados na memória ou construídos cognitivamente” [Harris e Hodges, (1999)].

De maneira geral, a seqüenciação de conteúdos é sempre um mapa conceitual que é um esquema gráfico para representar a estrutura básica de partes do conhe-

“Num sentido mais amplo, o seqüenciamento não é um simples arranjo linear, mas envolve condições para se repassar em conceitos e habilidades-chave”.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

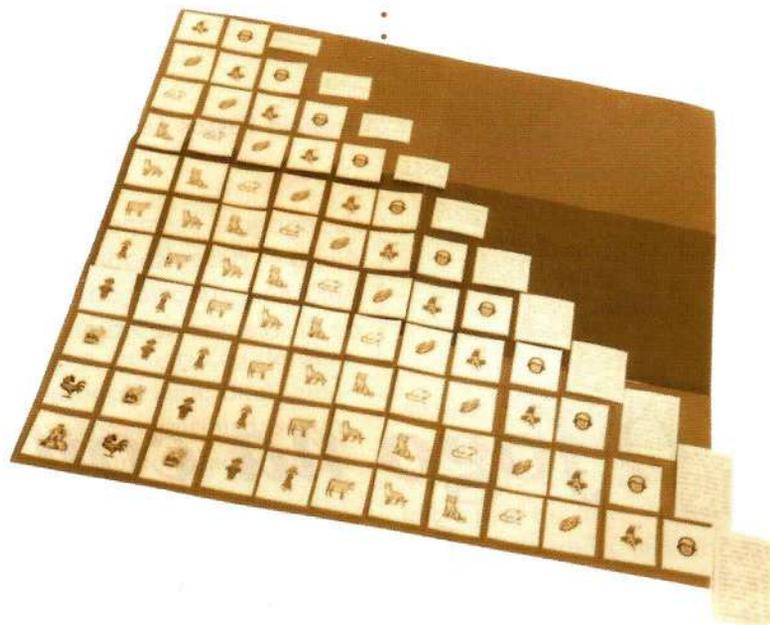
INES

ESPAÇO

DEZ/00

86

cimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes desse conhecimento. Localizo ainda este conceito dentro de uma abordagem de aprendizagem significativa, defendida por Ausubel [In: Faria (1995)] que se refere à aquisição de novos significados, conceitos ou proposições que foram relacionados, de forma substantiva e não arbitrária, às informações relevantes particulares previamente adquiridas pelo aprendiz (idéia de esteio = idéia importante estabelecida na estrutura cognitiva do aprendiz, com a qual novas idéias pertinentes encontram ancoradouro no processo de aprendizagem significativa). O material de aprendizagem deve



zagem com pouca ou nenhuma relação do novo material com as idéias previamente adquiridas. O autor desta teoria, chama atenção para o fato de que não há uma dicotomização entre aprendizagem significativa e mecânica, mas sim um contínuo entre essas formas de aprendizagem.

“O material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, ou seja, deve ter uma ordem lógica para que assim possa ser relacionado com idéias de esteio da estrutura cognitiva particular do aprendiz.”

ser potencialmente significativo, ou seja, deve ter uma ordem lógica para que assim possa ser relacionado com idéias de esteio da estrutura cognitiva particular do aprendiz. Não ocorrendo combinação destes fatores, o que será uma aprendizagem mecânica, isto é, uma aprendi-

Na avaliação da aprendizagem para que se elabore corretamente um mapa conceitual, é necessário ter uma compreensão ampla do material estudado, discernindo os conceitos mais gerais em seus vários níveis de conceitos subordinados, sendo um dos me-

lhores instrumentos para avaliar o domínio das relações hierárquicas existentes entre os conceitos e proposições.

O eixo sintagmático compõe-se de regras para identificação lexical e para a estruturação sintática e semântica, adequando-as ao contexto geral do texto. Estas regras sustentam o papel que cada palavra exerce em uma determinada expressão, sendo este um passo importante para o significado final. Em especial, neste jogo as mensagens são elaboradas para que o receptor pense.

O jogo oferece o canal visual como base para a identificação de significados a que se refere cada imagem e na possibilidade que o indivíduo tem, em caso de dificuldades maiores de ter o auxílio da narrativa escrita. No caso específico dos surdos, este canal é fundamental para a estruturação de regras da Língua de Sinais e da língua oral/escrita portuguesa).

Além disso, os processos cognitivos envolvidos neste trabalho exigem funções amplas como a atenção sustentada, focal e dividida. A primeira relaciona-se à seleção e busca de estímulos, de informação, podendo se utilizar do canal visual e/ou auditivo. A atenção dividida é aquela que capacita o indivíduo a eliminar os distratores de seu campo perceptivo, habilitando o sujeito a conseguir isolar o fator não-interessante para voltar-se à tarefa solicitada. No caso deste jogo, o distrator é de natureza ideatória, isto é, apresenta a exigência de combinar mentalmente as imagens com a leitura de uma seqüência narrativa.

A memória de trabalho também é muito exigida nesta tarefa.

tamos. Análises lingüísticas sugerem que a memória de trabalho pode ser maciçamente usada na compreensão da linguagem, o que nos sugere a grande necessidade que as crianças surdas têm de serem estimuladas nessa área com intuito de complementar o desenvolvimento lingüístico.

Aplicação da tarefa

O jogo é composto por uma narrativa, contada oralmente e por uma seqüência repetida de figuras organizadas numa ordem fixa de idéias acompanhadas pelas pequenas partes do texto escrito.

Uma história é contada ao sujeito pausadamente, destacando-se cada estrofe, solicitando ao mesmo que vá reconhecendo as imagens correspondentes. O sujeito é colocado em uma situação à qual é solicitado para desenvolver estratégias de ordenação de uma seqüência lógica, coordena-

Objetivos

É importante destacar, primeiramente, que a pretensão deste jogo é exatamente estar desenvolvendo e construindo habilidades de pensamento através do eixo sintagmático da linguagem e, conseqüentemente, contribuindo na aprendizagem de estruturas lingüísticas universais. A memória de trabalho e os processos de atenção são especiais neste contexto de estimulação de linguagem.

Para tal utiliza-se jogo, como uma forma lúdica, prazerosa, possibilitando ao sujeito uma aprendizagem que o leva a atribuir significados relevantes e encontrar sentido a partir do que previamente é conhecido por este sujeito: o brincar. Esta é uma das pretensões deste trabalho: através da brincadeira, desenvolver estas estruturas cognitivas ancoradas (idéia de esteio).

Nesta forma de ordenação, colocamos as imagens em ordens e classes hierárquicas próprias, exigindo do sujeito uma ordenação/classificação a partir de uma organização lógica complexa.

Quando o reconhecimento das imagens fica a critério do sujeito, se pode verificar a antecipação lógica. Ele o faz quando pla-

“...a pretensão deste jogo é exatamente estar desenvolvendo e construindo habilidades de pensamento através do eixo sintagmático da linguagem e, conseqüentemente, contribuindo na aprendizagem de estruturas lingüísticas universais”

Este tipo de memória tem curta duração, reconhecida por área de rascunho, servindo como local de armazenamento temporário de informações, enquanto tentamos construir representações da situação com a qual nos confron-

nando simultaneamente informações visuais e auditivas. Para tal, este precisa antecipar logicamente a tarefa de forma dinâmica e interativa: mediada pela confluência de dois tipos de representação diversos: visual e auditivo.

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

DEZ/00

88

"...exige que o sujeito compreenda plenamente as estruturas sintático-semânticas, para completar idéias."

neja uma forma de realizar o jogo, consegue antever uma organização possível a ser construída.

A construção do eixo sintagmático é importante na elaboração de sentenças com coerência e coesão. A ordenação neste jogo segue um padrão que não pode ser alterado, com o prejuízo de se alterar a história. Portanto, exige que o sujeito compreenda plenamente as estruturas sintático-semânticas, para completar idéias.

A seqüenciação que é um mapa conceitual dá a oportunidade ao sujeito de organizar o pensamento, planejar ações. Esta

forma apresenta ao sujeito uma visualização total dos conteúdos, auxiliando no desenvolvimento da ordenação/classificação lógica de conhecimentos diversos.

Este jogo traz contribuições importantes à educação de surdos, pois exatamente ressalta o trabalho com as estruturas de linguagem. A construção e o desenvolvimento do eixo sintagmático da memória de trabalho, são a base da aprendizagem da língua escrita pelo surdo; para isto é fundamental que o processo de compreensão das estruturas lingüísticas, seja estimulado através da antecipação/

organização e ordenação/classificação lógica, que impulsiona o sujeito a elaborar melhor a construção deste tipo de conhecimento. De forma geral o jogo é sempre uma grande oportunidade flexibilizada do pensamento, no intento de se romper com a rigidez cognitiva tão comum às crianças surdas que ainda se encontram diante da tarefa de adquirir plenamente uma língua.

ABRAPA — Associação Brasileira de Problemas de Aprendizagem - Tel: 21- 284-1318 -E-mail: Abrapa@uol.com.br

Referências Bibliográficas

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Ed. Nova Fronteira, 1977.

FARIA, W. Mapa conceitual: definição e base teórica. In: *Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação.* São Paulo: EPU, (p.1-8), 1995.

_____. Mapas conceituais na avaliação da aprendizagem. In: *Mapas conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação.* São Paulo: EPU, (p.23-30), 1995.

HARRIS, T. L. e HODGES, R. (orgs.) *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

HUNT, E. A capacidade verbal. In: STERNBERG, R. *As capacidades intelectuais humanas: abordagem em processamento de informações.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, (p. 43-69), 1992.

KOSSLYN, S. A capacidade para trabalhar mentalmente com imagens. In: *As capacidades intelectuais humanas: abordagem em processamento de informações.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, (p. 169-192), 1992.

PENNA, A.G. Sobre a natureza da memória. In: *Introdução à Psicologia.* 2ª ed. São Paulo: EPU, (p.117-125), 1999.



LSB Vídeo

A LSB Vídeo é uma empresa nova, carioca, feita para surdos e amigos de surdos. O objetivo maior da empresa é o aprimoramento da educação dos surdos. Foi fundada em 1999 por Nelson Pimenta, surdo, e por Luiz Freitas, ouvinte. Ambos são profissionais da área de Educação e acreditam que a situação de exclusão social em que muitos surdos brasileiros se encontram, pode ser evitada a partir da construção do que chamam de identidade surda nos indivíduos, que poderão, a partir daí, lutar por direitos e conhecer deveres. Dentre os meios para esta construção, a educação cumpre papel fundamental e a equipe de trabalho da empresa, composta por

pedagogos, professores e desenhistas surdos e ouvintes caminha nesta direção e se propõe, a produzir fitas de vídeo, livros, CD-rom e jogos educativos totalmente voltados para os surdos e para os ouvintes envolvidos com a surdez e sua cultura. Além destes produtos, a equipe preparou oficinas e workshops em Língua de Sinais sobre temas variados, como Configurações de Mãos, Classificadores, Poesia, Histórias Infanto-Juvenis entre outros,

tudo para atender ao público em geral interessado em ensinar, aprender ou melhorar conhecimentos da Língua de Sinais Brasileira e da cultura dos surdos.

A empresa lançou, recentemente, a coleção "LSB Fundamental" volume I, Animais, que pode ser aplicado no ensino de Língua de Sinais Brasileira para crianças e adultos, em diversas atividades em sala de aula.

Novos volumes serão lançados mensalmente a partir de se-

"Dentre os meios para esta construção, a educação cumpre papel fundamental e a equipe de trabalho da empresa, composta por pedagogos, professores e desenhistas surdos e ouvintes caminha nesta direção..."

MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

INES

ESPAÇO

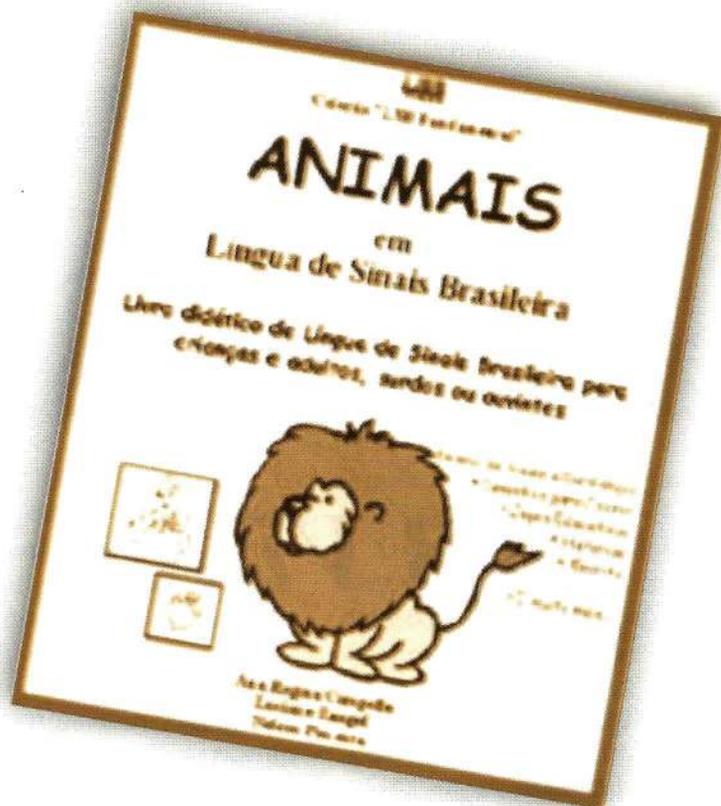
DEZ/00

90

LSB VÍDEO

tembro de 2000 até fins de 2001. Haverá títulos como “Alimentos”, “Meios de Transporte”, “Meios de Comunicação”, “Habitação” e muitos outros.

As 15 páginas de cada livro trazem desenhos para colorir e recortar. O professor pode se valer dos recursos dos livros para contar histórias, fazer dramatizações, sugerir redação ou poesia e, enfim, passar fundamentos de gramática da Língua de Sinais Brasileira.



“Além disso, é possível determinar correlações e equivalências entre os vocábulos em Língua Portuguesa e os sinais em Língua de Sinais Brasileira, assim como em datilologia.”

leira através do primeiro contato com as configurações de mãos. Além disso, é possível determinar correlações e equivalências entre os vocábulos em Língua Portuguesa e os sinais em Língua de Sinais Brasileira, assim como em

datilologia. Há várias sugestões de jogos e atividades lúdicas que ajudam a tornar a atividade escolar mais divertida e produtiva.

Outro lançamento importante e recente foi o do jogo educativo Configurações de Mãos,

que é composto por um baralho com sessenta cartas de papelão que trazem uma ilustração de cada configuração de mão utilizada na Língua de Sinais Brasileira. Através de variados jogos, os participantes aprendem brincando.

A LSB Vídeo vem pesquisando e investindo em novas tecnologias.

Maiores informações na Internet em: www.lsbvideo.com.br ou através do telefax (21) 556-0893.

Seminários do INES

Anualmente, o INES realiza seu seminário, de âmbito nacional, na área da surdez.

Este ano, o V Seminário Surdez: Desafios para o Próximo Milênio, abordou três aspectos importantíssimos para o desenvolvimento da pessoa surda.

Os aspectos social, pedagógico e clínico foram apresentados durante três dias, sendo que cada dia foi dedicado a um desses assuntos.

Autoridades nacionais das áreas da Educação e da Surdez apresentaram seus estudos e experiências. As mesas redondas foram responsáveis pelos debates, bastante produtivos.

Um fator de grande significado e importância foi a participação efetiva do surdo, não só como espectador, mas, também, como palestrante e debatedor.

Monitores surdos, que trabalham no INES, prestaram depoimentos sobre suas experiências em

sala de aula, motivando a platéia.

Após análise das avaliações do seminário, concluiu-se que o evento alcançou o seu objetivo, sendo bastante elogiado.

Paralelamente a esse evento, o INES tem realizado seminários intermunicipais e estaduais, com o objetivo de capacitar profissionais e torná-los, em um futuro próximo, agentes multiplicadores nos seus municípios. Nesses seminários participaram como palestrantes apenas os profissionais do INES.

O primeiro evento dessa natureza realizou-se em julho, com o apoio da Coordenadoria de Educação da Região Noroeste II e foi sediado em Itaperuna. Dele participaram 558 profissionais, pais e surdos de 13 municípios dessa região.

Campos dos Goytacazes, da região Norte Fluminense I, sediou outro evento similar, com uma

platéia em torno de 106 pessoas, de dez municípios vizinhos.

Na região Nordeste, mais precisamente em Paulista/Pernambuco, no mês de setembro, com o apoio da sua Secretaria Municipal de Educação, efetivou-se outro seminário, dessa vez de âmbito estadual, do qual participaram 199 profissionais de cinco municípios.

Na região Sul, o evento foi sediado em Blumenau, em outubro, em parceria com a 4ª Coordenadoria de Educação e com o Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA. Nesse encontro fizeram-se representar 74 municípios, com aproximadamente 258 participantes.

O INES, como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez, cumpre, assim, uma das mais importantes metas que lhe são atribuídas por seu Regimento, capacitando profissionais que se tornarão agentes multiplicadores.



Seminário Intermunicipal sobre surdez - Itaperuna - RJ



Seminário Intermunicipal sobre surdez - Campos dos Goytacazes - RJ



IV Jornada Científica de Investigación sobre "Personas con Discapacidad Autodeterminación, Apoyos y Calidad de Vida"

Data: 14 a 17/3/2001

Local: Salamanca-España

Informações: <http://www.3.usal.es./inico/jornadas.htm>

Secretaria: Instituto Universal de Integración en la Comunidad (inico)
Facultad de Psicología
A Vida de la Merced 109-131.37005
Salamanca — Spain



II Congreso Latino Americano de Ingeniería Biomédica

Data: 23 a 25/05/2001

Local: Ciudad Havana- Cuba

Informações: <http://www.hab.2001.sid.cu>



Jogos Mundiais para Surdos

Data: 22/07 a 22/08/2001

Local: Roma-Itália

Informações: WFD news federação mundial de surdos — www.wfd.news.org.



XVI Encontro Internacional de Audiologia

Data: 5 a 8 de abril de 2001

Local: Centro de Convenções do Hotel Glória-Rio de Janeiro

Informações: (0xx21) 556-1298

ERRATA

Referência:

"O Alfabeto Manual para o Surdocego" (edição da *Revista Espaço* nº12, p.80).

As definições do Surdocego Pré e Pós-lingüístico e as fases da Comunicação (Nutrição, Ressonância, Co-ativo-imitação) foram elaboradas pela equipe da ADEFVAV — Associação para Deficientes da Audio-Visão.

Nas síndromes, acrescentar: Osteogênese Imperfeita.

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.

Foi elaborado por:

Shirley Rodrigues Maia, Regina Maria de Jesus, Dalvanise de Farias Duarte, Maria Inês Petersen.

Bibliografia:

Tradução de apostila do Curso "Surdocegueira Congênita" — Curitiba/PR (1996/97/98).

Textos de Consultoria Hilton Perkins — Dr^a Maria Bove (1996/97/98).

Aprendendo uma rota — Sue Evans (nov/95) — Curso "Surdocegueira Congênita" — em Curitiba/PR (1998).

Terminologia — Curso SENSE — Internacional — Curso "Surdocegueira Congênita", Curitiba/PR (1996)

"Condições e Síndromes" — que podem resultar em Surdocegueira — David Brown, no curso SENSE — Internacional — Curitiba/PR (fev/1996).

Série — "Campanha de Prevenção" da AHIMSA — Associação Educacional para Múltipla Deficiência, em 1995.

Estudos das Manifestações Tardias da Rubéola Congênita, no Canadá (out/93), em tradução de Maria Inês Petersen.

"Passos para a Mobilidade" — Tradução de Maria Inês Petersen — CENTRAU — Curitiba/PR, (STEPS TOWARDS MOBILITY) — Talking SENSE — Spring, 1989 — Curso de Surdocegueira Congênita, em 1997.

"Orientações Gerais e Guias de Mobilidade" Sue Evans (nov/95) — "The National Desaf Blind and Rubéola Association" — Tradução de Maria Inês Petersen".

Apostila "Comportamentos Difíceis" — Visita de trabalho — Isabel Amaral, do Programa Hilton Perkins (nov/96).

Apostila "Comunicação do Surdocego-Pré-lingüístico", ADEFVAV — baseado nos textos de Van Dijk-Movement and Communication with Rubéola Children, Madrid — ONCE (1968) — Freeman Pegg: El bebé sordocego. Edição espanhola — ONCE (1991).

Collins M. — Tercer Sentido — Madrid — ONCE (1993).

Stilman-Robert D. Y Batle — El desarrollo de la comunicacion pré-lingüística em los deficientes profundos: Unna interpretación del método de Van Dijk — ONCE (1970).

Parcerias com Família — Trabalho apresentado na XII Conferência Dbi — Estoril, Portugal (1999), pela Equipe AHIMSA — Associação Educacional para Múltipla Deficiência.

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

Espaço Aberto

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez

Debate

Tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores

Atualidades em Educação

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação

Entrevista

Pessoas surdas falando de sua trajetória pessoal e profissional

Reflexões sobre a prática

Relatos de experiências de profissionais sobre sua prática

Produção Acadêmica

Referência de dissertação de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais

Resenhas de livros

Apresentação de resumo da obra

Material técnico-pedagógico

Divulgação de materiais produzidos

Aconteceu

Informativo de congressos, seminários, encontros e/ou eventos relevantes

Visitando o acervo do INES

Apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES

• **Envio de artigos:** Os trabalhos submetidos à apreciação devem ser acompanhados de carta do autor responsável autorizando a publicação. Uma vez aceitos não poderão ser reproduzidos total nem parcialmente, sem autorização do editor. A reprodução dos trabalhos de outros periódicos deverá ser acompanhada de menção da fonte, dependente ainda da autorização do editor. Os artigos submetidos serão avaliados pela Comissão de Publicação.

• **Resumo:** Todos os artigos submetidos em português ou espanhol deverão ter resumo no idioma original e em inglês, com um mínimo de 100 palavras e no máximo 200 palavras. Os artigos submetidos em inglês deverão vir acompanhados de resumo em português, além do *abstract* em inglês.

• **Referências Bibliográficas:** Serão baseadas na NBR-6023 da ABNT/1989, ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor e numeradas em ordem crescente. A ordem de citação do texto obedecerá esta numeração. Nas referências bibliográficas com mais de três autores, citar o primeiro autor seguido de *et al.* **A exatidão das referências bibliográficas é de responsabilidade dos autores.**

Comissão de Publicação

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.

**GOVERNO
FEDERAL**

**MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO**

